

Analize podataka koje nudi ova publikacija omogućavaju ne samo da se stekne uvid u čitalačku pismenost učenika četvrtog razreda, već i da se potpunije identifikuju i razumeju faktori koji utiču na čitalačke kompetencije učenika. Pored toga, autori su ponudili i konkretne preporuke za osmišljavanje nastavnih praksi i obrazovnih politika koje bi doprinele poboljšanju postignuća učenika u ovom domenu. U tom smislu, zbornik može biti koristan praktičarima u promišljanju i preispitivanju sopstvenog profesionalnog delovanja, ali i kreatorima obrazovnih politika u osmišljavanju i primeni mera usmerenih na unapređivanje obrazovne prakse. Takođe, on može biti podsticajan istraživačima za dalje proučavanje ove problematike i za buduća istraživanja.

Prof. dr Vera SPASENOVIĆ  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Publikacija nudi bogat izvor empirijskih podataka o kvalitetu obrazovnog sistema u Srbiji, kao i o faktorima koji utiču na postignuća učenika. Teorijski i metodološki temeljno zasnovana sekundarna analiza rezultata istraživanja PIRLS 2021 u našoj zemlji, proučavanje složene međuzavisnosti kontekstualnih faktora i preporuke za unapređivanje kvaliteta obrazovanja u prvom ciklusu obrazovanja čini ovu publikaciju značajnim resursom za dublje razumevanje aktuelnog stanja našeg obrazovnog sistema. Ova publikacija je neophodna za sve aktere u obrazovnom sistemu Srbije, uključujući donosiocel odluka, fakultete koji obrazuju vaspitačel i učitelje, medije koji se bave obrazovanjem i roditelje.

Prof. dr Olivera KNEŽEVIĆ FLORIĆ  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Zbornik radova je izrazito tematski fokusirani i koherentan. Pored analize nalaza istraživanja PIRLS 2021 svaki tekst nudi različite obrazovne implikacije koje mogu da budu korisne, kako za praktičare, tako i za donosiocel obrazovnih politika. Imajući to na umu, kao i činjenicu da je knjiga zasnovana na rezultatima istraživanja koje je po prvi put ispitivalo čitalačku pismenost u Srbiji među desetogodišnjacima, možemo da zaključimo da ova knjiga predstavlja vredan prilog razumevanju savremenog obrazovnog sistema u Srbiji, njegovih prednosti, mana i mogućih puteva za unapređivanje.

Prof. dr Danimir MANDIĆ  
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, Univerzitet u Beogradu

PIRLS 2021 U SRBIJI

INSTITUT  
ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA



# PIRLS 2021 U SRBIJI

*Urednici*

Nikoleta GUTVAJN  
Branislav RANĐELOVIĆ  
Mladen RADULOVIĆ

ISBN 978-86-7447-167-8



9 788674 471678

2024.



BIBLIOTEKA  
„PEDAGOŠKA TEORIJA I PRAKSA”

54



# PIRLS 2021 U SRBIJI

*Izdavač*

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

*Za izdavača*

Nikoleta GUTVAJN

*Lektura*

Jelena STEVANOVIĆ

*Tehničko uređivanje*

Jelena STANIŠIĆ

Ivana ĐERIĆ

*Dizajn korica*

Branko CVETIĆ

*Programski prelom i štampa*

Kuća štampe plus, Zemun

stampanje.com

ISBN 978-86-7447-167-8

URL

<https://www.ipisr.org.rs/images/pdf/pirls-2021-u-srbiji.pdf>

*Tiraž*

300

COPYRIGHT © 2024 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

# **PIRLS 2021 U SRBIJI**

REZULTATI  
MEĐUNARODNOG ISTRAŽIVANJA  
RAZVOJA ČITALAČKE PISMENOSTI  
U ČETVRTOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

*Urednici*

Nikoleta **GUTVAJN**  
Branislav **RANĐELOVIĆ**  
Mladen **RADULOVIĆ**

BEOGRAD  
2024.

# INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

## Recenzenti

**Prof. dr Vera SPASENOVIĆ**

**Prof. dr Olivera KNEŽEVIĆ-FLORIĆ**

**Prof. dr Danimir MANDIĆ**

*Napomena.* Radovi saradnika Instituta za pedagoška istraživanja su rezultat rada u okviru Programa rada Instituta koji finansira Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200018).

Sve upute koji se odnose na Kosovo u ovom dokumentu trebalo bi razumeti u kontekstu rezolucije SB UN 1244 (1999). Sadržaj ove napomene u celini je definisan dokumentom Instrukcija za postupanje državnih i drugih zvaničnih predstavnika Republike Srbije na međunarodnim i regionalnim skupovima na kojima učestvuju predstavnici Privremenih institucija samouprave (PIS) u Prištini (2019).

COPYRIGHT © 2024 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Publikacija može da se koristi u skladu sa licencom Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International CC BY-NC-ND.



---

CIP - **Katalogizacija u publikaciji**  
**Narodna biblioteka Srbije, Beograd**

81'23: 028.1-057.874(497.11)"2021"  
028.1-057.874:37.014.22(497.11)"2021"

**PIRLS 2021 u Srbiji** : rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole / urednici Nikoleta Gutvajn, Branislav Ranđelović, Mladen Radulović. - Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 2024 (Zemun : Kuća štampe plus). - 234 str. : ilustr. ; 24 cm

Tiraž 300. - Bibliografija: str. 224-225. - Registar.

ISBN 978-86-7447-167-8

a) Читалачка писменост -- Ученици основних школа -- Истраживања -- Србија -- 2021

COBISS.SR-ID 146697225

---

# SADRŽAJ

- 7 PREDGOVOR  
Nikoleta Gutvajn, Branislav Ranđelović i Mladen Radulović

## I MEĐUNARODNO ISTRAŽIVANJE PIRLS 2021

- 17 KONCEPTUALNI I METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA PIRLS  
Branislav Ranđelović, Danijela Đukić i Elizabeta Karalić

## II ČINIOCI POSTIGNUĆA U ISTRAŽIVANJU PIRLS 2021

- 47 FAKTORI ČITALAČKE KOMPETENCIJE UČENIKA  
Jelena Teodorović, Ivana Jakšić i Bojana Dimitrijević

- 71 DRUŠTVENI POLOŽAJ I ČITALAČKA PISMENOST U SRBIJI:  
KONTEKSTUALIZACIJA REZULTATA  
Mladen Radulović i Dragana Gundogan

- 87 POVEZANOST SAMOPOUZDANJA I POSTIGNUĆA:  
PERSPEKTIVA UČITELJA  
Isidora Micić, Ana Drobac i Smiljana Jošić

- 109 KVALITET NASTAVE I POSTIGNUĆE UČENIKA  
U DOMENU ČITALAČKE PISMENOSTI  
Elizabeta Karalić, Gordana Čaprić, Branislav Ranđelović  
i Aleksandar Milovanović

## III MOTIVACIJA I POSTIGNUĆE U ISTRAŽIVANJU PIRLS 2021

- 127 ULOGA MOTIVACIONIH ČINILACA  
U RAZVIJANJU ČITALAČKE PISMENOSTI UČENIKA  
Snežana Mirkov, Nataša Lalić-Vučetić i Jelena Medar Zlatković

- 149 ŠKOLSKA KLIMA I DISCIPLINA KAO FAKTORI MOTIVACIJE UČENIKA  
U DOMENU ČITANJA: MODERACIJA POLA  
Marina Kovačević Lepojević, Nikoleta Gutvajn i Marija Trajković

- 165 UTICAJ RODITELJA NA SELF-KONCEPT UČENIKA  
I NJIHOVU MOTIVACIJU U DOMENU ČITANJA  
Ivana Đerić, Dušica Malinić i Milja Vujačić

## **IV KONTEKST(I) I POSTIGNUĆA UČENIKA U ISTRAŽIVANJU PIRLS 2021**

- 185 **PODSTICAJNO KUĆNO OKRUŽENJE I RAZVOJ ČITALAČKIH KOMPETENCIJA: BROJ KNJIGA I/ILI UČESTALOST ČITANJA SA DECOM**  
Nada Ševa i Jelena Stojković
- 211 **ZADOVOLJENOST SOCIOEMOCIONALNIH POTREBA U ŠKOLI: KAKO JE PANDEMIJA COVID-19 IZMENILA PERCEPCIJU UČENIKA**  
Ljiljana Plazinić i Nevena Buđevac

## **V INDEKS AUTORA**

## PREDGOVOR

---

Čitalačka pismenost predstavlja jednu od najvažnijih kompetencija koju učenici stiču u prvim godinama svog obrazovanja i predstavlja osnovu za učenje svih školskih predmeta. Sposobnost čitanja se nalazi u osnovi intelektualnog i ličnog razvoja pojedinca, a upoznavanje faktora koji utiču na razvoj čitalačke pismenosti učenika posebno je značajno za kreatore obrazovnih politika u osmišljavanju strategija za unapređivanje ne samo čitalačke, već i funkcionalne pismenosti.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je istraživanje Međunarodnog udruženja za evaluaciju obrazovnih postignuća (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) kojim se na međunarodnom nivou ispituje razvoj čitalačke pismenosti. Ovo istraživanje, koje se sprovodi na svakih pet godina počev od 2001. godine, pruža korisne podatke o čitalačkim kompetencijama učenika četvrtog razreda već više od dve decenije. U poslednjem ciklusu istraživanja, koje je trebalo da se sprovede u proleće 2021. godine (usled virusa korona u nekim zemljama istraživanje je bio odloženo za jesen 2021. ili proleće 2022. godine) među 66 entiteta koju su učestvovali, po prvi put se našla i Srbija. Istraživanjem PIRLS 2021 prikupljeno je obilje podataka o čitalačkoj pismenosti učenika, koje može da bude od velike koristi, kako za kreiranje obrazovnih politika, tako i za preispitivanje nastavnih praksi. Naime, do sada je Srbija učestvovala u međunarodnim ispitivanjima čitalačke pismenosti samo na starijem uzrastu (PISA), dok su među desetogodišnjacima ispitivane samo kompetencije iz matematike i prirodnih nauka (TIMSS). Stoga istraživanje PIRLS u Srbiji pruža podatke koji mogu da poboljšaju razumevanje dinamike razvoja čitalačke pismenosti, kao i da daju potpuniju sliku o kompetencijama učenika na kraju nižih razreda osnovne škole. Poput drugih velikih međunarodnih istraživanja učeničkog postignuća, istraživanjem PIRLS su, pored podataka o znanju učenika, prikupljeni i podaci o školskom, nastavnom i kućnom kontekstu koji su od ključne važnosti za razumevanje nalaza o postignuću učenika, njihovo promišljanje i osmišljavanje



nastavnih praksi i obrazovnih politika koje bi to postignuće mogle da unaprede. Podaci koji su kroz ovo istraživanje prikupljeni od učenika, nastavnika, direktora škola i roditelja predstavljaju empirijsku osnovu i/ili polaznu tačku naučnih radova koji čine ovaj zbornik. Pored zajedničke empirijske osnove, radove objedinjuje želja da se nalazi istraživanja PIRLS 2021 što bolje razumeju i da se kroz to razumevanje dođe do ideja za unapređivanje obrazovnog sistema Srbije.

Cilj zbornika radova PIRLS 2021 u Srbiji je da opiše metodološke i konceptualne karakteristike međunarodnog projekta PIRLS, kao i da predstavi rezultate sekundarne analize podataka iz ciklusa PIRLS 2021 u nacionalnom kontekstu i/ili kroz komparativnu perspektivu (poređenjem aktuelnih podataka sa drugim obrazovnim sistemima i/ili sa drugim projektima nacionalnog, regionalnog i međunarodnog karaktera). Zbornik sadrži deset tekstova eminentnih stručnjaka iz oblasti obrazovanja. Najviše pažnje, autori su posvetili analizi postignuća učenika, njihovoj motivaciji, self-konceptu i proceni sopstvenih sposobnosti u odnosu na različite porodične, nastavne i školske kontekstualne varijable. Konceptualni i metodološki okvir istraživanja PIRLS 2021 predstavljen je u uvodnom tekstu koji potpisuje tim autora iz Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja koji čine Branislav Ranđelović, Danijela Đukić i Elizabeta Karalić. Cilj ovog rada je da čitaocima omogući jednostavnije praćenje, ali i sveobuhvatnije razumevanje prikazanih podataka u narednim poglavljima ove publikacije.

U narednom poglavlju pod nazivom *Faktori čitalačke kompetencije učenika*, autorke Jelena Teodorović, Ivana Jakšić i Bojana Dimitrijević ukazuju da studije obrazovne efektivnosti pružaju praktičarima, istraživačima i donosiocima odluka važne uvide u varijable koje imaju uticaj na postignuća učenika, jer te varijable mogu da se modifikuju i time unapređuju učenički ishodi. Autorke su nastojale da utvrde koliki procenat varijabilnosti postignuća učenika potiče od učeničkog nivoa, a koliki od nastavnog i školskog, kao i da ispituju koji učenički i nastavni činioci utiču na postignuće učenika. One uočavaju da se razlike u učeničkom postignuću u najvećoj meri mogu pripisati individualnim razlikama, pri čemu je socioekonomski status učenika najznačajniji prediktor postignuća. Ipak, u manjoj meri postignuće se objašnjava i faktorima koji se tiču same nastave, poput zastupljenosti ometajućeg ponašanja i učeničke percepcije zastupljenosti angažujuće nastave. Na osnovu ovih nalaza autorke nude niz konkretnih preporuka za obrazovne politike i nastavne prakse.

U radu *Društveni položaj i čitalačka pismenost u Srbiji: kontekstualizacija rezultata*, Mladen Radulović i Dragana Gundogan ispituju značaj društvenog položaja za postignuće na PIRLS testovima. Istovremeno, oni analiziraju stepen nejednakosti u odnosu na nejednakosti primećene u istom istraživanju u regionu, kao i na nejednakosti primećene u drugim istraživanjima ranije sprovedenim u Srbiji (TIMSS i PISA). Rezultati istraživanja pokazuju da su obrazovne nejednakosti u Srbiji najveće u regionu, kao i da su u porastu tokom poslednjih desetak godina. Autori zaključuju da su obrazovne nejednakosti povezane sa društvenim položajem učenika veliki i trajan problem savremenog društva u Srbiji, te sugerišu da bi istraživači u budućnosti trebalo da se fokusiraju na ispitivanje potencijala konkretnih obrazovnih politika i nastavnih praksi za umanjeње ovih nejednakosti.

U radu *Povezanost samopouzdanja i postignuća: perspektiva učitelja* autorke Isidora Micić, Ana Drobac i Smiljana Jošić, pored ispitivanja značaja samopouzdanja za postignuće na PIRLS testu odlaze i korak dalje i pokušavaju da bolje razumeju značenja koja učitelji pripisuju samopouzdanju učenika, da ispituju kako nastavnici vide proces izgradnje i manifestacije samopouzdanja kod učenika, kao i kako tumače nalaze o vezi samopouzdanja učenika i njihovih školskih postignuća, uz oslanjanje na rezultate međunarodnih testiranja i postignuća učenika iz Srbije. U ovom tekstu se na osnovu analize sekundarnih podataka iz PIRLS 2021 studije za Srbiju otkriva da postignuće u čitanju varira u skladu sa nivoom samopouzdanja učenika. Takođe, kroz fokus grupe sa nastavnicima, identifikuju se ključne karakteristike koje učitelji povezuju sa visokim nivoom samopouzdanja kod učenika, kao i strategije podrške koje oni primenjuju u nastavnoj praksi. Implikacije nalaza ove studije ukazuju na potrebu kontinuirane podrške u razvoju akademskog self-koncepta, sa fokusom na čitalačko samopouzdanje, kao jednog od prediktora akademskog uspeha.

Rezultati značajnog broja istraživanja upućuju na ključnu ulogu nastavnika u kreiranju kvalitetnog obrazovnog procesa koji doprinosi ostvarivanju uspeha učenika. Visok kvalitet obrazovanja nastavnika može da garantuje visok kvalitet obrazovanja i poučavanja učenika. U tekstu pod nazivom *Kvalitet nastave i postignuće učenika u domenu čitalačke pismenosti* Elizabeta Karalić, Gordana Čaprić, Branislav Randelović i Aleksandar Milovanović ispituju u kojoj meri odlike nastavnika koje se tiču njihovog formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, kao i nastavne prakse koje oni praktikuju objašnjavaju postignuće učenika na PIRLS testovima. Na osnovu analize odgovora nastavnika o nastavnim metodama i tehnikama koje primenjuju

autori zaključuju da je potrebno pružiti podršku učiteljima za razvoj strategija čitanja i za unapređivanje digitalne pismenosti učenika, kao i da za je viša postignuća učenika potrebno unaprediti program nastave i učenja i revidirati uopšte standarda postignuća za srpski jezik za kraj prvog ciklusa osnovne škole.

U radu *Uloga motivacionih činilaca u razvijanju čitalačke pismenosti učenika* čije su autorke Snežana Mirkov, Nataša Lalić-Vučetić i Jelena Medar Zlatković posebna pažnja usmerena je na motivaciju učenika za čitanje, na uverenja učenika o sopstvenim sposobnostima za čitanje, vreme koje učenici provode u čitanju, razloge zbog kojih čitaju, kao i na učenikovo opažanje nastavnikovih postupaka u podsticanju motivacije za čitanje i razvoja čitalačke pismenosti. Pored toga, analizirani su i odnosi navedenih varijabli sa postignućem učenika u čitanju. Prema dobijenim rezultatima, učenici izražavaju visok nivo intrinzične motivacije za čitanje i izjavljuju da uče puno kroz čitanje. Učenici pozitivno opažaju sopstvene kompetencije za čitanje, pri čemu u najvećoj meri procenjuju da im je čitanje lako i da su uspešni u čitanju. Prema opažanjima učenika, samostalan izbor sadržaja za čitanje je umereno zastupljen u nastavnom procesu. Autorke ističu da je potrebno da se u većoj meri podstiče autonomija učenika prilikom izbora sadržaja za čitanje, kako bi se doprinelo razvoju intrinzične motivacije učenika.

Motivaciju učenika detaljnije proučavaju Marina Kovačević Lepojević, Nikoleta Gutvajn i Marija Trajković u radu pod nazivom *Školska klima i disciplina kao faktori motivacije učenika u domenu čitanja: moderacija pola*. Autorke istražuju kako se uticaj školske klime na motivaciju učenika u domenu čitanja razlikuje između dečaka i devojčica i uviđaju da je, među različitim aspektima školske klime osećaj pripadnosti najjače povezan sa motivacijom učenika, te da je on značajniji prediktor motivacije među devojčicama, nego među dečacima. Autorke zaključuju da ovi nalazi sugerišu potrebu za različitim pristupom u koncipiranju i implementaciji strategija unapređivanja motivisanosti za čitanje kod učenika i učenika, kao i da bi za detaljnije osmišljavanje ovih strategija bila korisna longitudinalna istraživanja efekata školske klime na nivou odeljenja.

Komparativna međunarodna istraživanja potvrđuju da uverenja, očekivanja i rane aktivnosti roditelja sa decom utiču na njihova kasnija postignuća i odnos prema školi. U radu *Uticaj roditelja na self-koncept učenika i njihovu motivaciju u domenu čitanja* čije su autorke Ivana Đerić, Dušica Malinić i Milja Vujačić utvrđeno

je da su visoka obrazovna očekivanja roditelja značajna za oblikovanje pozitivnog doživljaja dece o tome koliko su dobra u domenu čitanja. Međutim, ako su aspiracije, očekivanja i pritisci roditelja previsoki, autorke upozoravaju da takva uverenja mogu imati negativne implikacije. Stoga, umesto postavljanja nerealnih i previsokih očekivanja, roditelji bi trebalo da pruže veću podršku, brigu i interesovanje za razvoj čitalačke pismenosti svog deteta.

U radu *Podsticajno kućno okruženje i razvoj čitalačkih kompetencija: broj knjiga i/ili učestalost čitanja sa decom* autorke Nada Ševa i Jelena Stojković ispituju koje su sve karakteristike kućnog okruženja u vezi sa čitalačkom pismenošću relevantne za razvoj čitalačkih kompetencija i koje različite grupe učenika postoje u zavisnosti od praksi i uverenja njihovih roditelja o podršci razvoju čitalačkih kompetencija. Rezultati predstavljene regresione analize pokazuju da analizirane varijable (roditeljska procena učestalosti učešća učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti i procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti, kućni resursi za učenje, odnos roditelja prema čitanju i prema detetovoj školi, dužina pohađanja predškolskog obrazovanja) objašnjavaju gotovo četvrtinu varijanse u postignuću učenika, dok se pomoću klaster analize mogu uočiti četiri grupe učenika koje autorke nazivaju: O snaženim kontekstom, Pod pritiskom konteksta, O snaženim verom u (obrazovni) kontekst, Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu. Dalja analiza pokazala je da se prosečno postignuće učenika iz različitih grupa značajno razlikuje. Oslanjajući se na nalaze istraživanja autorke ukazuju na važnost kontinuirane podrške porodicama, od razumevanja važnosti pohađanja vrtića duže od obavezne godine pred polazak u školu, do praviljenja programa koji će biti usmeren na ojačavanje kompetencija roditelja o razvoju rane pismenosti.

Budući da su upitnici koje su popunjavali učenici 2021. godine u okviru istraživanja PIRLS u velikoj meri uporedivi sa onima koji su korišćeni 2019. godine u istraživanju TIMSS, moguće je ispitati i kako se i da li se učenička percepcija škole promenila nakon pandemije COVID-19. Promenu percepcije učenika su ispitivale Ljiljana Plazinić i Nevena Buđevac koje su se fokusirale na to kako se doživljaj zadovoljenosti socioemocionalnih potreba učenika razlikovao nakon pandemije. Rezultati rada pod nazivom *Zadovoljenost socioemocionalnih potreba u školi – kako je pandemija COVID-19 izmenila percepciju učenika* sugerišu da učenici sa iskustvom školovanja u vreme potpunog prekida nastave i njenog obnavljanja uz

brojna ograničenja više vole da budu u školi, da se u njoj osećaju sigurnije, da u većoj meri smatraju da su nastavnici pravedni prema njima i da su ponosniji na svoju školu nego učenici testirani pre pandemije. Autorke zaključuju da je epidemija COVID-19 stvorila diskontinuitet u učeničkim iskustvima, te vodila tome da se školsko iskustvo opaža kao pozitivnije, što nam govori da za lični doživljaj škole ne moraju biti presudne same prakse koje se primenjuju u školi, već i društvena zbivanja koja čine kontekst za interpretaciju sopstvenih iskustava.

Analiza rezultata istraživanja PIRLS 2021 i drugih srodnih studija omogućava identifikaciju ključnih faktora koji doprinose ili ograničavaju postignuće učenika, što je od suštinskog značaja za dalje usmeravanje obrazovnih politika i praksi. Zbornik radova PIRLS 2021 u Srbiji pruža dublje razumevanje prikupljenih podataka i stavlja naglasak na potrebu kontinuirane podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima u razvoju čitalačkih kompetencija. Pored toga, posebno se ukazuje na važnost prilagođavanja obrazovnih praksi kako bi se smanjile obrazovne nejednakosti i osiguralo pozitivno okruženje za razvoj čitalačke pismenosti.

Verujemo da ovaj zbornik radova pruža sveobuhvatnu sliku o karakteristikama i rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti u našoj zemlji. Kao takav, može predstavljati dragocen izvor informacija za praktičare u promišljanju sopstvenih obrazovnih praksi, kao i za donosiocce obrazovnih politika u razmatranju budućih reformi. Kroz analizu i interpretaciju rezultata, autori su ponudili konkretne preporuke i strategije za smanjenje obrazovnih nejednakosti i unapređivanje obrazovne prakse. Zbornik ima značajnu heurističku vrednost, budući da on pokreće značajna pitanja i može biti osnova ili inspiracija istraživačima u oblasti obrazovanja za buduća istraživanja. U celini, zbornik predstavlja važan doprinos razumevanju i unapređivanju čitalačke pismenosti u Srbiji, jer pruža dublji uvid u faktore koji utiču na postignuće učenika, ističe ključne oblasti za intervenciju i razvoj obrazovnih politika, te otvara put za dalja istraživanja i inicijative usmerene ka unapređenju obrazovnog sistema.

Istraživanje PIRLS 2021 je uspešno realizovano zahvaljujući profesionalnom i odgovornom radu školskih koordinatora i administratora istraživanja iz reprezentativnog uzorka PIRLS osnovnih škola iz Srbije (direktori škola, stručni saradnici, učitelji). Veliku zahvalnost upućujemo učenicima četvrtog razreda osnovnih škola u Republici Srbiji koji su učestvovali u istraživanju PIRLS 2021,

njihovim roditeljima i starateljima. Zahvaljujemo se i istraživačkom timu Instituta za pedagoška istraživanja i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja koji je sa puno entuzijazma učestvovao u svim fazama pripreme i realizacije istraživanja.

Želimo da izrazimo veliku zahvalnost kolegama iz drugih ustanova koji su učestvovali u sekundarnoj analizi podataka. Takođe, želimo da se zahvalimo našim uvažanim recenzentima – prof. dr Veri Spasenović, redovnoj profesorki Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, prof. dr Oliveri Knežević-Florić, redovnoj profesorki Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu i prof. dr Danimiru Mandiću, redovnom profesoru Fakulteta za obrazovanje učitelja i vaspitača Univerziteta u Beogradu – čije su sugestije značajno obogatile i unapredile kvalitet knjige. Na kraju, iskreno zahvaljujemo Ministarstvu prosvete i Ministarstvu nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije na podršci koju su nam pružili tokom realizacije ovog projekta.

*Urednici*

Nikoleta Gutvajn  
Branislav Ranđelović  
Mladen Radulović

# PODSTICAJNO KUĆNO OKRUŽENJE I RAZVOJ ČITALAČKIH KOMPETENCIJA: BROJ KNJIGA I/ILI UČESTALOST ČITANJA SA DECOM

Nada Ševa\* i Jelena Stojković

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

## UVOD

Brojna istraživanja pokazuju da kvalitet kućnog okruženja u vezi sa čitalačkom pismenošću (*Pismenost u kućnom okruženju*, Home Literacy Environment – HLE) doprinosi razvoju (rane) čitalačke pismenosti kod dece (npr. Dong, Wu, Dong, & Tang, 2020; Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme, & Snowling, 2016; National Early Literacy Panel, 2008; OECD, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2014; Van Bergen, Zuijen, Bishop, & Jong, 2017). Konstrukt HLE je definisan kao skup različitih faktora kao što su: uverenja roditelja o pismenosti/čitanju; uključivanje roditelja u aktivnosti koje podstiču razvoj (rane) pismenosti; bogatstvo kućnih resursa (npr. broj knjiga, štampanih izvora, računara); uključenost dece u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (PVO); obrazovanje roditelja, socioekonomski status porodice.

Svi pobrojani činioци HLE konstrukta su uključeni u najnoviji model rane pismenosti, koji se bazira na ideji da se rana pismenost javlja kao presek dinamične interakcije između jezičkih kompetencija deteta i socijalnog i kulturnog konteksta u kome dete odrasta (Rohde, 2015). Ova osnovna premisa modela je empirijski potvrđena za decu predškolskog uzrasta u više istraživanja za različite jezike i kulture (Weigel, Martin, & Bennett, 2006; Hamilton et al., 2016; Silinskas et al., 2012; Yeo, Ong, & Ng, 2014). Kada je u pitanju školski uzrast, predložen je model koji ističe kompleksnu mrežu direktnih i indirektnih uticaja obrazovanja roditelja i drugih

\* Mejl: [nadaseva@gmail.com](mailto:nadaseva@gmail.com)

faktora u okviru HLE na postignuće učenika u domenu čitalačke pismenosti u 4. razrednu osnovne škole na osnovu podataka iz PIRLS 2011 i TIMSS 2011 istraživanja za 34 zemlje i 3 obrazovna entiteta (Gustafsson, Hansen, & Rosen, 2013). Iako je model imao istu strukturu za sve zemlje, jačina efekata različitih faktora se razlikovala od zemlje do zemlje. Sličan rezultat je dobijen i u istraživanjima u kojima je u fokusu bilo opisivanje karakteristika HLE unutar jedne zemlje/kulture/obrazovnog sistema, te možemo da govorimo o različitim klasterima dece predškolskog uzrasta/učenika, u odnosu na prakse njihovih roditelja ili resurse u vezi sa razvojem (rano) čitalačkih kompetencija koji su im dostupni (npr. Phillips & Lonigan, 2009; Ševa, 2019). U istraživanju Filipisa i Lonigana (Phillips & Lonigan, 2009) pokazano je da se roditelji dece predškolskog uzrasta u Americi grupišu u tri približno jednaka klastera po veličini u odnosu na učestalost čitanja sa decom i direktnog podučavanja veštinama početnog čitanja i pisanja (grupe u kojima roditelji ili učestalo ili retko učestvuju u navedenim aktivnostima, kao i jedna grupa roditelja koja retko čita sa decom, ali učestalo direktno podučava svoju decu). Ovakvo grupisanje roditelja je u velikoj meri zavisilo od njihovog socioekonomskog statusa, porodičnih životnih okolnosti, nivoa stresa kod roditelja, kao i od razvijenosti čitalačkih kompetencija samih roditelja.

Kada ovu sliku dopunimo i stavovima roditelja o njihovoj ulozi u podršci razvoju rane pismenosti, dobijaju se četiri klastera roditelja u Srbiji (Ševa, 2019). Najveću grupu (više od 50%) činili su roditelji koji ne izražavaju ni pozitivan niti negativan stav o njihovom učestvovanju u aktivnostima podrške razvoju rane pismenosti, odnosno ovu aktivnost vide kao „socijalno poželjnu”. Sledeći veliki klaster (35%) obuhvata *roditelje edukatore*, koji aktivnosti u vezi sa ranom pismenošću vide kao priliku da njihova deca nauče da čitaju i pišu. Ovaj klaster po karakteristikama učestvovanja roditelja u aktivnostima koje podržavaju razvoj rane pismenosti odgovara klasteru iz istraživanja Filipisa i Lonigana, 2009 u kome su roditelji često učestvovali u aktivnostima čitanja sa decom, ali i u aktivnostima direktnog podučavanja dece (33% roditelja) (Phillips & Lonigan, 2009). Roditelji koji pripadaju drugim grupama ili ne čitaju deci zato što nemaju resurse, odnosno knjige za decu (7%) ili iskazuju visoki stepen negativnog afekta prema aktivnostima koje se odnose na podršku razvoju rane pismenosti (7%). Zanimljivo je da su u sličnoj analizi o različitim grupama učenika u odnosu na podršku (ranom) razvoju matematičkih kompetencija takođe dobijena četiri klastera (Radišić i Ševa, 2017). Međutim, ove grupe su organizovane oko dve varijable: bogatstvo kućnih resursa i percepcija roditelja o razvijenosti



ranih matematičkih i čitalačkih kompetencija njihove dece. Varijable koje opisuju učestalost aktivnosti usmerenih na razvoj rane matematičke pismenosti, kao i stavovi roditelja o matematici nisu bile značajni prediktori postignuća učenika iz matematike, te stoga nisu predstavljale deo klaster analize.

Nalazi o heterogenosti porodica, kada je u pitanju razvoj (ranih) čitalačkih i matematičkih kompetencija, ukazuju na važnost praćenja specifičnih karakteristika HLE u nekom obrazovnom sistemu, kako bi podrška porodicama na sistemskom nivou bila zasnovana na empirijski validnim podacima za datu sredinu i prilagođena konkretnim potrebama dece i porodica.

U ovom istraživanju ćemo na osnovu podataka iz studije PIRLS 2021 prvi put definisati koje su sve karakteristike HLE u Srbiji relevantne za razvoj čitalačkih kompetencija na školskom uzrastu i koje različite grupe učenika postoje u zavisnosti od praksi i uverenja njihovih roditelja o razvoju čitalačkih kompetencija. Pristup u analizi će biti baziran na metodologiji iz prethodnih istraživanja u Srbiji o različitim karakteristikama kućnog okruženja u kontekstu razvoja matematičkih kompetencija i kompetencija u vezi sa ranom pismenošću (Radišić i Ševa, 2017; Ševa, 2019; Džumhur, Ševa, & Rožman, 2022). U istraživanju ćemo pokušati da odgovorimo na sledeća pitanja:

- a) Koliki je sveukupni doprinos resursa za učenje u kućnom okruženju spram učeničkih postignuća iz čitalačke pismenosti u Srbiji u okviru ispitivanja PIRLS 2021?
- b) Kakva je veza pojedinih praksi i stavova roditelja u vezi sa podsticanjem razvoja čitalačkih kompetencija i postignućem iz čitalačke pismenosti u Srbiji u okviru ispitivanja PIRLS 2021?
- v) Da li možemo govoriti o različitim grupama učenika kada je reč o dostupnosti kućnih resursa i praksama njihovih roditelja u vezi sa podsticanjem razvoja čitalačkih kompetencija?
- g) Da li postoje razlike u učeničkim postignućima između identifikovanih grupa?

## METODOLOGIJA

*Uzorak.* Uzorak u istraživanju čine odgovori 4037 roditelja učenika koji su učestvovali u studiji PIRLS 2021. Roditelji su popunili Upitnik o ranom učenju (Home Questionnaire, HQ). Za jednog učenika/učenicu, upitnik je popunjavao jedan roditelj. Dodatno su korišćeni podaci o postignuću učenika (4037 učenika), koji su predstavljeni kroz pet plauzibilnih vrednosti.

*Instrumenti, varijable i njihova operacionalizacija.* Upitnik o ranom učenju (Home Questionnaire – HQ) se koristi u svim ciklusima istraživanja TIMSS i PIRLS koje sprovodi Međunarodna obrazovna asocijacija (International Educational Association, IEA). Pored velike sličnosti između dve varijante upitnika, razlika između upitnika o ranom učenju u ova dva istraživanja se odnosi na pitanje o čitalačkoj vs. matematičke/naučne pismenosti.

Na osnovu odgovora roditelja generisane su sledeće kompozitne varijable/skale koje će biti korišćene u analizi u ovom radu kao prediktorske varijable: *Roditeljska procena učestalosti učešća učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti* (Early Literacy Activities – ELA), *Roditeljska procena sposobnosti učenika da reše zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole* (Early literacy Tasks – ELT), *Kućni resursi koji podržavaju učenje* (Home resources for learning)<sup>8</sup>, *Odnos roditelja prema čitanju* (Parents Like Reading), *Stavovi roditelji prema detetovoj školi* (Parents’ Perceptions of Their Child’s School) (Yin & Reynolds, 2023). Dodatno će kao prediktorska varijabla biti korišćena i varijabla o dužini pohađanja sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja (PVO) – *Dužina pohađanja programa PVO* (Students attend preschool).

Kada su u pitanju kriterijumske varijable, u ovom istraživanju ćemo koristiti prvu plauzibilnu vrednost kao aproksimaciju učeničkog postignuća. Ovo je pokazano kao jednako validno rešenje u ovom tipu istraživanja, kao i na primer metoda *Analiza obuhvaćenih podataka* (Data envelopment analysis – DEA), (Aparicio, Cordero, & Ortiz, 2021). Postignuće učenika je prikazano kroz pet varijabli: 1) *Opšte postignuće*

8 Ovo je jedina skala za čije su generisanje pored odgovora roditelja korišćeni i odgovori učenika iz kontekstualnog upitnika koji je njima namenjen. Konkretno su uključena pitanja o broju knjiga u kući i dostupnosti resursa, kao što su odvojena soba za učenika i/ili internet veza (više o skali u Okviru 3 u nastavku teksta). Skala koja ne sadrži podatke iz upitnika za učenike je nazvana *Socioekonomski status porodice*. Korelacija za istraživanje PIRLS 2021 između ove dve skale je 0,925,  $p < 0,001$ , što ukazuje na visoki stepen poklapanja između učeničke i roditeljske percepcije o bogastvu kućnih resursa. Podaci za skalu *Kućni resursi koji podržavaju učenje* su dostupni u bazi koja obuhvata varijable iz HQ.

na zadacima čitalačke pismenosti; postignuće u odnosu na svrhe čitanja; 2) Čitanje radi književnog iskustva i 3) Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija; postignuće u odnosu na procese u osnovi razumevanja pročitano; 4) Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje i 5) Tumačenje, integrisanje i evaluacija.

U nastavku ćemo detaljnije prikazati karakteristike pobrojanih prediktorskih varijabli na osnovu podataka koji su dostupni na veb-prezentaciji za istraživanje PIRLS 2021<sup>9</sup>. Prosečne vrednosti za navedene prediktorske i kriterijumske varijable predstavljene su u Tabeli 1 (Mullis et al., 2023).

Tabela 1. Varijable koje su analizirane i prosečne vrednosti za Srbiju

Naziv varijable	Prosečna vrednost u studiji PIRLS 2021 (standardna greška)
Opšte postignuće na zadacima čitalačke pismenosti (kriterijumska varijabla)	514 (2,8)
Čitanje radi književnog iskustva (kriterijumska varijabla)	518 (2,9)
Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija (kriterijumska varijabla)	511 (2,5)
Proces: Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje (kriterijumska varijabla)	510 (3,0)
Proces: Tumačenje, integrisanje i evaluacija (kriterijumska varijabla)	516 (2,7)
Roditeljska procena učestalosti učestvovanja učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti – ELA (prediktorska varijabla, skala)	10,8 (0,05)
Roditeljska procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole – ELT (prediktorska varijabla, skala)	10,7 (0,05)
Kućni resursi koji podržavaju učenje (prediktorska varijabla, skala)	10,1 (0,01)
Odnos roditelja prema čitanju (prediktorska varijabla, skala)	10,4 (0,05)
Stavovi roditelji prema detetovoj školi (prediktorska varijabla, skala)	10,7 (0,01)
Dužina pohađanja programa PVO (prediktorska varijabla, kategorička varijabla)	/

9 Veb adresa PIRLS 2021 – <https://pirls2021.org>. Vrednosti predstavljene u ovom delu teksta preuzete su iz fajla HomeAlmanac za PIRLS 2021, koji je dostupan na veb-stranici istraživanja PIRLS 2021; Fishbein et al., (2023). *PIRLS 2021 User Guide for International Database*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/data> (deo o Data Almanacs).

Za poređenje sa podacima iz ispitivanja TIMSS 2019 korišćen je HomeAlmanac za TIMSS 2019, koji je dostupan na veb-stranici istraživanja TIMSS 2019; Fishbein, B., Foy, P., & Yin, L. (2021). *TIMSS 2019 User Guide for the International Database* (2<sup>nd</sup> Edition). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-database/> (deo o Data Almanacs).

*Roditeljska procena učestalosti učešća učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti (ELA).* Prosečna procena na ovoj skali (10,8; referentne vrednosti opisane u Okviru 1) svrstava učenike iz Srbije u grupu dece koja su imala često prilike da učestvuju u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti. Ovo znači da je 53,6% učenika često učestvovalo u aktivnostima u kojima su im odrasli čitali knjige, pričali priče, pevali pesmice, pričali sa njima o tome šta su radili, pisali slova ili reči. Procenat učenika iz Srbije koji su pripadali kategoriji često bio je viši u odnosu na međunarodni prosek koji je iznosio 42% učenika. Zemlje koje su imale viši procenat učenika svrstanih u kategoriju često u odnosu na Srbiju između ostalih bile su: Rusija (64%, 573 poena), Albanija (57%, 528 poena), Crna Gora (55%, 499 poena), Severna Makedonija (55%, 455 poena). Prosečno postignuće na zadacima čitalačke pismenosti za ovu grupu učenika u Srbiji bilo je 525 poena, što je za 23 poena bilo više u odnosu na 46,1% učenika iz kategorije *ponekad* (502 poena). Samo 0,3% učenika pripadalo je kategoriji (*gotovo*) *nikad* i njihovo prosečno postignuće iznosilo je 465 poena. Većina zemalja je inače imala mali procenat učenika koji su svrstani u ovu kategoriju (međunarodni prosek 3%).

Dodatno, zanimljivo je da su roditelji u istraživanju TIMSS 2019 iskazali da je čak 61,9% učenika učestvovalo u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti (prosek na skali: 11,2) (Fishbein, Foy, & Yin, 2021; Mullis, Martin, Foy, Kelly, & Fishbein, 2020).

#### Okvir 1.

Kompozitna varijabla *Roditeljska procena učestalosti učešća u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti* obuhvata 9 stavki za koje su roditelji na skali često, ponekad i nikada ili gotovo nikada procenjivali njihovu učestalost. Navedene stavke su: 1. Čitali knjige; 2. Pričali priče; 3. Pevali pesmice; 4. Igrali se igračkama na kojima su ispisana slova (npr. kockice sa slovima azbuke); 5. Razgovarali o stvarima koje ste radili; 6. Razgovarali o onome što ste pročitali; 7. Igrali se igara rečima; 8. Pisali slova ili reči; 9. Čitali naglas oznake ili natpise. Učenici su svrstani u kategoriju često prema odgovorima roditelja čiji je ukupan skor na ovoj skali bio bar 10,7 poena (roditelji su za pet od devet tvrdnji zaokružili opciju „često”, a „ponekad” u proseku ostale četiri). Slično tome, u kategoriju (*gotovo*) *nikad* smešten je učenik za koga ukupan skor nije prelazio više od 6,2 poena, odnosno njegovi roditelji izveštavaju da nikad ili gotovo nikad nisu sa detetom radili pet od devet, a „ponekad” ostale četiri aktivnosti. Preostali učenici su svrstani u kategoriju *ponekad* (prema: Yin, & Reynolds, 2023).

*Roditeljska procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole (ELT).* Učenici iz Srbije su u proseku pripadali kategoriji *umereno dobro* (10,7; referentne vrednosti su opisane u Okviru 2), što upućuje da su delimično dobro ovladali veštinama početnog čitanja i pisanja: npr. prepoznavanje slova azbuke, čitanje nekih reči ili rečenica, pisanje slova azbuke i pisanje nekih reči. Ovu grupu čini 41% uzorka (prosečno postignuće: 508 poena). Grupa *veoma dobro* obuhvata 34,6% učenika koji su prosečno ostvarili za 29 poena više u razumevanju pročitano (539 poena). Na kraju, gotovo četvrtina učenika (24,4%) pripada grupi *ne uspeva*, pri čemu je njihovo postignuće bilo 492 poena. Rezultati za Srbiju su nešto iznad međunarodnog proseka za kategorije *veoma* i *umereno dobro*, pri čemu 31,3% učenika pripada grupi *veoma dobro*, 34,1% su svrstani u grupu *ne uspeva*, a preostalih 34,7% su u kategoriji *umereno dobro*. Na drugoj strani, roditelji koji su učestvovali u studiji TIMSS 2019 su procenjivali stepen razvijenosti ovih veština kod svoje dece na nešto nižem stepenu (prosek na ovoj skali bio je 10,0). Međutim, oba rezultata govore o pripadnosti grupi *umereno dobro*.

### Okvir 2.

Varijabla *Roditeljska procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole* obuhvata šest sposobnosti/veština: prepoznaje većinu slova azbuke, čita neke reči, čita rečenice, čita priče, piše slova azbuke i piše neke reči.

Učeniku, koji *veoma dobro* rešava zadatke iz oblasti jezičke pismenosti, dodeljeno je bar 11,6 poena na skali, što se poklapa sa odgovorima roditelja da je njihovo dete moglo da uradi svih 6 zadataka (3 na najvišem nivou, 3 na srednjem nivou) dobro i jednostavne zadatke iz sabiranja i oduzimanja. Za učenike koji su svrstani u kategoriju *ne uspeva*, prosečan broj poena bio je 9,5 i manje. Roditelji izveštavaju da ovi učenici nisu uspevali da rade 6 navedenih zadataka (3 zadatka nisu mogli uopšte da urade, dok su 3 zadatka mogli da rade umereno dobro). Svi ostali učenici svrstani su u kategoriju *umereno dobro* (prema: Yin & Reynolds, 2023).

*Kućni resursi koji podržavaju učenje.* Prosečni skor za ovu varijablu (10,1) takođe ukazuje da učenici u Srbiji imaju *prosečan broj resursa*, pri čemu 82,5% učenika pripada ovoj kategoriji (Okvir 3 sadrži opis referentnih vrednosti). Srbija se nalazi u rangu međunarodnog proseka (10,1). Učenici koji su učestvovali u ispitivanju TIMSS 2019 dobili su nešto niži prosečan skor (10,0) u odnosu na rezultate koji su zabeleženi u studiji PIRLS 2021, ali je ovaj rezultat takođe pripadao kategoriji *Prosečan broj resursa*.

**Okvir 3.**

Skala *Kućni resursi koji podržavaju učenje* predstavlja kompozitnu varijablu koju čine sledeće stavke iz upitnika za učenike: 1. broj knjiga u kući; 2. broj sredstava za učenje u kući (soba/internet veza); i iz upitnika za roditelje: 1. broj dečijih knjiga; 2. obrazovanje roditelja 3. zanimanje roditelja. Učenici su na osnovu kompozitnog skora grupisani u tri grupe: *veliki broj resursa*, *prosečan broj resursa* i *mali broj resursa*.

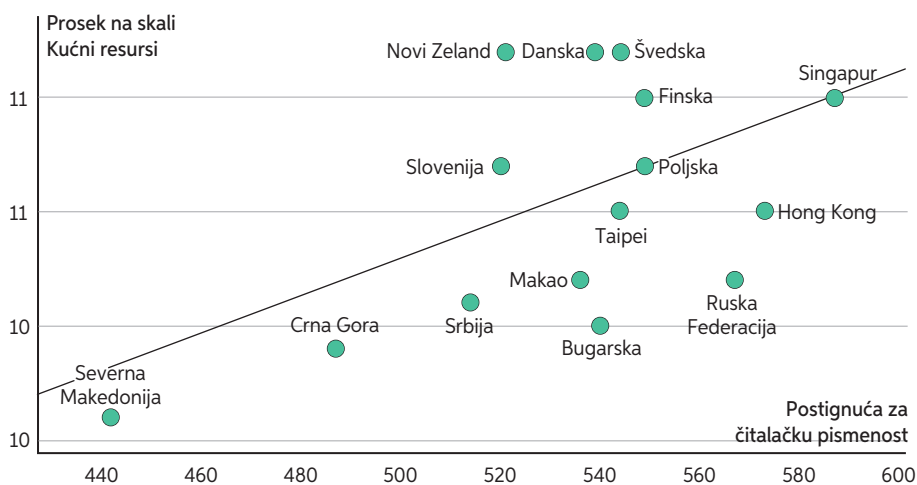
Učenici koji imaju *veliki broj resursa* postižu na ovoj skali skor od 11,7 poena i više (učenici izveštavaju da imaju više od 100 knjiga u kućnom okruženju, sopstvenu sobu i internet u svom domu, a roditelji izveštavaju da je u zajedničkom domu prisutno više od 25 dečijih knjiga, da bar jedan od roditelja ima univerzitetsku diplomu i da bar jedan roditelj radi u oblasti koja pripada široj nomenklaturi profesionalnih zanimanja). Učenici koji imaju pristup *malom broju resursa* u proseku postižu na skali najviše 7,6 poena (učenici izveštavaju da imaju 25 ili manje knjiga u kući, nemaju sopstvenu sobu i internet u svom domu, dok roditelji izveštavaju da u zajedničkom domu postoji 10 ili manje od 10 dečijih knjiga, da nijedan roditelj ne poseduje diplomu iznad nivoa srednjoškolske diplome, te da nijedan roditelj ne radi u oblasti koja pripada široj nomenklaturi profesionalnih zanimanja). Svi ostali pripadaju kategoriji *prosečan broj resursa* (prema: Yin & Reynolds, 2023).

Grupa učenika koja se nalazi u kategoriji *prosečan broj resursa* ostvaruje opšte postignuće na zadacima čitalačke pismenosti od 511 poena. Ovaj rezultat pripada srednjem nivou referentnih vrednosti (475 poena i više), što znači da učenici u književnim tekstovima mogu da pronađu i reprodukuju eksplicitno date događaje, postupke i osećanja u tekstu, kao i da izvedu osnovne zaključke o događajima i postupcima likova i da tumače očigledne uzroke i posledice, argumentuju ih pozivajući se na tekst. U informativnim tekstovima mogu da pronađu i reprodukuju eksplicitno date informacije iz različitih delova teksta, kao i da izvedu direktne zaključke da bi uporedili, opisali ili objasnili informacije.

*Veliki broj resursa* ima samo 14,6% učenika i njihovo prosečno postignuće je 563 poena, što predstavlja visok nivo referentnih vrednosti (550 poena i više). Ovo znači da učenici koji imaju više kućnih resursa i visoko obrazovne roditelje prikazuju kvalitativno drugačije razvijene kompetencije razumevanja pročitano. U književnim tekstovima mogu da pronađu značajne detalje i događaje iz različitih delova teksta, kao i da izvedu zaključke o namerama, postupcima, događajima i osećanjima i argumentuju ih na osnovu teksta. U informativnim tekstovima, između ostalog, mogu da izvedu zaključke o kompleksnim informacijama iz različitih delova teksta ili sa različitih veb-stranica tako što uočavaju relevantne informacije i argumentuju svoje ideje na osnovu konteksta; mogu da pronađu relevantne informacije u tekstovima koji sadrže dijagrame i ilustracije.

Zanimljivo je da među svim zemljama učesnicama istraživanja PIRLS 2021, nije bilo nijedne koja je po proseku za varijablu *Kućni resursi* pripadala grupi *veliki broj resursa* (prosek  $\geq 11,7$ ). Međutim, preko 30 zemalja i obrazovnih entiteta su imali viši prosek od Srbije.<sup>10</sup> Najviši prosek (11,2) imale su Danska, Norveška, Švedska i Novi Zeland. Zemlje koje su plasirane kao prve u Evropi, Rusija (10,2), Finska (11,0) i Poljska (10,5), su takođe imale viši prosek od Srbije. Od zemalja koje su nam geografski/kulturno/obrazovno/istorijski najbliže i najzanimljivije, viši prosek za ovu varijablu imala je Slovenija (10,7), dok su ostali obrazovni sistemi bili niže, prema proseku, od Srbije (Severna Makedonija (9,6), Crna Gora (9,9) i Bugarska (10,0)). Slika 1 ilustruje umerenu pozitivnu povezanost između bogatstva kućnih resursa i prosečnog opšteg postignuća na zadacima čitalačke pismenosti ( $r=0,59$ ,  $p<0,05$ ) koje su ostvarile nabrojane zemlje (na datoj slici su predstavljeni i rezultati za tzv. azijske tigrove: Singapur, Hong Kong, Taipei i Makao).

Slika 1. Prosečna postignuća na zadacima čitalačke pismenosti i resursi za učenje u kućnom okruženju



*Odnos roditelja prema čitanju.* Roditelji u Srbiji dele *veoma pozitivan stav* prema čitanju (prosek na skali: 10,6; referentne vrednosti su prikazane u Okviru 4). Ovo znači da je 50,9% učenika svrstano u kategoriju *veoma pozitivan stav* njihovih roditelja prema čitanju, dok je 39,2% u kategoriji *pozitivan stav* i 9,8% *manje pozitivan stav*.

<sup>10</sup> Prikazane su zemlje koje su testirale učenike na kraju četvrtog razreda. Zbog ovog ograničenja, prikaz ne sadrži podatke za Hrvatsku i Mađarsku koje su zbog pandemije Covid-19 pomerile testiranje na početak petog razreda.

Učenici čiji roditelji pripadaju grupi *veoma pozitivan stav* (531,6) ostvaruju za 39,1 poena više od grupe učenika iz grupe *pozitivan stav* (497,5). Razlika između grupe *pozitivan stav* i *manje pozitivan stav* bila je manje izražena, odnosno iznosila je samo pet poena. Zanimljivo je da su roditelji iz Srbije na nivou ove varijable prvi u odnosu na ostale zemlje učesnice istraživanja PIRLS 2021. Veoma pozitivan stav su iskazali još samo roditelji iz Azerbejdžana (10,4) i Crne Gore (10,5), dok je međunarodni prosek za ovu varijablu bio 9,6 (kategorija *pozitivan stav*).

#### Okvir 4.

Skala *Odnos roditelja prema čitanju* sadrži osam tvrdnji o kojima su roditelji iskazivali u kojoj meri se slažu (npr. *Čitam jedino ako moram*, *Volim da razgovaram sa drugima o onome što sam pročitao/pročitala*). Dodatno su roditelji navodili koliko često čitaju radi uživanja. Učenici su na osnovu odgovora roditelja svrstani u tri grupe: *veoma pozitivan stav*, *pozitivan stav* i *manje pozitivan stav*. Učenici čiji roditelji imaju *veoma pozitivan stav* postigli su na skali roditeljskih stavova bar 10,4 poena (roditelj koji je popunio upitnik je zaokružio na četiri od osam tvrdnji odgovor *u potpunosti se slažem*, a na preostale četiri *više se slažem nego što se ne slažem*). Njihovi roditelji takođe čitaju radi uživanja svakog/skoro svakog dana.

Učenici koji su svrstani u kategoriju *manje pozitivan stav* postigli su najviše 8,1 poena na roditeljskoj skali stavova, što znači da su roditelji za četiri od osam tvrdnji obeležili *više se ne slažem nego što se slažem*, a za preostale četiri *više se slažem nego što se ne slažem*. Dodatno, roditelji ovih učenika čitaju radi uživanja jednom ili dva puta mesečno. Svi ostali učenici su svrstani u kategoriju *pozitivan stav* roditelja prema čitanju (prema: Yin & Reynolds, 2023).

*Stavovi roditelja prema školi.* Roditelji u Srbiji iskazuju da su *veoma zadovoljni* školom svog deteta (10,7 – prosečan skor; videti Okvir 5 za referentne vrednosti). Dakle, 80,3% učenika pripada ovoj kategoriji. Ostatak roditelja pretežno opisuje svoj odnos prema školi kroz kategoriju *zadovoljni* (16,2%). Međunarodni prosek za kategoriju *veoma zadovoljni* školom je 70,2%. Razlika između prosečnog postignuća učenika na zadacima čitalačke pismenosti u odnosu na navedene tri kategorije u ovoj skali bila je relativno mala: 513 (*veoma zadovoljni*) vs. 524 (*zadovoljni*) vs. 519 (*zadovoljni u manjoj meri*), što je delimično povezano i sa nediskriminativnošću odgovora roditelja.



**Okvir 5.**

Skala *Stavovi roditelja prema školi* obuhvata šest tvrdnji (npr. *Škola moga deteta obezbeđuje sigurno okruženje*, *Škola moga deteta promovira visoke obrazovne standarde*). Na osnovu ovih odgovora roditelja učenici su svrstani u tri kategorije: *veoma zadovoljni*, *zadovoljni* i *zadovoljni u maloj meri*.

Učenici čiji su roditelji *veoma zadovoljni* školom postižu skor na skali od najmanje 9,5 poena (roditelj je zaokružio za tri tvrdnje od šest tvrdnji odgovor u *velikoj meri se slažem*, a na preostale tri *delimično se slažem*). Na drugoj strani, učenici, čiji roditelji iskazuju da su *zadovoljni u maloj meri* školom, postigli su skor od najviše 6,3 poena (roditelji su za tri tvrdnje zaokružili *delimično se ne slažem*, a na preostale tri *delimično se slažem*). Ostali učenici svrstani su u kategoriju *zadovoljni* (prema: Yin & Reynolds, 2023).

*Dužina pohađanja programa PVO.* Nešto više od polovine učenika u Srbiji (52,5%) je pohađalo program predškolskog vaspitanja i obrazovanja (PVO) tri godine ili duže. Ovo je nešto niži procenat u odnosu na populaciju učenika iz istraživanja TIMSS 2019. Dodatno je zabeležen porast broja učenika za koje roditelji izveštavaju da nisu uopšte pohađali sistem PVO (Tabela 2). Međunarodni prosek za ovu varijablu u kategoriji *tri godine ili više godina* je 60,3%.

Tabela 2. Procenat učenika koji su pohađali sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (PVO)

Dužina pohađanja vrtića/ Istraživanja	Nije pohađao/la	Jedna godina ili manje	Dve godine	Tri godine ili više
PIRLS 2021 (%)	9,8	25,8	11,9	52,5
TIMSS 2019 (%)	1,2	31,7	11,8	55,3

Značajno je takođe istaći da je 57,8% učenika, koji su svrstani u grupu *tri godine ili više godina*, kod kuće često učestvovalo u aktivnostima koje podržavaju razvoj rane pismenosti. Na drugoj strani, učenici koji su bili deo grupe *nije pohađao/la* su u manjem procentu (39,6%) imali prilike da kod kuće često učestvuju u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti.

*Analiza.* U analizi će biti korišćene sledeće metode i testovi: analiza nedostajućih podataka (missing value analysis, Graham, 2012; McKnight et al., 2007); deskriptivna statistika; multipla linearna regresija (Enter metoda) i hijerarhijska klaster analiza (Ward metod) (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007). Korišćeni su statistički softveri SPSS 25 i IEA IDB Analyser 5.0.

Analiza nedostajućih podataka na prediktorskim varijablama pokazala je da u proseku nedostaje 2,8% podataka (raspon: od 1,6% nedostajućih podataka za varijablu *Kućni resursi za učenje* do 6,4% nedostajućih podataka za varijablu *Dužina pohađanja PVO*). Nakon provere na koji način su podaci izostavljeni (u potpunosti slučajno vs. slučajno/sistematski), utvrđeno je uz pomoć Litlovog MCAR testa (Little's MCAR Test) da nedostajući podaci pripadaju grupi podataka koji nedostaju slučajno (Missing at random data (MAR)) ( $\chi^2(189)=410,94$ ,  $p<0,001$ ). Zbog toga je sprovedena višestruka imputacija podataka regresionom analizom jedne vrednosti sa pet iteracija po imputaciji (McKnight et al., 2007) i podaci su agregirani u objedinjenu vrednost koristeći Bar proceduru (Baranzini, 2018).

## REZULTATI

U nastavku će biti predstavljane analize koje odgovaraju na postavljena istraživačka pitanja o povezanosti prediktorskih varijabli sa postignućem učenika na zadacima čitalačke pismenosti, kao i na pitanje o potencijalnim razlikama između različitih grupa porodica u kontekstu obezbeđivanja različitih resursa i stvaranja različitih situacija koje podstiču razvoj čitalačkih kompetencija kod kuće.

### Odnos resursa u kućnom okruženju, praksi i stavova roditelja i postignuća na zadacima čitalačke pismenosti

Rezultati regresione analize su pokazali da opisane prediktorske varijable objašnjavaju 20–25% varijanse postignuća učenika, u zavisnosti od domena postignuća: svrha vs. proces čitanja (Tabela 3).

Tabela 3. Odnos resursa u kućnom okruženju, praksi i stavova roditelja i postignuća na zadacima čitalačke pismenosti

Zavisna varijabla u modelu	Statisticki promene*				
	R	R <sup>2</sup>	F	df1	df2
Opšte postignuće na zadacima čitalačke pismenosti	0,50	0,25	221,9	6	3977
Čitanje radi književnog iskustva	0,49	0,24	212,1	6	3977
Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija	0,44	0,20	163,7	6	3977
Proces: Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje	0,47	0,22	192,3	6	3977
Proces: Tumačenje, integrisanje i evaluacija	0,48	0,23	194,4	6	3977

\*Svi prikazani statisticki su značajni na nivou  $p<0,001$ .

Kada su u pitanju pojedinačni prediktori, najveći doprinos su dale dve varijable: *Kućni resursi koji podržavaju učenje*, pa potom *ELT* (Tabela 4).

Tabela 4. Značaj pojedinih prediktora i oblasti postignuća na zadacima čitalačke pismenosti

Nezavisna varijabla u modelu	Opšte postignuće (β ponder)	Čitanje radi književnog iskustva (β ponder)	Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija (β ponder)	Proces: Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje (β ponder)	Proces: Tumačenje, integrisanje i evaluacija (β ponder)
Kućni resursi koji podržavaju učenje	0,39 <sup>1</sup>	0,37 <sup>1</sup>	0,36 <sup>1</sup>	0,37 <sup>1</sup>	0,37 <sup>1</sup>
ELA		-0,03 <sup>2</sup>	-0,06 <sup>1</sup>	-0,06 <sup>1</sup>	-0,04 <sup>2</sup>
ELT	0,20 <sup>1</sup>	0,20 <sup>1</sup>	0,20 <sup>1</sup>	0,21 <sup>1</sup>	0,20 <sup>1</sup>
Stavovi roditelji prema detetovoj školi		-0,04 <sup>2</sup>	-0,03 <sup>2</sup>		-0,05 <sup>1</sup>
Odnos roditelja prema čitanju	0,04 <sup>2</sup>	0,05 <sup>2</sup>			0,05 <sup>1</sup>
Dužina pohađanja programa PVO	0,06 <sup>1</sup>	0,07 <sup>1</sup>	0,03 <sup>2</sup>	0,08 <sup>1</sup>	0,04 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Standardizovani regresioni koeficijenti čija je značajnost na nivou  $p < 0,001$

<sup>2</sup> Standardizovani regresioni koeficijenti čija je značajnost na nivou  $p < 0,05$

Sve ostale varijable su značajno, ali u manjoj meri doprinele objašnjenju varijanse u postignuću: *Dužina pohađanja programa PVO* i *Odnos roditelja prema čitanju* bili su pozitivno povezani sa postignućem učenika, dok za *Stavove roditelja prema detetovoj školi* i *ELT* negativni predznaci ukazuju na negativni odnos sa postignućem na zadacima čitalačke pismenosti.

### Različite grupe učenika u kontekstu podrške razvoju čitalačkih kompetencija

Sledeće istraživačko pitanje odnosilo se na utvrđivanje potencijalnih razlika između učenika kada su u pitanju dostupnost kućnih resursa i prakse i stavovi njihovih roditelja koji se odnose na podsticanje razvoja čitalačkih kompetencija. Hijerarhijska klaster analiza (Ward metod) pokazala je da možemo govoriti o četiri različite grupe učenika: *Oснаženi kontekstom* (Klaster 1, 26,9%), *Pod pritiskom konteksta* (Klaster 2, 30%), *Oснаženi verom u (obrazovni) kontekst* (Klaster 3, 26,1%), *Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu* (Klaster 4, 16,9%).

Izdvojene su tri statistički značajne diskriminativne funkcije koje doprinose razlikovanju ovih grupa. Matrica strukture prve funkcije pokazuje da je ona zasićena varijablom *Dužina pohađanja programa PVO* ( $X^2=116457,0$ ,  $df=18$ ,  $p<0,001$ ). Drugu diskriminativnu funkciju čini varijabla *Stavovi roditelji prema detetovoj školi* ( $X^2=51865,9$ ,  $df=10$ ,  $p<0,001$ ). Treća funkcija je bila najzasićenija varijablama *Odnos roditelja prema čitanju* i *ELA*, i u nešto manjoj meri varijablama *Kućni resursi koji podržavaju učenje* i *ELT* ( $X^2=22169,1$ ,  $df=4$ ,  $p<0,001$ ). Na osnovu ovih funkcija tačno je klasifikovano 81,3% učenika.

Tabela 5 predstavlja skorove za prediktorske varijable za svaki klaster odvojeno.<sup>11</sup>

Tabela 5. Skorovi za prediktorske varijable za svaki klaster odvojeno  
(u zagradama ispod skora su date kategorije na skali kojima pripada rezultat)

	Oснаženi kontekstom (Klaster 1)	Pod pritiskom konteksta (Klaster 2)
Kućni resursi koji podržavaju učenje	11,1 <sup>2,3</sup> (prosečan broj resursa)	9,4 <sup>1,3,4</sup> (prosečan broj resursa)
Roditeljska procena učestalosti učestvovanja učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti	12,2 <sup>2,3,4</sup> (često)	10,4 <sup>1</sup> (ponekad)
Roditeljska procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole	11,7 <sup>2,3,4</sup> (veoma dobro)	10,6 <sup>1,3</sup> (umereno dobro)
Stavovi roditelji prema detetovoj školi	11,3 <sup>2,3,4</sup> (veoma zadovoljni)	11,1 <sup>1,4</sup> (veoma zadovoljni)
Odnos roditelja prema čitanju	12,0 <sup>2,3,4</sup> (veoma pozitivan stav)	9,9 <sup>1,3,4</sup> (pozitivan stav)
Dužina pohađanja programa PVO (% učenika koji su pohađali PVO 3 i više godina)	40,4% <sup>2,3,4</sup>	1,4% <sup>1,3,4</sup>

Prvi klaster, *Oснаženi kontekstom*, obuhvata učenike koji su po procenama roditelja u najvećoj meri učestvovali u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti, i koji su ostvarili najviši skor na skali o proceni njihovih sposobnosti da reše zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole. Dodatno, roditelji koji pripadaju

11 Superskriptovi koji stoje uz svaki skor u datoj tabeli predstavljaju informaciju o značajnosti razlika između različitih klastera. Tako je npr. za varijablu *Kućni resursi*, skor za klaster 1 statistički značajno viši od vrednosti za klaster 2 i 3, ali nije za klaster 4. Zato uz vrednost za klaster 1 stoji u superskriptu 2 i 3.

ovoj grupi izveštavaju o visokom stepenu dostupnih resursa u kućnom okruženju (značajno više od proseka za Srbiju, isto kao za klaster 4, *Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu*), i imaju najviši stepen iskazanog pozitivnog stava prema čitanju i školi. Učenici u ovoj grupi su u najvećem procentu u odnosu na ostale učenike pohađali sistem PVO duže od tri godine ili duže (40,4%).

Na suprotnom kraju se nalazi drugi klaster, *Pod pritiskom konteksta*, koji sadrži podatke o tome da su učenici imali značajno manje dostupne kućne resurse u odnosu na ostale klaster grupe. Sve ostale prediktorske varijable bile su ispod proseka za Srbiju. Ovo je grupa koja je imala najmanje učenika koji su bili deo sistema PVO duže od tri godine (1,4%). Jedina podrška koju su učenici u ovoj grupi imali je visoko izraženo poverenje koje su roditelji iskazali prema školi.

Osaženi verom u (obrazovni) kontekst (Klaster 3)	Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu (Klaster 4)	Prosek za Srbiju	Značajnost razlika
9,7 <sup>1,2,4</sup> (prosečan broj resursa)	11,1 <sup>2,3</sup> (prosečan broj resursa)	10,1 (prosečan broj resursa)	F(3, 3980)= 561,65, p<0,001
10,3 <sup>1</sup> (ponekad)	10,5 <sup>1</sup> (ponekad)	10,8 (često)	F(3, 3980)= 334,02, p<0,001
10,1 <sup>1,2,4</sup> (umereno dobro)	10,7 <sup>1,3</sup> (umereno dobro)	10,7 (umereno dobro)	F(3, 3980)= 150,18, p<0,001
11,1 <sup>1,4</sup> (veoma zadovoljni)	8,0 <sup>1,2,3</sup> (zadovoljni)	10,7 (veoma zadovoljni)	F(3, 3980)= 829,89, p<0,001
9,5 <sup>1,2,4</sup> (pozitivan stav)	10,7 <sup>1,2,3</sup> (veoma pozitivan stav)	10,4 (veoma pozitivan stav)	F(3, 3980)= 453,5, p<0,001
37,7% <sup>2,4</sup>	20,5% <sup>1,2,3</sup>	/	H(3)= 2541,306 p<0,001

Pored ova dva klastera, koji pokrivaju više od polovine uzorka, izdvojena su još dva klastera. Klaster 3, *Osaženi verom u (obrazovni) kontekst*, se poklapa sa klasterom 2 u varijablama *ELA* i *Stavovi roditelji prema detetovoj školi* (deca učestvuju ponekad u aktivnostima koje su usmerene na razvoj rane pismenosti i roditelji su veoma zadovoljni školom). Kada su u pitanju ostale prediktorske varijable, roditelji izveštavaju o manjoj dostupnosti *kućnih resursa koji podržavaju učenje* u odnosu na

prosek za Srbiju, ali više resursa u odnosu na Klaster 2. Dodatno, učenici koji pripadaju ovom klasteru, prema proceni roditelja, imaju najniže razvijene sposobnosti da reše zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole. Roditelji takođe najmanje vole da čitaju radi zadovoljstva. Ovaj klaster, u odnosu na klaster 2, izdvaja procenat dece koja su išla u vrtić tri godine ili više godina (poverenje roditelja u svim segmentima obrazovnog procesa).

Klaster 4, *Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu*, obuhvata učenike koji su, prema proceni roditelja, ispod proseka za Srbiju u učestalosti učešća u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti. Sposobnosti učenika u domenu početnog čitanja i pisanja su procenjene na nivou proseka za Srbiju (umereno dobro razvijene veštine). Odnos roditelja prema čitanju je iznad proseka. Samo petina učenika iz ovog klastera je išla u vrtić tri godine i duže. Učenike koji pripadaju ovom klasteru posebno izdvaja, u odnosu na druge klasterne, činjenica da njihovi roditelji imaju najniže iskazan stepen zadovoljstva školom svoga deteta (odgovori pripadaju grupi *zadovoljni*).

Na kraju je utvrđeno u kojoj se meri učenici iz opisanih klastera razlikuju na nivou prosečnog postignuća na zadacima čitalačke pismenosti u istraživanju PIRLS 2021 istraživanju. Tabela 6 prikazuje prosečno postignuće na opštem nivou, ali i specifično u odnosu na svrhu ili proces čitanja. Rezultati upućuju da na opštem nivou testiranja čitalačke pismenosti beležimo statistički značajnu razliku između učenika iz različitih klastera u prosečnom postignuću. Učenici iz klastera *Osnaženi kontekstom* (klaster 1) ostvaruju u proseku približno 550 poena,<sup>12</sup> dok su učenici iz klastera *Pod pritiskom konteksta* (klaster 2) po svom postignuću ispod međunarodnog proseka PIRLS skale, što čini razliku između ova dva klastera od preko 50 poena. Dodatno je zanimljivo da se učenici iz grupe *Osnaženi kontekstom* (klastera 1) i *Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu* (klaster 4) ne razlikuju značajno po postignuću u domenu čitanja radi književnog iskustva, kao ni nivou procesa: Tumačenje, integrisanje i evaluacija. Na drugoj strani, rezultati ukazuju na to da je za učenika iz klastera 2 (*Pod pritiskom konteksta*) i klastera 3 (*Osnaženi verom u (obrazovni) sistem*) svrha čitanja radi pronalaženja i upotrebe informacija podjednako izazovna, odnosno da su obe grupe čak ispod proseka PIRLS 2021 skale.

12 Ovaj rezultat je na granici između visoke (550 poena i više) i srednje (475 poena i više) referentne vrednosti.

Tabela 6. Prosečno postignuće učenika na zadacima čitalačke pismenosti u zavisnosti od pripadnosti određenom klasteru\*

	Osnaženi kontekstom (Klaster 1)	Pod pritiskom konteksta (Klaster 2)	Osnaženi verom u (obrazovni) kontekst (Klaster 3)	Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu (Klaster 4)	Značajnost razlika
Opšte postignuće	548,44 <sup>2,3,4</sup>	494,46 <sup>1,3,4</sup>	504,45 <sup>1,2,4</sup>	536,78 <sup>1,2,3</sup>	F(3, 3980)= 144,36, p<0,001
Čitanje radi književnog iskustva	552,21 <sup>2,3</sup>	494,79 <sup>1,3,4</sup>	508,33 <sup>1,2,4</sup>	545,18 <sup>2,3</sup>	F(3, 3980)= 140,42, p<0,001
Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija	540,72 <sup>2,3,4</sup>	495,53 <sup>1,4</sup>	499,28 <sup>1,4</sup>	532,44 <sup>1,2,3</sup>	F(3, 3980)= 104,02, p<0,001
Proces: Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje	541,25 <sup>2,3,4</sup>	492,36 <sup>1,3,4</sup>	504,56 <sup>1,2,4</sup>	531,77 <sup>1,2,3</sup>	F(3, 3980)= 125,88 p<0,001
Proces: Tumačenje, integrisanje i evaluacija	547,68 <sup>2,3</sup>	498,44 <sup>1,3,4</sup>	504,99 <sup>1,2,4</sup>	542,49 <sup>2,3</sup>	F(3, 3980)= 113,36 p<0,001

\*Superskriptovi označavaju statistički značajne razlike na nivou p<0,05

## DISKUSIJA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U ovom radu je istraživano koje karakteristike HLE značajno doprinose postignuću u domenu čitalačkih kompetencija učenika u Srbiji. Dodatno je ispitivano koje različite grupe učenika postoje u odnosu na kvalitet HLE.

Prosečni skorovi za Srbiju su se na skalama za varijable, koje predstavljaju deo HLE konstrukta, kretali u zoni srednjih i viših kategorija na skalama. Za najveći broj varijabli Srbija je bila iznad međunarodnog proseka, a u slučaju varijable *Odnos roditelja prema čitanju* naša zemlja je prva na listi u istraživanju PIRLS 2021. Izuzetak je predstavljala varijabla *Dužina pohađanja programa PVO*, gde se nalazimo ispod međunarodnog proseka (za kategoriju *tri godine ili duže*: 52,5% u Srbiji vs. 60,3%

međunarodni prosek). Istovremeno je i zabeležen skok u procentu dece koja nisu uopšte pohađala vrtiće u odnosu na podatke iz istraživanja TIMSS 2019 (sa 1,2% u 2019. godini na 9,8% dece u 2021. koja nisu pohađala sistem PVO) (Fishbein, Foy, & Yin, 2021; Fishbein, Yin, & Foy, 2023). Dodatno, rezultati ukazuju na to da su učenici koji borave u vrtiću tri godine ili duže češće uključeni u aktivnosti koje podržavaju razvoj rane pismenosti kod kuće, u odnosu na učenike koji nisu pohađali vrtić.

Rezultati analize potvrdili su da HLE predstavlja značajan prediktor postignuća učenika na zadacima čitalačke pismenosti. Kompleksnost odnosa između različitih elemenata kućnog okruženja i postignuća iz čitalačke pismenosti je u skladu sa nalazima u prethodnim studijama (Dong et al., 2020; Park, 2008). Konkretno, glavni prediktori postignuća na zadacima čitalačke pismenosti u Srbiji su bogatstvo kućnih resursa, kao i procene roditelja o sposobnosti učenika da reše zadatke u oblasti rane pismenosti (ELT varijabla). Ovaj nalaz je u saglasju sa prethodnim istraživanjima o matematičkoj pismenosti u istraživanju TIMSS 2015 (Radišić i Ševa, 2017), kao i u studiji TIMSS 2019 (Džumhur, Ševa, & Rožman, 2022). Dužina pohađanja vrtića se takođe pokazala kao značajan prediktor, posebno za učenike koji su proveli tri godine ili duže u sistemu PVO, što je u skladu sa prethodnim međunarodnim istraživanjima o razvoju čitalačkih i matematičkih kompetencija (Gustafsson, Hansen, & Rosen, 2013; OECD, 2013; Radišić i Ševa, 2017).

Ostali prediktori su takođe imali značajnu ulogu u objašnjenju postignuća učenika. Ovo se odnosilo ne samo na aktivnosti u kućnom okruženju koje podstiču razvoj (rane) pismenosti (ELA varijabla), već i na stavove roditelja o čitanju, kao i njihova uverenja o kvalitetu obrazovnog procesa u kojem učestvuje njihovo dete u školi. Ovi rezultati se razlikuju od onih u ispitivanju TIMSS 2015 (Radišić i Ševa, 2017), gde je istaknuto da prakse povezane sa razvojem (rane) matematičke kompetencije imaju značajan uticaj na postignuće u domenu prikazivanja podataka, dok stavovi roditelja o školi i uverenja o matematici nisu pokazali isti nivo uticaja.

U ovom istraživanju su izdvojene četiri grupe/klastera učenika, koji oslikavaju značaj konteksta (porodičnog i obrazovnog) za podršku razvoju čitalačkih kompetencija, što je propraćeno i u samim nazivima klastera. Postojanje više grupa učenika u zavisnosti od karakteristika kućnog okruženja je u skladu sa prethodnim istraživanjima o karakteristikama kućnog okruženja u odnosu na razvoj



(rane) pismenosti (Phillips & Lonigan, 2009; Ševa, 2019), kao i u odnosu na razvoj matematičkih kompetencija u istraživanju TIMSS 2019 (Radišić i Ševa, 2017).

Klaster 1 (*Oснаženi kontekstom*) obuhvatio je nešto više od četvrtine učenike. Ovo je grupa koja je imala najviše skorove na svim prediktorskim varijablama, uključujući i najveći procenat učenika koji su boravili tri godine ili duže u vrtiću, kao i najviše postignuće iz čitalačke pismenosti. Svi ostali klasteri su u manjoj ili većoj meri pokazivali neki oblik pritiska, odnosno odsustva podrške konteksta. Tako su roditelji učenika iz klastera 4 (*Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu*) iskazali da su *zadovoljni* školom svoga deteta, za razliku od roditelja koji su grupisani u ostala tri klastera i koji su bili *veoma zadovoljni*. Učenici koji pripadaju klasteru 4 su u manjem procentu pohađali vrtić tri godine ili duže, što predstavlja još jedan od razloga za relativno udaljene stavove roditelja u odnosu na one koji su promovisani u obrazovnom sistemu. Podrška razvoju čitalačkih kompetencija u ovom klasteru je dolazila iz kućnog okruženja kroz resurse koje roditelji obezbeđuju (na istom nivou kao i roditelji u klasteru 1) i pozitivan odnos roditelja prema čitanju. Dobijeni nalazi su delimično u skladu sa uvidima o odnosu roditelja prema školi iz ranijih istraživanja koji pokazuju da visoko obrazovani roditelji češće iskazuju i pozitivne i negativne stavove prema školi (Lareau, 1987; Rätty, Jaukka, & Kasanen, 2004; Rätty & Kasanen, 2007). Na drugoj strani, roditelji iz nižih socijalnih slojeva, prema prethodnim istraživanjima, češće iskazuju samo negativne stavove prema školi. Ovaj nalaz je povezan sa neuspešnošću škole da asimiluje svoja očekivanja ka srednjoškolski i niže obrazovanim roditeljima, što dodatno udaljava decu iz ovih porodica od sistema obrazovanja (Lareau, 1987). Ovo je u suprotnosti sa podacima iz ovog istraživanja budući da roditelji nižeg socioekonomskog statusa u Srbiji iskazuju pozitivan stav prema školi. Dobijeni rezultati mogu da budu i proizvod tendencije da roditelji nižeg socioekonomskog i obrazovnog statusa daju u većem stepenu socijalno poželjne odgovore (Bornstein et al., 2015). Međutim, jedno longitudinalno istraživanje o napretku u školovanju kod 3000 dece u Britaniji, koja su praćena od treće do jedanaeste godine, pokazalo je da roditelji nižeg socioekonomskog statusa takođe mogu u velikoj meri da pruže podršku deci tokom školovanja i da imaju pozitivan stav prema školi i obrazovanju. Ta deca su uspešno nastavila školovanje, „suprotno svim šansama” (Siraj-Blatchford, 2010). Rezultati iz ove studije mogu se povezati sa Gidensovom teorijom dualnosti struktura (Giddens theory of the duality of structure), gde socioekonomska nejednakost može istovremeno da bude i medij

i produkt socijalnog procesa (Siraj-Blatchford, 2010). U ovom slučaju podrška deci u razvoju čitalačkih kompetencija, uključujući i pozitivan stav prema školi, za neke roditelje nižeg socijalnog statusa i obrazovanja može da predstavlja način promene socioekonomske strukture u kojoj njihova deca odrastaju.

Razlike između klastera 2 (*Pod pritiskom konteksta*) i klastera 3 (*Oснаženi verom u (obrazovni) kontekst*) ukazuju na značaj dugoročnog iskustva pohađanja vrtića, što je potvrđeno u prethodnim longitudinalnim istraživanjima (Borchers et al., 2019; Jin et al., 2020; Vernon-Feagans et al., 2019). Učenici iz klastera 3 su pohađali sistem PVO u rangu učenika iz klastera 1. Na drugoj strani, samo 1,4% učenika iz klastera 2 su išli tri godine ili duže u vrtić.

Ograničenja ovog istraživanja su delimično u vezi sa prirodom varijabli koje su korišćene kao prediktorske. Skorovi za neke od skala (npr. *Odnos roditelja prema čitanju, Stavovi roditelji prema detetovoj školi, ELA*) ukazuju na trend precenjivanja u odgovorima roditelja. Ovaj fenomen je već dokumentovan u literaturi (npr. Beech, 1990; Bennetts, Mensah, Westrupp, Hackworth, & Reilly, 2016). Pojava precenjivanja u odgovorima roditelja specijalno važi za roditelje nižeg socioekonomskog statusa i može da bude jedan od faktora za dobijene negativne veze između nekih od prediktorskih varijabli i postignuća učenika u Srbiji. Na primeru varijable ELA, rezultati ukazuju na to da roditelji, čija deca imaju viša postignuća, izveštavaju o manjem učestvovanju dece u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti. Ovaj nalaz upućuje na to da je potrebno da dalje istražujemo odnos kvantiteta i kvaliteta učestvovanja dece u ovakvim aktivnostima. Na primer, možemo da pratimo u kojoj meri i na koji način roditelji direktno formalno podučavaju decu početnom čitanju i pisanju, naspram učestvovanja dece u različitim neformalnim situacijama učenja tokom dana (npr. igra, situacija kuvanja, čitanje knjiga sa decom).

Dodatno, ovo istraživanje nije sadržalo informaciju o polu učenika. Rezultati iz istraživanja PIRLS 2021 ukazuju da su devojčice u Srbiji ostvarile statistički značajno viši rezultat od dečaka (518 poena vs. 509 poena, Mullis et al., 2023). Longitudinalno istraživanje o razvoju čitalačkih kompetencija kod učenika od vrtića do kraja srednje škole (6–18 godina) u Finskoj pokazalo je da se razlike u (ranim) čitalačkim kompetencijama po polu javljaju još u predškolskom periodu i da se povećavaju tokom školovanja, pri čemu su dečaci, čiji očevi imaju niži stepen obrazovanja, posebno rizični da zaostanu u razvoju veštine razumevanja pročitano (Manu

et al., 2023). Uzimajući u obzir sličnost između srpskog i finskog jezika na nivou transparentnosti ortografije, kao i sličnosti na nivou perioda kada učenici počinju sa zvaničnim opismenjavanjem u školi (7 godina), bilo bi interesantno da se utvrdi da li se ista dinamika raslojavanja po polu može videti i na nivou dobijenih klastera za Srbiju. Na kraju, ostaje kao otvoreno pitanje na koji način su organizovane prediktorske varijable na nivou hijerarhijskih odnosa koji su istraživani u prethodnim studijama za druge obrazovne sisteme (npr. Gustafsson, Hansen, & Rosen, 2013; Inoue, Georgiou, Parrila, & Kirby, 2018; Niklas, Wirth, Guffler, Drescher, & Ehmic, 2020).

Na osnovu dobijenih rezultata možemo da izdvojimo sledeće potencijalne preporuke koje mogu biti korisne za porodice, edukatore i obrazovni sistem u celini. Prvo, izveštavanje roditelja o smanjenom procentu dece koja pohađaju vrtiće u predškolskom periodu, specijalno u godini pred polazak u školu, predstavlja zasigurno podatak na koji kreatori obrazovnih politika treba da obrate pažnju i u skladu sa tim da unapređuju podršku porodicama u razumevanju značaja pohađanja sistema PVO. Dodatno, nalaz o povezanosti dužine pohađanja PVO i učestalosti učestvovanja u aktivnostima u vezi sa ranom pismenošću u kućnom okruženju možemo da povežemo sa tzv. Matejevim efektom (Mathew's effect, Duff, Tomblin, & Catts, 2015; Stanovich, 1986). Ovo znači da deca osnažena u jednom kontekstu razvoja čitalačke pismenosti u predškolskom periodu (npr. kućnom okruženju) bivaju dodatno osnažena i u drugim kontekstima (npr. vrtiću). Zato je važno da predmet daljeg razmatranja novih obrazovnih politika o čitalačkoj pismenosti bude i intenzivnija podrška porodicama u vezi sa značajem razvoja rane pismenosti u kućnom okruženju i u vezi sa tim na koji način ovaj važan aspekt razvoja može da postane deo svakodnevnih rutina i rituala u porodici, uvažavajući specifičnost konteksta koju svaka porodica nosi. Ovi programi bi svakako trebalo da budu organizovani i oko informacije o tome da porodice u Srbiji nisu homogena grupa, odnosno da postoje različite grupe učenika u zavisnosti od stepena i kvaliteta podrške u domenu razvoja čitalačkih kompetencija na nivou konteksta porodičnog i obrazovnog okruženja. Dosadašnje uspešne inicijative ovog tipa u svetu su se oslanjale na dobro razvijene mreže organizacija iz oblasti obrazovanja (vrtići/škole), zdravstva (pedijatrijska služba) i kulture (biblioteke) (npr. program *Nati per leggere* u Italiji,<sup>13</sup> Ševa i Buđevac, 2022). U Srbiji je ovakav oblik podrške još uvek u razvoju

13 <https://www.natiperleggere.it/>

i svodi se na lokalne inicijative (npr. projekat *Novi Sad čita deci – Mede čitači*<sup>14</sup>). Međutim, poduhvati ovog tipa mogu da predstavljaju odličan model za dalje inicijative na nivou obrazovnog sistema u Srbiji kako bi se podržao razvoj (rane) pismenosti.

Druga preporuka se odnosi na rezultat o pozitivnoj povezanosti postignuća učenika iz čitalačke pismenosti i dužine pohađanja sistema PVO, kao i iskazanog poverenja i pozitivnog stava roditelja prema obrazovno-vaspitnom procesu u školi. Ovaj rezultat može da se protumači kao signal za vaspitače i učitelje u kojoj meri roditelji prepoznaju važnost njihove uloge u podršci razvoju čitalačkih kompetencija. Ukoliko uzmemo u obzir kompleksnost podrške koju učenici treba da dobiju u zavisnosti od kvaliteta podrške u kućnom okruženju, veoma je važno da na nivou sistema preispitamo dosadašnje programe profesionalnog usavršavanja nastavnika i odredimo u kojoj meri oni zaista doprinose poboljšanju čitalačkih kompetencija kod učenika. U metaanalizi o uticaju dosadašnjih programa profesionalnog razvoja nastavnika na podršku razvoju čitalačkih kompetencija kod učenika (Didion, Toste, & Filderman, 2019) ističe se da kvalitet profesionalnog razvoja treba pratiti na nivou sledećih karakteristika: a) intenzitet (dužina trajanja); b) relevantnost programa za potrebe učesnika (vaspitača/učitelja/nastavnika i posredno učenika); v) stepen participativnosti učesnika; g) kvalitet realizacije programa; d) format programa, koji prevazilazi jednokratne susrete sa učesnicima (propratne radionice, profesionalna zajednica učenja, koučing, onlajn programi). Pored preispitivanja kvaliteta programa profesionalnog razvoja, važno je da pratimo kvalitet same prakse nastavnika i vaspitača, posebno iz perspektive razumevanja i građenja kritičke refleksivne prakse (Ryan & Barton, 2020; Smith, Karkar, Varner, Nigam, & Finch, 2020; Stojković, Miljković Pavlović, & Radulović, 2019) u kontekstu podrške razvoju kritičkog nivoa razumevanja pročitano (Comber & Nixon, 2011). Ovaj nivo čitanja je u istraživanju PIRLS 2021 praćen kroz zadatke koji se odnose na procese tumačenja, integrisanja i evaluacije.

Vraćajući se na naslov ovog rada, možemo da zaključimo da je razvoj čitalačkih kompetencija kod učenika povezan sa brojem knjiga u kućnom okruženju, ali i sa učestalošću čitanja sa odraslima u predškolskom periodu i sa još mnogo dodatnih karakteristika kućnog i obrazovnog konteksta. Ovako kompleksna slika iziskuje kontinuiranu podršku koja je potrebna roditeljima, kako bi porodice u svom

14 [https://www.facebook.com/novisadcitadeci/?locale=sr\\_RS](https://www.facebook.com/novisadcitadeci/?locale=sr_RS)

punom kapacitetu pomogle učenicima da postanu ne samo celoživotni ljubitelji knjiga (pozitivan odnos prema čitanju), nego i da visoko kompetentno koriste pisani kod za iskazivanje svojih ideja, želja i namera, kao i za kritičko promišljanje o svetu oko sebe.

### Korišćena literatura

- Aparicio, J., Cordero, J. M., & Ortiz, L. (2021). Efficiency analysis with educational data: How to deal with plausible values from international large-scale assessments. *Mathematics*, 9(13), 1579. <https://doi.org/10.3390/math9131579>
- Baranzini, D. (2018). *SPSS single data frame aggregating SPSS multiply imputed split files*. Download on 15<sup>th</sup> February 2024 here: [https://www.researchgate.net/publication/328887514\\_SPSS\\_Single\\_dataframe\\_aggregating\\_SPSS\\_Multiply\\_Imputed\\_split\\_files](https://www.researchgate.net/publication/328887514_SPSS_Single_dataframe_aggregating_SPSS_Multiply_Imputed_split_files), DOI:10.13140rg.2.2.33750.70722]
- Beech, J. R. (1990). Parents' attitudes and the reading performance of their children. *Perceptual and Motor Skills*, 70(3\_suppl), 1387–1392.
- Bennetts, S. K., Mensah, F. K., Westrupp, E. M., Hackworth, N. J., & Reilly, S. (2016). The agreement between parent-reported and directly measured child language and parenting behaviors. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1710.
- Borchers, L. R., Bruckert, L., Travis, K. E., Dodson, C. K., Loe, I. M., Marchman, V. A., & Feldman, H. M. (2019). Predicting text reading skills at age 8 years in children born preterm and at term. *Early human development*, 130, 80–86. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.01.01>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Lansford, J. E., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bombi, A. S., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., & Oburu, P. (2015). Mother and father socially desirable responding in nine countries: Two kinds of agreement and relations to parenting self-reports. *International Journal of Psychology: Journal International de Psychologie*, 50(3), 174–185. <https://doi.org/10.1002/ijop.12084>
- Comber, B., & Nixon, H. (2011). Critical reading comprehension in an era of accountability. *The Australian Educational Researcher*, 38(2), 167–179. DOI:10.1007/s13384-011-0022-z
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2019). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66.
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63–82. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 58(3), 853–864.
- Džumhur, Ž., Ševa, N., & Rožman, M. (2022). Early literacy and numeracy competencies: Predictors of mathematics achievement in the Dinaric Region. In B. Japelj Pavešić, P. Koršňáková & S. Meinck (Eds.), *Dinaric perspectives on TIMSS 2019: Teaching and learning mathematics and science in South-Eastern Europe* (pp. 101–122). Springer.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4<sup>th</sup> ed.). SAGE Publications.
- Fishbein, B., Foy, P., & Yin, L. (2021). *TIMSS 2019 User guide for the international database* (2<sup>nd</sup> Edition).

- Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-database/>
- Fishbein, B., Yin, L., & Foy, P. (2023). *PIRLS 2021 user guide for international database*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/data>
- Graham, J. W. (2012). *Missing data, analysis and design*. Springer.
- Gustafsson, J., Hansen, Y. K., & Rosen, M. (2013). Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M. O. Martin and I. V. S. Mullis (Eds), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade – implications for early learning* (pp.183–289). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 20*(5), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273–288. DOI:10.1080/10888438.2018.143566
- Jin, F., Schjølberg, S., Wang, M. V., Eadie, P., Nes, R. B., Røysamb, E., & Tambs, K. (2020). Predicting literacy skills at 8 years from preschool language trajectories: A population-based cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(8), 2752–2762.
- Lareau, A. (1987) Social-class differences in family–school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73–85.
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. and Niemi, P. (2023). Reading development from kindergarten to age 18: The role of gender and parental education. *Reading Research Quarterly, 58*, 505–538. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Niemi, P. (2023). Reading development from kindergarten to age 18: The role of gender and parental education. *Reading Research Quarterly, 58*(4), 505–538. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
- McKnight, P. E., McKnight, K. M., Sidani, S., & Figueredo, A. J. (2007). *Missing data: A gentle introduction*. Guilford Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. National Institute for Literacy. Retrieved from <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children’s linguistic competencies. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- OECD (2012). *Let’s read them a story! The parent factor in education*, PISA, OECD Publishing. Retrieved November 30, 2016 from the World Wide Web <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>

- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489–505.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146–174. <https://doi.org/10.1080/10888430902769533>
- Radišić, J., & Ševa, N. (2017). Značaj ranog učenja za postignuće učenika iz matematike. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji – Rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*, pp. 95–114. Institut za pedagoška istraživanja.
- Räty, H., Jaukka, P., & Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7, 463–479.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools: Findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies*, 33(3), 339–351.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *Sage Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Ryan, M., & Barton, G. (2020). Literacy teachers as reflexive agents? Enablers and constraints. *The Australian Educational Researcher*, 47(2), 219–238. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00349-9>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Ševa, N., & Buđevac, N. (September 7–9, 2022). Emergent literacy practices and policies in the systems with transparent orthography. In J. Radišić et al. (Eds.), *Book of abstracts at SIG 10, 21 & 25 Conference Dialogue, diversity and interdisciplinarity in the field of learning and instruction* (p. 11). Belgrade, Serbia
- Ševa, N. (2019). Razvoj rane pismenosti i uloga porodice. U E. Lazarević, D. Malinić, N. Gutvajn i N. Ševa (ur.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije* (str. 191–208). Institut za pedagoška istraživanja.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302–310. DOI:10.1016/j.appdev.2012.07.004
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: How working class children 'succeed against the odds'. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463–482.
- Smith, P., Karkar, T., Varner, J., Nigam, A., & Finch, B. (2020). Making visible awareness in practice: literacy educators in diverse classrooms. *Review of Education*, 8(2), 380–415.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Stojković, J., Miljković Pavlović, A. & Radulović, L. (2019). What Kind of Teacher does Educational Policy want: An Analysis of One European Document. In D. Pavlović Breneselović, G. Stepić and I. Prlić (Eds.), *The Book of Proceedings from II international scientific-professional conference „Initial education and professional development of preschool teachers – partnership in quality building* (pp. 119–128). Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies – Sirmium.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> Edition). Pearson Education.
- Van Bergen, E., Zuijlen, T., Bishop, D., & Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Vernon-Feagans, L., Mokrova, I. L., Carr, R. C., Garrett-Peters, P. T., Burchinal, M. R., & Family Life Project Key Investigators (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 531–540. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.005>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357–378. DOI:10.1080/03004430500063747
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814.
- Yin, L., & Reynolds, K. A. (2023). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report* (pp. 15.1-15.161). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb6994>