



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 57 • Број 1 • Јун 2025 • 29–52
УДК: 37.011.22-053.4(497.11)"2023"
Примљено 23.4.2025; прихваћено 10.06.2025.

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
DOI: 10.2298/ZIP12501029S
Оригинални научни рад

РАЗВОЈ РАНЕ ПИСМЕНОСТИ: КУЋНО ОКРУЖЕЊЕ И ПОНАШАЊЕ РОДИТЕЉА*

Јелена М. Стевановић** • ORCID: 0000-0001-9917-4622

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Емилија Н. Лазаревић • ORCID: 0000-0002-6453-8489

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

АПСТРАКТ

Друштвено-економски и културни развој једне државе у савременом свету значајно обликује функционална писменост њених становника. Будући да се базичне вештине функционалне писмености стичу кроз подстицање ране писмености, циљ нашег истраживања био је да се испита развој ране писмености са аспеката карактеристика кућног окружења, као и са аспекта понашања деце и понашања/пракси родитеља. У истраживању су учествовала 132 родитеља из Београда чија су деца старости од три године до пет година. Примењен је композитни упитник. За анализу података коришћена је дескриптивна статистичка анализа и експлоративна статистичка обрада. Резултати показују да већина родитеља чита заједно са својим дететом, али су налази потврдили и негативан тренд коришћења ресурса дечијих библиотеке. Потврђено је да деца проводе доста времена, на дневном нивоу, испред екрана. Такође, налази указују на то да управо модели понашања родитеља – који садрже различите облике приступа читању и писању током свакодневних активности, имају пресудну улогу у процесу подстицања различитих облика ране писмености. У закључку су дате препоруке, најпре креаторима образовних политика, у вези са конципирањем програма за подстицање развоја ране писмености, који су намењени како родитељима, тако и кључним актерима система образовања.

Кључне речи:

развој ране писмености, карактеристике кућног окружења, понашање деце, понашање родитеља, функционална писменост.

* Цитирати овај чланак на следећи начин: Стевановић, Ј. и Лазаревић, Е. (2025). Развој ране писмености: кућно окружење и понашање родитеља. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 57(1), 29–52. DOI: 10.2298/ZIP12501029S.

** Мејл: jelena.stevanovic.jelena@gmail.com

УВОД

Заједно са друштвеним променама и развојем неминовно се мењало и развијало схватање концепта писмености, па се под писменошћу подразумева склоп функционалних и трансферних знања, вештина и стратегија, које особа стиче током живота кроз интеракцију у друштвеним групама чији је део (Pavlović Babić i Baucal, 2010). Иако опште прихваћени конструкт *функционална писменост* садржи више различитих димензија, највећи значај имају језичка и читалачка писменост (Stevanović i sar., 2023).

Резултати испитивања различитих домена функционалне писмености деце и младих у нашој земљи указују на то да функционална писменост ученика у Србији није на сасвим задовољавајућем нивоу. С тим у вези, постигнуће петнаестогодишњака из Србије на међународном PISA¹ истраживању од 2003. године, тј. у свих шест циклуса у којима су учествовали, је на свим испитиваним нивоима (читалачка, математичка, научна писменост) испод просека у односу на земље чланице Организације за економску сарадњу и развој – OECD (Pavlović Babić i Baucal, 2013). Постигнуће ученика из Србије је увек било на истом нивоу који показује да је једна трећина ученика функционално неписмена, а једна трећина функционално полуписмена (OECD, 2019, 2023, Pavlović Babić i Baucal, 2013). Читалачка писменост ученика четвртог разреда у међународној студији PIRLS² је изнад просечног постигнућа. Међутим, ако га сагледамо према нивоима међународних референтних вредности са просеком мерила на скали, постигнућа су нижа од просека на сваком од четири нивоа читалачке писмености (Randelović i sar., 2023). Криза читања и недовољна заинтересованост младих за читање, превасходно у контексту читања и читалачких навика као дела школских обавеза, регистроване су на свим нивоима образовања (Ilić i sar., 2007; Krnjaić i sar., 2011; Stevanović i sar., 2020).

Током две деценије уназад евидентна је неадекватна развијеност функционалне писмености ученика из наше земље, што намеће потребу с једне стране, за променама у образовном приступу које се односе на унапређивање квалитета образовања и фокус на примени знања, а не само на његовом

1 PISA (The Programme for International Student Assessment) – Program међународне evaluације образовних postignućа – Организација за економску сарадњу и развој (OECD) – је међународно истраживање којим се испитују postignućа ученика старости 15 година у домену jeзичке, математичке и научне писмености.

2 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) је истраживање Међународног удружења за evaluацију образовних postignućа (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) које има испитивања развоја читалачке писмености ученика четвртог разреда. Србија се први пут укључила у истраживачки циклус PIRLS 2021.

преношењу или стицању, али и неопходним променама у домену образовних политика. С друге стране, отварају и питања о неминовности стимулације раног развоја писмености.

Концепт ране писмености

Током последње три деценије у литератури се указује на важност квалитетног окружења за учење код куће за рани развој компетенција деце (Bradley et al., 1994; Melhuish et al., 2008; Molfese et al., 2003; Niklas & Schneider, 2017; Niklas et al., 2020; Sénéchal & LeFevre, 2002). Још је у теорији Виготког (Vygotsky, 1978) промовисана идеја да искуство, знање и учење зависе од дететовог окружења, контекста и интеракције са другима. У интеракцији са другима дете усваја језик, концепте, симболе и друге културне артефакте и алате. Ако говоримо о породичном окружењу, ставови родитеља имају важну улогу за малу децу, јер су они њихови узор, па у том контексту ставови родитеља утичу на окружење за учење код куће (Bingham, 2007; Niklas et al., 2015; Skibbe et al, 2008).

Упркос широком признању важности окружења за развој језичке компетенције, као и функционалне писмености у целини код деце за њихова каснија постигнућа, у нашој средини није довољно истражен концепт *ране писмености у кућном окружењу* (РПКО) – *home literacy environment* (HLE). Наиме, у литератури је мали број аутора отворио питања о његовом значају и о томе шта се сматра важним параметрима за ову област, али су изнели и податке о уверењима родитеља и њиховим праксама у овом домену (Anđelković, 2012; Mitrović, 2010; Radišić i Ševa, 2013, 2015; Ševa, 2019; Ševa i Radišić, 2013). Такође, немамо сазнања ни о понашањима, нити о ставовима родитеља према развоју писмености на раном узрасту деце у породичном окружењу. Секундарном анализом података прикупљених у истраживању TIMSS 2015 можемо стећи само назнаке о развоју ране писмености у нашој средини (Ševa, 2019). Према подацима истраживања о ставовима родитеља према РПКО, издвојене су четири групе родитеља, али само трећина родитеља припада групи тзв. *родитељи едукатори* који имају развијене стратегије читања са својом децом (више у: Radišić i Ševa, 2013; Ševa i Radišić 2013) што упућује на то да мали број родитеља у Србији препознаје важност развоја ране писмености, односно чињеницу да деца стичу вештине и знања о писмености пре него што почне формално образовање (Bingham et al., 2017).

Собзиром на сазнање да се раним развојем писмености у кућном окружењу може унапредити функционална писменост на каснијим узрастима, веома је значајно померити фокус развоја деље писмености на рани узраст. Рана писменост се може дефинисати као композитни појам који обухвата знања и вештине које су повезане са развојем језичке компетенције, металингвистичке свесности и писаног језика деце узраста од рођења до 5 година (Teale & Sulzbz, 1986, према: Ševa, 2019). Развој РПКО је кровни концепт којим су обухваћене различите врсте активности које родитељи обављају са својом децом у вези са писменошћу (Burgess et al., 2002; Dowdall et al., 2020; Inoue et al., 2018; Niklas & Schneider, 2017) и повезан је са породичним статусом који се односи на нивое образовања родитеља и социоекономски статус породице (Carroll et al., 2019). У литератури се сусрећемо са различитим теоријским моделима РПКО. Према теоријском моделу Бургеса и сар. (Burgess et al., 2002), РПКО подразумева активне и пасивне аспекте компонената у вези са читањем, ставовима, ресурсима и активностима у кући. Активни аспект подразумева заједничко читање књига, док пасивни аспект подразумева присуство дечијих књига у кућним условима, приступ библиотеци или пружање узора својој деци у погледу читања књига због уживања. Модел кућне писмености који су предложили Сенехал и Лефевр (Sénéchal & LeFevre, 2002) подразумева неформалне (заједничко читање књига са фокусом на значење текста) и формалне активности описмењавања (подучавање деце основним концептима писмености: кодирање, учење слова, правописа...). Ове две активности нису међусобно повезане и делују на различите процесе који су део процеса читања (Liu et al., 2018). У литератури наилазимо и на ширу теоријску перспективу кућне писмености која подразумева три аспекта активности у вези са читањем: приступ штампаним материјалима, читалачка интересовања и читалачке навике родитеља (Esmaeli et al., 2018, 2019).

Анализирајући литературу, учачамо да различите активности које родитељи примењују у кућном окружењу (КО) имају различите ефекте на развој ране, а потом и функционалне писмености. Резултати су показали да рано читање књига може предвидети усмене језичке вештине на каснијем узрасту и утиче на разумевање прочитаног текста (Sénéchal & Lefevre, 2002); повезано је са развојем речника (Inoue et al., 2018; Torppa et al., 2022) и дечјим читањем у трећем разреду (Sénéchal & Lefevre, 2002). Формалне активности које се односе на подучавање деце у домену кодирања су повезане са читањем

у смислу познавања слова (Georgiou et al., 2021; Liu et al., 2018), док развој фонолошке свести доприноси процесу усвајања вештине читања (Catts et al., 2015; Sénéchal & LeFevre, 2014; Sénéchal et al., 2017).

Поред активности у вези са кодом/кодирањем и значењем, неки истраживачи тврде да је приступ ресурсима писмености који се често операционализује путем броја дечијих књига код куће, засебна компонента која независно предвиђа развијеност дечијег језика и говора и писменост мимо ефеката активности повезаних са кодом и значењем (Zhang et al., 2020). Уочено је да породице које имају виши социоекономски статус и образовање имају већи приступ ресурсима писмености у односу на породице чији су социоекономски статус и образовање нижи (Liu et al., 2018). Поред тога, родитељи који су више заинтересовани за читање обезбеђују и више материјала за читање код куће, читају својој деци на раном узрасту и читају им чешће од оних родитеља који нису заинтересовани за читање (Weigel et al., 2006).

Иако РПКО представља значајан чинилац не само дечјег развоја него и образовних исхода, у нашој средини није довољно истражен овај концепт. С обзиром на то да функционална писменост ученика у нашој земљи није на задовољавајућем нивоу, реализовано је ово истраживање са намером да се у нашој средини отвори питање значаја развоја писмености на раним узрастима и доприносе бољем разумевању потенцијала овог конструкта код свих актера на раном узрасту деце.

У овом раду ће бити представљен део резултата ширег истраживања развоја ране писмености деце узраста од 3 године до 5 година у кућном окружењу, чији је циљ био да се сагледа улога породице у развоју РПКО са аспеката: понашања детета и карактеристика кућног окружења породице, и понашања/праксе и ставова родитеља. Конкретно, циљ истраживања, које представљамо у овом раду, јесте да се испитају карактеристике кућног окружења, понашање деце и родитеља у контексту развоја РПКО.

■ МЕТОД

Узорак и процедура. Подаци су прикупљени на пригодном узорку. У истраживању су учествовала 132 родитеља (121 мајки 91,7% и 11 очева 8,3%), из две београдске општине: Палилула (19%) и Звездара (81%), а њихова деца

су похађала Предшколске установе: Сунцокрет, Бубамара, Кошута и Облачак. Попуњавање упитника било је анонимно и добровољно. Истраживање је реализовано током 2023. год. За реализацију овог истраживања најпре је добијена сагласност Комисије за оцену етичности у научноистраживачком раду Института за педагошка истраживања, а потом и сагласност директора предшколских установа коју су похађала деца родитеља који су учествовали у испитивању.

Анализа социодемографских карактеристика односила се на податке о старости, образовању, запослењу и времену проведеном на послу родитеља, као и на број деце у породици. Просечна старост мајки износи 35,81 година ($SD=4,92$), док су очеви у просеку старији: 38,60 година ($SD=5,04$). Када је у питању образовна структура, високо образовање има 50% мајки и 31,5% очева; више образовање има 15,9% мајки и 18,1% очева, средње образовање 34,1% мајки и 48,5% очева. Анализа времена проведеног на послу показује да мајке раде просечно 8,47 сати дневно ($SD=1,49$), док очеви раде нешто дуже: просечно 9,84 сати ($SD=1,58$).

Када је у питању узраст деце која су била у фокусу нашег истраживања (деца старости 3–5 година), просечна старост у годинама износи 3,72 година ($SD=0,98$). Узорак је уједначен по полу: дечаки (51,9%) и девојчице (48,1%). Деца проводе у вртићу у просеку 7,7 сати дневно, при чему је најчешћи и средњи број сати боравка 8.

Инструменти. У овом истраживању је примењен упитник чији су први део за истраживање ране писмености конструисале ауторке Шева и Радишић (Ševa i Radišić, 2012), а други део – Home Literacy Practices Inventory (Wu & Honing, 2010) и Parent Reading Belief Inventory – PRBI (DeBaryshe & Binder, 1994), исте ауторке су приредиле за српски језик (Radišić i Ševa, 2013).³ Упитник је композитан и састоји се из неколико сегмената који одговарају ширем конструкту схватања развоја РПКО. Први сегмент упитника односи се на социодемографске податке о родитељима (пол, старост, образовање, запослење, време проведено на послу, број деце у породици) и деци (година рођења, пол, време проведено у вртићу) и на понашање деце код куће и у вртићу, као и на карактеристике кућног окружења, питањима затвореног (нпр. са ким дете

3 О психометријским карактеристикама скале за процену Parent Reading Belief Inventory - PRBI (DeBaryshe & Binder, 1994) која мери уверења родитеља у вези са раном писменошћу и пратећим праксама родитеља на ову тему, али и њихов доживљај ефикасности у улози учитеља сопственог детета, видети више у Радишић и Шева 2013 (Ševa i Radišić, 2013).

гледа цртаће и друге садржаје; узраст када је почело читање књига са дететом, колико има доступних дечијих књига код куће...) и отвореног типа (нпр. од родитеља се захтевало да упишу омиљене цртане филмове, књиге и сл. свог детета). Одговори родитеља су процењивани и унутар две скале Ликертовог типа са пет категорија.

Други и трећи сегмент истраживања односио се на испитивање пракси/ понашања и уверења родитеља у вези са развојем РПКО њихове деце. У овом раду ћемо представити истраживачке налазе прве скале: Home Literacy Practices Inventory/HLPI (Wu & Honing, 2010) која се састојала од 15 ставки које мере фреквентност понашања родитеља у вези са раном писменошћу (нпр. *Водиш своје дете у библиотеку или Читаш књигу, уџбеник*). Одговори родитеља процењивани су скалом Ликертовог типа.

Анализа података. У обради података коришћена је дескриптивна статистичка анализа (AS, SD, Min i Max, Mod) и експлоративна статистичка обрада. Утицај социодемографских фактора и навика деце (нпр. време читања) на понашања и ставове родитеља процењиван је путем линеарне и квантилне регресије, уз додатну примену т-теста и корелација ради испитивања разлика и повезаности између кључних варијабли. За обраду података коришћени су анализа главних компонената (PCA), регресиона анализа, т-тест независних узорака, анализа варијансе и корелационе технике (Пирсонов и Спирманов коефицијент), у зависности од природе варијабли и дистрибуције података. Анализа понашања родитеља спроведена је применом PCA. Оправданост примене PCA потврђена је КМО и Бартлетовим тестом. Све анализе спроведене су коришћењем софтвера SPSS и R.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Карактеристике кућног окружења

Развој ране писмености условљен је окружењем које породица обезбеђује детету да стекне специфичне претече усвајања читања и правописа, и језичке компетенције што доприноси развоју важних вештина писмености пре почетка формалног образовања (Niklas & Schneider, 2013). Карактеристике

кућног окружења смо сагледали преко три аспекта који су међусобно повезани, али одвојени конструкти ране писмености у кућном окружењу: културни капитал: књиге и културна пракса: учесталост читања у кућном окружењу и учесталост активности које подстичу развој писмености (Niklas & Schneider, 2013).

Књиге као ресурси кућног окружења – културни капитал. Анализом 18 пројектних сајтова хуманитарне организације Save the Children установљено је да је заступљеност књига у кућном окружењу био умерено јак предиктор раног читања (Zuilkowski et al., 2019). Кућни ресурси су условљени социоекономским статусом породице и нивоом образовања родитеља и уграђени су у социокултурне праксе и вредности (Dulay et al., 2018). Анализа кућног окружења, са аспекта приступа ресурсима писмености који се често операционализује бројем дечијих књига код куће, у нашем истраживању показује да највише породица (преко 42,4%) у кућном окружењу омогућава деци приступ у распону од 21 до 40 дечијих књига. Нешто више од трећине породица (36,4%) код куће има између 1 и 20 књига, док је већа колекција присутна само код мањег броја породица (око 12,1% између 41–60; 6,8% више од 60 и само 2,3% више од 81 књиге). Већина деце у нашем истраживању има приступ само основном броју књига, што је значајно поготово ако узмемо у обзир чињеницу да деца која имају мали број књига у кућном окружењу могу имати касније потешкоће да овладају процесом читања и писања (Levy et al., 2006). Међутим, налази показују да се ови кућни ресурси у нашој средини смањују, уместо да расту, што се свакако може приписати напредовању дигиталних технологија које у овом тренутку имају предност у односу на штампане материјале. Потврду за то налазимо у истраживању реализованом пре једне деценије у нашој средини у коме су ауторке (Ševa i Radišić, 2012) указале на богатије кућно окружење: тада је више од половине породица имало колекцију између 21 и 60 дечијих књига.

Активност читања у кућном окружењу – културна пракса. Кључну компоненту кућног окружења за развој писмености представљају заједничке навике читања у породици, које се даље могу поделити на почетак, учесталост и квалитет заједничког читања (Fletcher & Reese, 2005). Највише родитеља у нашем истраживању почиње да чита деци на просечном узрасту од 1,48 година, док су најчешћи и средњи узраст за почетак читања били узраст од једне године. Овај податак показује да се започињање читања родитеља

са децом померило на раније узрасте током последње деценије у нашој средини. Наиме, највише родитеља је почињало да чита свом детету пре другог рођендана, а мање од трећине између 2. и 3. године (Ševa i Radišić, 2012). Многи аутори истичу да би заједничко читање требало започети што раније и требало би да буде део редовне свакодневне рутине у породици (Niklas et al., 2015; Wirth et al., 2020). Највише деце (84,1%) најчешће чита књиге заједно са мајком, а значајно ређе са оцем (6,8%), братом/сестром или другим одраслим особама (4,5%). Да мајке највише читају својој деци, потврђено је и у ранијем истраживању код нас (Radišić i Ševa, 2012), али и у другим срединама заједничко читање се одвија првенствено на релацији мајка и дете (Liss et al., 2013). Веома интересантан податак добијен у нашем истраживању показује да већина деце (68,2%) често или веома често током недеље захтева да им се читају књиге, а најчешће то чине пред спавање (87,4%), док мање од трећине врло ретко или скоро никада не показује такву иницијативу (31,8%). Добијени податак је у складу са резултатом да 60% родитеља наводи да детету чита сваки или готово сваки дан пред спавање, док 62% родитеља наводи да 3 пута недељно чита и у другим ситуацијама и то најчешће током дана када се одмарају (9%). Заједничко читање књига, што у нашем истраживању чини велики број родитеља, је веома значајно, због тога што се стварају прилике за разговор са децом о социоемоционалним искуствима ликова из књига, што директно доприноси социоемоционалном учењу деце (Kozak & Recchia, 2019; Rose et al., 2018). Родитељи најчешће наводе да су бајке омиљене деčје књиге. Анализирајући наслове књига које су родитељи навели као омиљене књиге свог детета (у корпусу је било преко 200 наслова), установили смо да изостају оне књиге које могу допринети да деца унапреде развој ране писмености. Такође, поезија уопште није заступљена у овом корпусу, иако препознавање фонолошке способности риме преко песама утиче на усвајање читања и писања (Lazarević, 2014).

Активностии које додсичу развој писменосии – културна пракса. Учесталост посета библиотеци је такође повезана са компетенцијама раног описмењавања деце (Griffin & Morrison, 1997; McElvany et al., 2009). Да зна да постоји деčја библиотека у кругу од 5 км, зна 47,7% родитеља, док више од половине њих (52,3%) није сигурно да постоји. Став родитеља према библиотечким потенцијалима потврђен је и кроз учесталост посета. Чак 87,1% родитеља и деце никада не посећује деčју библиотеку, а само мали број (12,9%)

то чини понекад или чешће, што указује на веома ниску праксу коришћења библиотечких ресурса, без обзира на њихову физичку доступност.

Активност која потенцијално може да унапреди развој писмености деце се може сагледати и са аспекта активности посета позоришту. Иако велика већина родитеља (95.5%) наводи да у њиховом граду постоји дечје позориште, 31,1% родитеља никада не води своје дете у позориште, док 68% родитеља то чини 1–2 пута месечно.

Понашање деце у кућном окружењу

Прикупљене податке који се односе на понашања деце у кућном окружењу анализираћемо са два аспекта: први аспект се односи на квантитет и квалитет ангажовања деце у оквиру забавних активности, а други на њихову иницијативу за активностима које су у вези са писменошћу.

Забавне активности. Подаци показују да деца прате код куће на телевизији најчешће цртане филмове ($M=2,95$; $SD=0,92$), слушају музику ($M=2,88$; $SD=1,17$) и играју друштвене игре ($M=2,40$; $SD=1,01$). Мање времена проводе гледајући дугометражне дечје филмове ($M=1,91$; $SD=0,75$), дечје образовне и забавне програме, као што су нпр. Кефалица, Плава птица, Коцкица итд. ($M=1,82$; $SD=0,86$) и слушају аудио-приче ($M=1,59$; $SD=0,77$). Најређе прате програме које родитељи гледају на телевизији, попут вести и ријалити емисија ($M=1,08$; $SD=0,35$), и играју игрице на компјутеру ($M=1,16$ $SD=0,48$). Учесталост ових активности током једне недеље приказана је у Табели 1.

ТАБЕЛА 1. Понашање детета код куће: забавне активности током недеље

Активности %	Никад (скоро никад)	1 до 3 пута недељно (до 2 сата дневно)	4 до 5 пута недељно (до 2 сата дневно)	Сваки дан до два сата	Сваки дан преко два сата
Цртани филмови	4,58	30,53	31,30	32,82	0,76
Дугометражни филмови	27,48	59,54	7,63	5,35	0
Слуша музику	10,61	32,58	25,00	21,97	9,85
Игра игрице	88,64	6,82	4,55		
Дечје образовне емисије	39,39	46,97	6,82	6,06	0,76
Програми за одрасле	93,18	6,06	0,76		
Игра друштвене игре	19,70	37,88	26,52	14,39	1,52
Слуша аудио приче	52,27	27,27	13,64	2,27	4,55

Налаз да 39,58% деце у кућном окружењу највише времена, сваки или скоро сваки дан до два сата проводе испред телевизора гледајући цртане филмове, не охрабрује поготову из визуре истраживачких података који указују на то да време које деца проводе испред екрана има тенденцију да расте са годинама (Linn et al., 2012), али су у складу са налазима Истраживања о здравом разуму из 2017. које је показало да деца од рођења до 8 година проводе у просеку 2 сата и 19 минута дневно користећи екранске медије (Rideout, 2017). За већину деце играње игрица на компјутеру (88,64%), гледање програма за одрасле (93,18%), као и слушање аудио-бајки (52,27%) не представља главне садржаје током времена које проведу испред екрана. Преференције када је приступ медијском садржају у питању, условљене су полом, узрастом, културним и социоекономским статусом породице (Heim et al., 2007). Податак са предњачењи време испред телевизора у односу на коришћење осталих медија потврђено је и у налазима других истраживања (Ilišin i sar., 2001; Rideout, 2017). Мали број деце (6,82%), сваки или готово сваки дан, до два сата гледа дечје образовне и забавне програме, а као омиљене родитељи издвајају: Кефалицу (28,57%), Мозгалиће (16,67%), Плаву птицу (16,67%). Осим што проводе доста времена на дневном нивоу испред екрана, забрињавајуће је и то што то чине углавном сами, јер је низак ниво ангажованости одраслих у овим активностима. Већина деце (62,5%) најчешће гледа образовне и забавне програме сама, трећина (30,15%) то ради у друштву брата/сестре или другова. Само мали број деце (7,35%) ове садржаје прати заједно са мамом или неком другом одраслом особом. У литератури је потврђено да је активно учешће родитеља у овим активностима значајан предуслов да се потенцијали ових садржаја користе у креативне сврхе и у образовне процесе (Benedetto & Ingrassia, 2020), а с друге стране омогућава контролу негативних ефеката дигиталних медија (Rasmussen et al., 2016). Актуелна ситуација у нашој средини шаље збуњујуће поруке родитељима. С једне стране, истичу се препоруке које се односе на рестриктивно коришћење дигиталних медија на предшколском узрасту деце, а са друге стране се наглашава да њихово коришћење за гледање висококвалитетног образовног садржаја, уколико се гледају уз интеракцију са одраслом особом, могу довести до побољшања академских вештина деце предшколског узраста (Kostyrka-Allchorne et al., 2017), а могу да имају ефекат и на когнитивни развој деце предшколског узраста (Anderson & Subrahmanyam, 2017). Мала ангажованост родитеља у овим активностима имплицира да је

неопходно и убудуће едуковати родитеље у Србији о креативнијој употреби ТВ/рачунара у интеракцији између детета и одрасле особе на начин који подстиче развој ране писмености.

Даље анализе смо усмерили на испитивање односа између времена које деца проводе у *активностима везаним за књије* и времена у *смислу забавних активности*веденог у медијским садржајима у кућном окружењу. Примена Пирсонове корелације показала је ниску и статистички незначајну негативну повезаност између ова два облика активности ($r=-0,016$, $p=0,859$), што сугерише да не постоји значајан однос између времена које дете проводи уз екран и времена које проводи у читању књига. Међутим, налази показују да постоји потреба за ограничавањем количине временаведеног у коришћењу дигиталних медија, пошто прекомерно време пред екраном код деце омета активности које су неопходне за развој у раном детињству (Linn et al., 2012).

Занимало нас је и да ли су културне активности у породици повезане са медијским садржајем које деца прате. Утврђена је статистички значајна позитивна повезаност између: учесталости посета децјој библиотеци и њиховог гледања образовних и забавних емисија ($r=0,182$, $p=0,036$) и слушања аудио-прича ($r=0,259$, $p=0,003$), као и учесталости одласка деце у децје позориште и њиховог гледања образовних и забавних емисија ($r=0,272$, $p<0,001$). Добијени налази упућују на то да деца, коју родитељи чешће воде у библиотеку и која заједно са родитељима примењују одређене културне садржаје, попут посете позоришту, истовремено су склонија да гледају едукативне медијске садржаје и у кућном окружењу. Овај налаз може указати на то да родитељи сопственим понашањем и навикама у домену културних активности утичу на избор садржаја које дете гледа, али гледање едукативних емисија без присуства родитеља, што показују наши налази, свакако да не омогућава креирање услове за развој РПКО. С обзиром на то да се кућно медијско окружење лакше успоставља у раном детињству него касније у животу, важно је да родитељи разумеју како медијско окружење које стварају утиче на децју употребу дигиталних медија, како деца уче из дигиталних медија и како они утичу на развој деце (Canadian Paediatric Society, 2017; Piotrowski et al., 2015).

Децја иницијатива за активностима које су у вези са писменошћу. Ове податке смо разматрали са аспекта конструкта настајуће писмености који означава поступни процес где дете показује спонтану и самосталну заинтересованост за писани садржај (усмерава пажњу на књиге, претвара се да

чита, а да при томе не познаје слова и држи књиге „наопако”, ужива у песмицама, причању и читању прича) због тога што је изложено писаном тексту (Peretić i sar., 2015). Добијени подаци показују да током једне недеље више од половине деце (57,86%) никада не тражи да слуша аудио-приче, а то само понекада чини 30% деце. Значајан број деце (86,43%) никада не тражи да иде у библиотеку што је у сагласју са добијеним подацима да их готово 87,1% родитеља никада не води у библиотеку. Ови налази потврђују да активности које родитељи не реализују са својом децом, заправо, и не представљају предмет дечјег интересовања или хтења, што повратно потврђује да понашање и навике родитеља утичу на формирање дечијих навика. Анализа даље показује да често, 4–5 и више пута током недеље више од половине деце поставља питања о прочитаној књизи (68,57%); играју се књигама/часописима, претварајући се да читају (67, 86%); шкрабају, покушавају или се претварају да пишу (74,28%); „читају” или се претварају да сама читају књигу (63,57%) и траже да им се читају прича/књига (73,57%). Налази су охрабрујући јер су управо ове активности значајне за развој РПКО, а за њихову реализацију су заинтересована и иницирају је управо деца. Иако се ова интересовања деце на овом узрасту спонтано јављају у развоју, у смислу настајуће писмености, истраживањима је потврђено да читалачко понашање родитеља утиче и поспешује интересовање њихове деце предшколског узраста (Hume et al., 2015) и предвиђа ране вештине писмености (Frijters et al., 2000).

С обзиром да пол детета, образовање родитеља, али и време које родитељи проводе на послу могу значајно утицати на дистрибуцију ресурса доступних у породици, али и на облике забаве у кућном окружењу који потенцијално могу да промовишу развој РПКО, урадили смо следеће анализе.

Анализа ђола деце и одређених варијабли. Резултати т-теста независних узорака указују на то да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица у времену проведеном испред екрана ($t=1,459$, $p=0,147$), иако дечаци у просеку проводе нешто више времена уз екранизоване садржаје у односу на девојчице. Када је реч о времену проведеном уз читање књига, разлика у корист девојчица такође није статистички значајна на конвенционалном нивоу од 5%, али показује граничну значајност ($t=-1,838$, $p=0,069$), што може указивати на тенденцију да девојчице нешто чешће учествују у читалачким активностима. Добијени налаз можемо тумачити устаљеним мишљењем које

се своди на разлике међу родним афинитетима деце, према којем су дечаци заинтересованији за дигиталне медије, а девојчице за визуелне медије.

Анализа образовања родитеља и времена provedеног на послу. Установили смо да образовање родитеља значајно корелира са медијским навикама деце. Наиме, образованији родитељи имају децу која проводе мање времена испред екрана ($r=-0,238$, $p=0,006$), али и истовремено више времена у активностима везаним за књиге ($r=0,251$, $p=0,004$). Образовни ниво родитеља може обликовати њихов усвојени медијски приступ, што има импликације на дечју употребу дигиталних медија, односно мање је вероватно да ће образованији родитељи мислити да телевизија има позитиван ефекат на дечје вештине читања, говора и математике и, стога, мање је вероватно да ће је користити као образовно средство (Wartella et al., 2014). С друге стране, време које родитељи проводе на послу није значајно повезано ни са временом које дете проводи испред екрана ($r=0,112$, $p=0,219$), нити са временом уз књиге ($r=-0,054$, $p=0,551$). Ови налази показују да образовни ниво родитеља, а не њихова радна ангажованост, представља важнији фактор у обликовању културних и образовних навика деце. Повезаност између образовања родитеља, кућних атрибута, језика и писмености емпиријски је потврђена. Ниво образовања представља предиктор исхода учења деце (Aturupane et al., 2013; Yu & Thomas, 2008) и у корелацији је са кућним атрибутима (Alcock et al., 2010; Dulay et al., 2018).

Понашање родитеља у кућном окружењу

Шта родитељи раде да подрже развој писмености? За испитивање пракси родитеља које подстичу развој РПКО примењене су методе груписања и валидације латентних димензија. Анализа понашања родитеља у домену стимулације ране писмености спроведена је применом анализе главних компонената (Principal Component Analysis – PCA) над 15 ставки. Оправданост примене ове методе потврђена је Kaiser-Meyer-Olkin (КМО) индексом узоркованости од 0,74, што указује на адекватну величину узорка, и значајним Bartlettovim тестом сферичности ($\chi^2(105)=602,16$, $p<0,0001$), чиме је потврђена довољна међусобна корелација ставки за факторску редукцију. На основу Хорнове паралелне анализе (Horn, 1965) одређено је задржавање три компоненте. Ротација је извршена методом Varimax, а добијене компоненте су

интерпретиране на следећи начин: Компонента 1 (K1) – *Активностии у домену навика*: понашање родитеља – одлазак у библиотеку, куповина књиге за себе и дете у присуству детета; Компонента 2 (K2) *Активностии индиректној развоја писменостии*: понашање родитеља – писање мејла, писма, бележака за неки план, листе за куповину у присуству детета, прелиставање реклама, читање књига, уџбеника или извештаја, часописа/новина у присуству детета, прелиставање часописа заједно са дететом, читање упутства или имена производа, читање детету дечијих књига током дана и пред спавање; Компонента 3 (K3) – *Директно подучавање*: понашање родитеља – учење детета како да пише речи и учиње детета како да чита речи.

Налази упућују на различите обрасце учесталости понашања родитеља у вези са РПКО: понашања у домену навика (K1) имају просечну вредност 1,76 ($SD=0,59$) што указује на то да се ове активности у просеку реализују између „понекад” и „често”, али ближе нижој учесталости. Индиректни развој писмености (K2) показује виши просечан ниво учесталости 2,20 ($SD=0,64$) и ове активности су чешће присутне у свакодневици и у просеку се приближавају нивоу „често”. Директно подучавање (K3) има највишу просечну вредност 2,33 ($SD=0,88$) што указује на то да део родитеља ове активности спроводи врло често.

Занимало нас је да ли су ове три компоненте понашања родитеља повезане са старошћу родитеља, њиховим образовањем, радним временом или дечјим временом provedеним испред екрана. Пирсонова корелација показује следеће.

Активности у домену K1 показују позитивну и статистички значајну повезаност са временом које дете проводи уз књиге ($r=0,336$, $p<0,001$), што потврђује да родитељи који чешће примењују понашања, попут заједничке куповине књига и одласка у библиотеку, имају децу која чешће учествују у активностима везаним за књиге.

Активности у домену K2 такође показују значајну позитивну корелацију са временом provedеним уз књиге ($r=0,509$, $p<0,001$). Дати податак показује да родитељи који током дана чешће практикују читање и писање у различитим активностима више времена посвећују и читању са својом децом.

Активности у домену K3 имају слабију, али статистички значајну позитивну корелацију са временом које дете проводи поред књиге ($r=0,194$, $p=0,026$).

Најдоследније и најзначајније повезаности свих компонената понашања родитеља уочене су у односу на време које дете проводи поред књиге, док друге карактеристике родитеља и деце не показују значајан утицај на обрасце понашања у домену РПКО. Истраживањима је потврђено да разноврсна понашања родитеља у кућном окружењу, у вези са читањем и писањем, доприносе развоју писмености код деце (Burgess et al., 2002) и подстичу опште интересовање деце за књиге (DeBaryshe, 1995). У многим реализованим студијама потврђено је да се родитељи који имају ниже образовање мање укључују у заједничко читање (Curenton & Justice, 2008), а више у активности директног подучавања, односно преферирају формалне активности фокусиране на шифре (Lynch et al., 2006).

Даља анализа Пирсонових корелација између три димензије понашања родитеља и пет специфичних облика „читалачког понашања деце” потврдила је постојање више значајних и позитивних повезаности. Све три компоненте понашања родитеља повезане су са појединим облицима децјег понашања у домену развоја писмености које они иницирају, при чему је К2-активности, индиректне за развој писмености, показала најснажније и најдоследније везе.

К1 – Активности у домену навика су значајно позитивно повезане са: *постављањем питања о прочитаним књигама* ($r=0,225$, $p=0,009$), што указује на то да деца чији родитељи негују овакве навике чешће показују интересовање за садржај прочитаног; *читање књигама и часописима* ($r=0,183$, $p=0,041$), што имплицира да су књиге присутније у свакодневици деце; *шкрабањем и претварањем да пишу* ($r=0,261$, $p=0,003$), што може рефлектовати модел понашања који родитељ нуди; *понашањем у којем се дете „претвара да чита”* ($r=0,294$, $p=0,001$), што може указивати на рано развијање идентификације са читањем и *изражењем да им се чита* ($r=0,252$, $p=0,004$), што је повезано са тиме да ова деца чешће иницирају читалачке активности.

К2 – Активности индиректне за развој писмености имају најјаче и доследно значајне корелације са свим облицима понашања деце: *постављање питања о прочитаном* ($r=0,394$, $p<0,001$), *читање књигама/часописима* ($r=0,469$, $p<0,001$), *шкрабање и покушај писања* ($r=0,432$, $p<0,001$), *претварање да чита* ($r=0,523$, $p<0,001$) и *изражење да им се чита* ($r=0,294$, $p=0,001$).

Добијени подаци сугеришу да су управо модели понашања родитеља који укључује различите облике приступа читању и писању у свакодневним активностима (К1 и К2), чак и када дете не учествује директно у њима, изузетно

значајни за подстицање спонтаног интересовања за књиге и различите облике ране писмености. У истраживањима је установљено да су читалачко интересовање и навике родитеља снажно повезани са приступом штампи, умерено повезани са активностима везаним за читање код куће и значајно повезани са настајућом писменошћу деце у вези са кодирањем (Esmaeeli, 2024). Истраживања су показала позитиван ефекат на РПКО када деца учествују у различитим активностима писања, као што су састављање листе за куповину, попуњавање обрасца, читање упутстава и сл. (Crain-Thoreson & Dale, 1992) Различити облици интеракције родитеља са децом, који су били посредовани симболичким материјалом, имплицирају унапређивање говорних способности деце, когнитивни развој или појаву елемената ране писмености (Bowman et al., 2001) Такође, богато читалачко понашање родитеља у којима се креира простор за заједничко читање и дискусију о књигама може да предвиди интересовање деце за читање (Georgiou & Zhang, 2024) и подстиче позитивне ставове према читању деце предшколског узраста (Hume et al., 2015). На основу метаанализе, Флек и сар. (Flack et al., 2018) указују на то да је начин на који су приче читане (стил читања) важнији од тога ко их је читао. На пример, дијалогски стилови читања који подстичу додатне интеракције са текстом, као што је говор у вези са текстом, коришћење отворених питања, понављање и методе показивања слика током заједничких активности читања препоручени су као ефикасне карактеристике за ефективно описмењавање код куће.

K3 – Директно подучавање је значајно и позитивно повезано са: *постављањем питања о прочитаном* ($r=0,272$, $p=0,002$), што потврђује да деца која се директно подучавају вештинама читања/писања на раном узрасту чешће и дубље обрађују садржај књиге; *читањем књигама и часописима* ($r=0,179$, $p=0,041$); *шкрабањем и писањем* ($r=0,277$, $p=0,001$), што је очекивано с обзиром на природу саме активности и *прећиварањем да читају* ($r=0,176$, $p=0,044$), што може указивати на развој мотивације и на усвајање понашања повезаних са читањем кроз учење. Међутим, није пронађена значајна повезаност са тражењем да им се чита ($r=0,138$, $p=0,115$), што сугерише да директно подучавање не утиче нужно на иницијативу детета у тражењу заједничког читања. У различитим истраживањима је установљено да директно подучавање родитеља у РПКО доприноси развоју фонолошке свести и познавању слова (Frijters, et al., 2000; Levy et al., 2006; Niklas et al., 2015). И Сенехал и Јанг (Sénéchal & Young, 2008), на пример, наводе да је начин на који родитељ подучава дете директно предвиђао

познавање слова код деце у вртићу и течно читање у четвртном разреду, док је изложеност књигама прича директно предвиђала развијеност речника деце у вртићу и индиректно предвиђала њихово разумевање прочитаног у четвртном разреду. Директно поучавање које реализује родитељ је препознато као аспект развоја писмености који доприноси разумевању прочитаног, тј. читалачкој компетенцији на старијим узрастима деце (касније током школовања), као и унапређивању знања у домену правописа на свим језицима (Inoue et al., 2020; Liu et al., 2018; Sénéchal & LeFevre, 2014; Torppa et al., 2022).

■ ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду резултате презентованог истраживања, у чијем је фокусу било подстицање развоја ране писмености са аспеката карактеристика кућног окружења, као и са аспекта понашања детета и понашања/пракси родитеља, можемо закључити да већина деце узраста од 3 године до 5 година има приступ само основном броју књига. Заједничко читање књига са децом, што у нашем истраживању чини велики број родитеља, веома је значајно будући да је овај вид интеракције родитеља и детета један од важних чинилаца позитивног развоја ране писмености. Такође, родитељи најчешће наводе да су бајке омиљене дечје књиге, док поезија уопште није заступљена. Иако избор традиционалних бајки има значај за развој социјалних и емоционалних вредности код деце, неопходно је додатно едуковати родитеље о вредностима које нуде нови наслови који им омогућавају креирање услова за прелазак са пуког репродуктивног изговарања текста на интерактивни процес, као и указати на значај поезије за развој риме, која представља један од кључних фактора у развоју писмености (Ševa, 2019). Резултати су потврдили негативан тренд коришћења библиотечких ресурса, зато што већина родитеља не посећује са својим дететом дечју библиотеку, без обзира на физичку доступност библиотека. Подаци упућују и на то да деца проводе доста времена на дневном нивоу испред екрана, и то чине углавном сама, као и да нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у овом домену. Такође, резултати показују да активности које родитељи не реализују са својом децом заправо и не представљају предмет дечјег интересовања, што повратно поткрепљује чињеницу да понашање родитеља и њихове навике утичу на формирање дечијих навика. С тим у вези, образованији родитељи

имају децу која проводе мање времена испред екрана, али, истовремено, и више времена у активностима везаним за књиге. Дати налази потврђују да образовни ниво родитеља, а не њихова радна ангажованост, представља важнији фактор у обликовању културних и образовних навика деце. Разматрајући понашање родитеља у кућном окружењу, које утиче на развој ране писмености, можемо закључити да родитељи у просеку највише учествују у директном подстицању читалачких навика деце, затим у активностима које индиректно развијају писменост, док су најмање присутне оне активности које се односе на формирање читалачких навика кроз понашања која су везана за књиге, дечије библиотеке и позоришта. Добијени подаци, између осталог, наводе на закључак да управо модели понашања родитеља, који садрже различите облике приступа читању и писању током свакодневних активности, чак и када дете није директно ангажовано у њиховом реализовању, имају пресудну улогу у процесу подстицања спонтаног интересовања за књиге и различите облике ране писмености.

Премда добијене налазе не можемо да генерализујемо, јер ограничења произлазе из величине узорка, сматрамо да су резултати датог емпиријског испитивања значајни и довољни за доношење прелиминарних закључака о подстицању развоја ране писмености и о понашању родитеља у овом домену у нашој средини. Резултати овог истраживања могу бити посебно подстицајни на општем, националном нивоу, и то за креаторе политика, најпре образовних и социјалних. Наиме, образовне политике у овој области би требало усмерити на креирање и реализовање програма који обезбеђују родитељима више сазнања о начинима на које могу да ангажују своје дете у активностима описмењавања код куће. С обзиром на чињеницу да су бројне студије показале да рани РПКО има велики утицај на каснији развој у области читања и читалачке писмености деце, током протеклих деценија у свету су конципирани различити програми који доприносе развоју писмености мале деце кроз промовисање учесталости и квалитета њиховог искуства у вези са писменошћу код куће. То су такозвани програми породичног описмењавања, чији је циљ да промене дневне рутине родитеља превасходно у овом домену (Fikrat-Wevers, 2021; Niklas & Schneider, 2017). И док је у страној литератури разматран широки спектар програма породичног описмењавања, предмет студија ефеката, које су сажете у бројним метаанализама у којима се такође појављују и карактеристике програма, прави разлика између карактеристика које се односе на садржај и природу програма и оних које се односе на њихову

организацију и извођење (Lonigan et al., 2008; Manz et al., 2010; van Steensel et al., 2012), у нашој средини је још недовољно истражено и само питање развоја ране писмености, а програми којима би се подстицали родитељи да ангажују своју децу у стимулативним активностима у кућном окружењу заправо и не постоје. Такође, неопходно је додатно едуковати родитеље о одређеним темама, као што су технике заједничког/дијалогског читања књига, методе за подршку фонолошке свести, итд., зато што на тај начин родитељи могу да имају активнију улогу у развијању вештина писмености своје деце, као и да њихова пракса у кућном окружењу буде квалитетнија и обухватнија.

Напомена. Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-136/2025-03/ 200018).

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Alcock, K. J., Ngorosho, D., Deus, C., & Jukes, M. C. (2010). We don't have language at our house: Disentangling the relationship between phonological awareness, schooling, and literacy. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 55–76. DOI: 10.1348/000709909X424411
- Anderson, D. R., & Subrahmanyam, K. (2017). Digital screen media and cognitive development. *Pediatrics*, 140, 57–61. DOI: 10.1542/peds
- Anđelković, D. (2012). Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 49–67). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za psihologiju.
- Aturupane, H., Glewwe, P., & Wisniewski, S. (2013). The impact of school quality, socioeconomic factors, and child health on students' academic performance: Evidence from Sri Lankan primary schools. *Education Economics*, 21(1), 2–37. DOI: 10.1080/09645292.2010.511852
- Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2020). Digital Parenting: Raising and Protecting Children in Media World. In L. Benedetto & M. Ingrassia (eds.), *Parenting Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective* (pp.1–21). IntechOpen.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Educ. Dev.*, 18, 23–49. DOI: 10.1080/10409280701274428
- Bingham, G. E., Quinn, M., F., & Hope, G., K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35–46. DOI:10.1016/j.jecresq.2017.01.002
- Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. National Academy Press
- Bradley, R. H., Whiteside, L., Mundfrom, D. J., Casey, P. H., Kelleher, K. J., & Pope, S. K. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65(2), 346–360. DOI: 10.2307/1131388
- Burgess, S. R., Hetch, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408–426.

- Canadian Paediatric Society (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics Child Health*, 22, 461–477. DOI: 10.1093/pch/pxx123
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150–161. DOI: 10.1111/1467-9817.12255
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407–1425. DOI: 10.1007/s11145-015-9576-x
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421–429. DOI: 10.1037/0012-1649.28.3.421
- Curenton S. M., & Justice L. M. (2008). Children's preliterate skills: Influence of maternal education and mothers' beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261–283. DOI: 10.1080/10409280801963939
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Environmental Psychology*, 16, 1–20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303–1311.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399. DOI: 10.1111/cdev.13225
- Dulay, K. M., Cheung, S. K., & McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low-to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 45–56. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.02.002
- Esmaeeli, S. (2024). A Model of the Home Literacy Environment and Family Risk of Reading Difficulty in Relation to Children's Preschool Emergent Literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 57(3), 181–196.
- Esmaeeli, Z., Kyle F. E., & Lundetræ, K. (2019). Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writing*, 32, 2375–2399. DOI: 10.1007/s11145-019-09948-5
- Esmaeeli, Z., Lundetræ K., & Kyle, F. E. (2018). What can parents' self-report of reading difficulties tell us about their children's emergent literacy at school entry? *Dyslexia*, 24(1), 84–105. DOI: 10.1002/dys.1571
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577–613. DOI: 10.3102/0034654321998075
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346. DOI: 10.1037/dev0000512
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Development Review*, 25(1), 64–103. DOI: 10.1016/j.dr.2004.08.009
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466–477. DOI: 10.1037/0022-0663.92.3.466.
- Georgiou, G. K., Inoue, T., & Parrila, R. (2021). Developmental relations between home literacy environment and reading: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Child Development*, 92, 2053–2068. DOI: 10.1111/cdev.13589
- Georgiou, G. K., & Zhang, L. (2024). The role of home literacy environment in reading and spelling beyond the early grades. *Preschool and Primary Education*, 12(1), 1–20. DOI: 10.12681/ppej.35467
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243.

- Heim, J., Brandtzaeg, P. B., Hertzberg Kaare, B., & Endestad, T. (2007). Children's usage of media technologies and psychosocial factors. *New Media & Society*, 9(3), 325–454. DOI: 10.1177/1461444807076971
- Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179–185.
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172–193. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x
- Ilić, P., Gajić, O. i Maljković, M. (2007). *Kriza čitanja: kompleksan pedagoški, kulturološki i opštedruštveni problem*. Gradska biblioteka, Alfa graf.
- Ilišin, V., Marinović-Bobinac, A. i Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- 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: 10.1080/10888438.2018.1435663
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P., Landerl, K., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2020). Home literacy environment and early literacy development across languages varying in orthographic consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1923. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01923
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R., & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, 44, 19–58. DOI: 10.1016/j.dr.2016.
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569–577. DOI: 10.1002/trtr.1760
- Krnjajić, Z., Stepanović, I. i Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 266–282. DOI: 10.2298/ZIP1102266K
- Lazarević, E. (2014). Razvijenost fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. 46(2), 425–450. DOI: 10.2298/ZIP1402425L
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63–93. DOI: 10.1016/j.jecp.2005.07.003
- Linn, S., Almon, J., & Levin, D. E. (2012). *Facing the screen dilemma: Young children, technology and early education*. Retrieved from <https://commercialfreechildhood.org/wp-content/uploads/archive/facingthescreendilemma.pdf>
- Liss, M., Schiffrin, H. H., Mackintosh, V. H., Miles- McLean, H., & Erchull, M. J. (2013). Development and Validation of a Quantitative Measure of Intensive Parenting Attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 621–636. DOI: 10.1007/s10826-012-9616-y.
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.11.001
- Lonigan, C. J., Escamilla, K., & Strickland, D. (2008). Impact of home and parent programs on young children's early literacy skills. In National Early Literacy Panel (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 173–188). National Institute for Literacy.
- Lynch, J., Anderson J., Anderson A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1–20. DOI: 10.1080/02702710500468708
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 409–431. DOI: 10.1016/j.ecresq.2010.03.002
- McElvany, N., Becker, M., & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lese-motivation und Leseverhalten [The role of family variables in reading

- literacy, vocabulary, reading motivation, and read-ing behavior]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121–131. DOI: 10.1026/0049-8637.41.3.121
-  Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *J. Soc. Issues*, 64, 95–114. DOI: 10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x
-  Mitrović, M. (2010). *Pismenost i obrazovanje: perspektive novih studija pismenosti*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
-  Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 59–67. DOI: 10.1177/00222194030360010701
-  Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
-  Niklas F., & Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.03.006
-  Niklas, F., Tayler, C., & Schneider, W. (2015). Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research*, 71(C), 75–85. DOI: 10.1016/j.ijer.2015.04.001
-  Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehlig, 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. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01628
-  OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*, PISA. OECD Publishing. DOI: 10.1787/5f07c754-en.
-  OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing. DOI: 10.1787/53f23881-en.
-  Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, 8(2), 241–260.
-  Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2013). *Podrži me, inspiriši me. PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Institut za psihologiju.
-  Peretić, M., Padovan, N. i Kologranić Belić, L. (2015). Rana pismenost. U J. Kuvač Kraljević (ur.). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 52–62). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
-  Piotrowski, J., Jordan, A., Bleakley, A., & Hennessy, M. (2015). Identifying family media practices to reduce children's television time. *Journal of Family Communication*, 15, 159–174. DOI: 10.1080/15267431.2015.1013107
-  Radišić, J., & Ševa, N. (2013). Exploring the Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Example of Serbia. *Psihologija*, 46 (3), 315–329.
-  Radelović, B., Đukić, D. Karalić, E., Čaprić, G. i Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021 Nacionalni izveštaj o rezultatima čitalačke pismenosti*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
-  Rasmussen, E., Shafer, A., Colwell, M., White, S., Punyanunt-Carter, N., Densley, R., & Wright, H. (2016). Relation between active mediation, exposure to Daniel Tiger's Neighborhood, and U.S. preschoolers' social and emotional development. *Journal of Children and Media*, 10, 443–461. DOI: 10.1080/17482798.2016.1203806
-  Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*. San Common Sense Media.
-  Rose, E., Lehl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the Home Literacy Environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342–356. DOI: 10.1080/10409289.2017.1409096
-  Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. DOI: 10.1111/1467-8624.00417

- ☞ 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.
- ☞ Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907
- ☞ Sénéchal, M., Whissell, J., & Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. In K. Cain, D. Compton, & R. Parrila (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 383–408). John Benjamins. Retrieved from <https://benjamins.com/catalog/swll.15.22sen>
- ☞ Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Educ. Dev.*, 19, 68–88. DOI: 10.1080/10409280701839015
- ☞ Stevanović, J., Randelović, B. i Lazarević, E. (2020). Čitalačke navike učenika srednjih škola u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 136–180.
- ☞ Stevanović, J., Antić, S., Mijatović, L. i Blažanin, B. (2023). Odnos studenata prema vlastitoj jezičkoj praksi, samoproceni pismenosti i njihovo razumevanje pročitano. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 55(2), 255–274.
- ☞ Ševa, N. (2019). Razvoj rane pismenosti i uloga porodice. U E. Lazarević, D. Malinić, G., Gutvajin, i N., Ševa (ur.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije*, (str. 191–209). Institut za pedagoška istraživanja. Retrieved from https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_ipir_405
- ☞ Ševa, N. i Radišić, J. (Decembar 13, 2012). Rana pismenost i aktivnosti roditelja i dece koje utiču na njen razvoj: Prvi rezultati. U S. Ševkušić, J. Stevanović i R. Đević (ur.), *Zbornik rezimea XV naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa“ – Istraživanje i razvoj obrazovanja u Srbiji: Aktuelno stanje, očekivanja i mogućnosti*, (str. 16, 55). Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Ševa, N., & Radišić, J. (Jun 24–25, 2013). Beliefs and practices on early literacy: example of Serbian parents and children. Paper presented at *Child Language Seminar*, University of Manchester, (str. 78). Retrieved from <http://www.psych-sci.manchester.ac.uk/aboutus/events/cls2013/FinalProgrammeVer2.pdf>
- ☞ Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, Article 105314. DOI: 10.1016/j.jecp.2021.105314
- ☞ van Steensel R., Herppich S., McElvany N., & Kurvers J. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills? A review of the meta-analytic evidence. In Wasik B. H. (Ed.), *Handbook of family literacy*, 2nd ed. (pp. 135–148). Routledge.
- ☞ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- ☞ Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A., & Connell, S. (2014). *Parenting in the age of digital technology: A national survey*. Retrieved from https://cmhd.northwestern.edu/wp-content/uploads/2015/06/ParentingAgeDigitalTechnology.REVISED.FINAL_.2014.pdf
- ☞ 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
- ☞ Wu, C. C., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the Parent Reading Belief Inventory. *Early Child Development and Care*, 180, 647–669.
- ☞ Zhang, S. Z., Inoue, T., Shu, H., & Georgiou, G. (2020). How Does Home Literacy Environment Influence Reading Comprehension in Chinese? Evidence From a 3-year Longitudinal Study. *Reading and Writing*, 33(7), 1745–1767. DOI:10.1007/s11145-019-09991-2
- ☞ Zuilkowski, S. S., McCoy, D. C., Jonason, C., & Dowd, A. J. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 low-and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539–555. DOI: 10.1177/0022022119837363
- ☞ Yu, G., & Thomas, S. M. (2008). Exploring school effects across southern and eastern African school systems and in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(3), 283–305. DOI: 10.1080/09695940802417525