

ЧИТАЛАЧКЕ НАВИКЕ УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА У СРБИЈИ*

*Јелена Стевановић***

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Бранислав Ранђеловић

Учитељски факултет у Лепосавићу, Универзитет у Приштини,
Косовска Митровица, Србија

Емилија Лазаревић

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Апстракт. Читалачке навике су суштински важан аспект за креирање функционално писменог друштва и за његово позиционирање на глобалном нивоу. С тим у вези, циљ рада је да испитамо колико и шта средњошколаци читају, укључујући лектуру и друге књиге које не припадају овом корпусу. Такође, настојали смо да сагледамо мишљење ученика о начинима који би могли допринети њиховој мотивисаности да читају књиге, да размотримо њихове читалачке навике имајући у виду породични контекст и коришћење библиотечких услуга, као и да установимо да ли је читање књига повезано са полом, академским постигнућем, типом школе коју ученици похађају, разредом и образовањем родитеља. У истраживању су учествовали средњошколци (N=1378) из гимназија и средњих стручних школа из неколико градова у Србији. Коришћен је упитник конструисан за потребе овог испитивања. Резултати показују да адолесценти нису наклоњени читању школске лектире. Већина ученика чита књиге изван овог корпуса и то најчешће читају стрипове, научнофантастичне, криминалистичке и љубавне романе. Више од петине ученика не препознаје ниједан начин који би допринео да буду мотивисани да читају књиге. Будући да видног побољшања у овом домену у наставној пракси током последње деценије нема, било би пожељно увести и афирмисати изборне предмете који би допринели да се читалачке навике средњошколаца унапреде (посебно у средњим стручним школама).

Кључне речи: читалачке навике, средњошколци, школска лектура, наставна пракса, мотивација за читање.

**Напомена.* Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. Уговора 451-03-68/2020-14/200018). Овај рад је лекторисала др Јадранка Милошевић.

** E-mail: jstevanovic@ipi.ac.rs

УВОД

Поједина схватања процеса читања наглашавају његову интерактивну природу, али и особености разумевања прочитаног текста (Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits & Monseur 2002) – линеарног и нелинеарног. Контекст или ситуација може бити дефинишућа карактеристика приликом разматрања читалачке компетенције, читалачке писмености, самог процеса читања и читалачких навика. Повезаност између вештине читања и читалачких навика је реципрочна. Такође, читалачке навике утичу на унапређивање читалачке писмености,¹ као и на читалачку компетенцију² и у извесном смислу могу бити предуслов за њихово унапређивање (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox 1999; Leppanen, Aunola & Nurmi, 2005; Manuel & Carter, 2015; Mol & Bus, 2011). С тим у вези, у фокусу испитивања у овом раду налазе се читалачке навике средњошколаца, најпре, у школском контексту.

Усавршавање литерарне рецепције ученика, стварање и развијање трајних читалачких навика и оспособљавање ученика да самостално читају, доживљавају, тумаче и оцењују књижевноуметничка дела представљају основне исходе³ у настави српског језика и књижевности како у основној, тако и у средњој школи. Заправо, општа предметна компетенција у средњошколској настави српског језика и књижевности односи се на то да ученик „разуме и критички промишља оно што прочита... Чита, доживљава и тумачи књижевно дело; користи читање да боље разуме себе, друге и свет око себе” (Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred gimnazije, 2018). Поред тога, према средњошколским наставним плановима и програмима, који су донедавно били актуелни,⁴ целокупна настава датог предмета усмерена је, између осталог, на развијање читалачких вештина, а један од примарних задатака које би настава књижевности требало да оствари односи се управо на неговање и развијање

¹ Читалачка писменост сматра се једном од основних компетенција од значаја за учење и развој, а развија се кроз различите школске и ваншколске активности које укључују читање (Budevac i Baucal, 2014: 23).

² Појам *читалачка компетенција* подразумева да појединац разуме писане текстове, користи их и промишља о њима, што му омогућава да оствари личне циљеве и достигне сопствене потенцијале, овлада неопходним знањима, као и да активно учествује у друштву (Kirsch *et al*, 2002).

³ Почевши од 2018. године, у основним школама и у гимназијама у нашој земљи настава се реализује према реформисаним програмима наставе и учења који би у потпуности требало да подржавају остваривање исхода ученичких постигнућа у сваком разреду. Промене у програмима наставе и учења не одликују се само измењеним квантитетом или квалитетом садржаја, већ се карактеришу и следећим констатацијама: ученик је у центру процеса наставе и учења; програми су оријентисани ка достизању исхода; програми су оријентисани ка развијању предметних и међупредметних компетенција и др. (Stevanović i Milošević, 2019).

⁴ Значајно је напоменути да су у вишим разредима гимназије и средњим стручним школама наставни планови и програми још увек на снази.

читалачке компетенције, као и на усмеравање ученика да постану читаоци који ће умети да на истраживачки, стваралачки и активан начин читају књижевноуметничка дела свих жанрова (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu obrazovanja i vaspitanja za gimnazije i program obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije, 1991; Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim školama i program obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred, 1991).

Дакле, у реформисаним програмима наставе и учења, као и у наставним плановима и програмима не постоји суштинска измена када се посматра развијање, неговање и унапређивање читалачке компетенције и читалачких навика ученика. Штавише, и исходи и основни задаци/циљеви наставе књижевности односе се на „неговање и развијање читалачке и књижевне културе ученика” (Јанићијевић, 2016: 8).

Уколико поменуте исходе и задатке упоредимо са резултатима досадашњих истраживања у овој области и са искуством из школске праксе, уочавамо несклад између онога што се очекује да настава испуни и реалног стања. Различита испитивања и код нас и у свету указују на тзв. кризу читања и недовољну заинтересованост младих за читање, преваходно у контексту читања и читалачких навика као дела школских обавеза. Резултати истраживања (реализованог на узорку ученика основношколског и средњошколског узраста) реализованог код нас показују, између осталог, да 63,9% ученика не воли да чита школску лектуру, а да 15,8% њих прочита сва дела која припадају корпусу школске лектуре током школске године (Плић, Гајић и Малјковић, 2007).

На основу главних налаза истраживања о читалачким навикама средњошколаца у слободном времену утврђено је: да за већину средњошколаца у Србији читање није једна од преферираних активности; да 12% ученика не чита, 21% чита само обавезну лектуру, 40% чита лектуру и понекад књиге које нису обавезне, 20% чита лектуру, а често и друге књиге, док су 7% њих пасионирани читаоци; да су читалачке навике средњошколаца повезане са образовањем њихових родитеља; да средњошколци немају формирану навiku коришћења услуга библиотеке (Крнјачић, Степановић и Павловић Бабић, 2011).

Емпиријско истраживање (Perčić i Vukadinović, 2019) показало је да су релативно високи проценти студената који воле да читају (60% студената чита учестало), али и да радије бирају штампане књиге и дигиталне форме часописа и новина. „Резултати истраживања показали су да не постоји утицај година старости студената на учесталост испитаних читалачких навика, као ни статистички значајна корелација између студената различитих година старости и учесталости читања књига, часописа и новина, у штампаној и електронској форми” (Perčić i Vukadinović, 2019: 430). Указано је и да би читалачке навике посебно требало унап-

ређивати код студената техничко-технолошких наука и уметности, код којих је примећена најслабија учесталост читања књига.

Резултати националних испитивања у Сједињеним Америчким Државама показују да је просечна оцена за процену читања у 4. и 8. разреду нижа у 2019. години у односу на резултате националног испитивања обављеног 2017. године. Такође, налази указују на то да, према стандардима, више од 37% ученика 4. и 26% ученика 8. разреда не чита на основном нивоу (NAEP/National Assessment of Educational Progress/Report Card: 2019; NAEP Reading Assessment). Даље, резултати указују да многи млади узраста 17 година у Сједињеним Државама не читају често, будући да 24% ове популације чита свакодневно, док 10% никада или готово никада не чита књиге (Mullan, 2010).

Испитивање у коме су упоређивани ставови ученика у Јужној Кореји и Великој Британији у вези са читалачким навикама и њиховим интересовањима у овој области упућује на то да ученици виших разреда основне школе у Кореји мање уживају да читају него њихови вршњаци у Британији: 19% ученика из Кореје је саопштило да воли да чита,⁵ док у Великој Британији тај број износи 37,6% ученика (Норс, 2017). С друге стране, резултати студије у којој су испитиване читалачке навике адолесцената узраста од 11 до 15 година (која је реализована пре више од једне деценије) у Енглеској показују да је чак 93% ученика изјавило да радије током недеље чита часописе, новине и садржаје на интернету него књиге (Норпер, 2005).

Европски савет такође препознаје да млади у Европској унији нису довољно заинтересовани за читање. Наиме, „сваки пети петнаестогодишњак у Унији има лоше вештине читања и не чита довољно” (Vrasidas & Theodoridou, 2018: 298), што није само забрињавајуће социјално питање, већ покреће и различите дилеме у вези са будућом економском конкурентношћу Европске уније (European Commission: PISA 2018 and the EU – Striving for social fairness through education, 2019). Заправо, од 2009. године бележи се ниско постигнуће младих у читању, математици и природним наукама у већини земаља Европске уније. Стога су Словачка и Литванија биле прве које су конципирале акциони план за унапређивање вештине читања и интересовања за књижевност и читање код младих (EU Youth Report, 2016).

Истраживања у чијем су фокусу читалачке навике и читалачке преференције адолесцената у Аустралији (Manuel & Carter, 2015) указују на сличне закључке. Налази испитивања у коме је учествовало више од 2000 ученика (од 12 до 16 година) показују да чак 71% девојчица и 82% дечака као најгоре књиге које су читали издвајају обавезну литературу

⁵ Интересанто је поменути да је у домену читалачке писмености у оквиру међународног испитивања PISA 2018 Јужна Кореја међу земљама чији петнаестогодишњаци имају највиша постигнућа, односно остварују резултате у овом домену који су значајно изнад OECD просека (Schleicher, 2019).

(у оквиру наставе књижевности енглеског језика), односно литература прописана курикулумом налази се на последњем месту врсте књига/текстова које читају, док им најомиљеније текстове представљају онлајн материјали и белетристика. Само за петину ових ученика читање књига је пожељна слободна активност, док се на врху ове листе за више од половине њих налази дружење са пријатељима (64% ученика) и коришћење компјутера које укључује интернет, играње видео-игара, као и друштвене мреже (61% ученика).

Читалачка интересовања и читалачке навике деце и младих код нас, према нашим сазнањима и литератури која нам је била доступна, у последњој деценији нису се нашли у средишту већег броја емпиријских испитивања. Пажња истраживача била је више усмерена на читалачку писменост и читалачку компетенцију (Branković i sar., 2013; Buđevac, 2019; Buđevac i Baucal, 2014; Jovanović, 2011; Pavlović-Babić i Baucal, 2013; Popović, 2013).

Изнесене констатације и дати налази подстакли су нас да реализујемо истраживање чији је циљ да испитамо одређене аспекте читалачких навика средњошколаца. Интересовало нас је колико и шта средњошколаци читају, укључујући лектуру као обавезно школско штиво и друге књиге које не припадају овом корпусу. Такође, настојали смо да сагледамо мишљење ученика о начинима који би могли допринети њиховој мотивисаности да читају књиге, да размотримо њихове читалачке навике имајући у виду породични контекст и коришћење библиотечких услуга, као и да установимо да ли је читање књига повезано са полом ученика, академским постигнућем, типом школе коју ученици похађају, разредом и образовањем родитеља. У овом раду представљен је део резултата шире истраживачке студије о читалачким навикама средњошколаца.

МЕТОД

Узорак. У истраживању су учествовали средњошколци из гимназија и четворогодишњих средњих стручних школа у неколико градова у Србији (Београд, Нови Сад, Крагујевац, Ниш и Крушевац). Узорак је пригодног типа и чини га 1378 ученика од I до IV разреда (42,6% дечака и 57,4% девојчица). Гимназију је похађало 794 (57,6%) ученика, а четворогодишње средње стручне школе 584 (42,4%). Ученици прве године гимназије и средњих стручних школа чине 27,4% (378) узорка, друге 21,2% (292), треће 28,7% (396) и четврте 22,3% (312).

Структура узорка ученика према образовању родитеља дата је у Табели 1.

Табела 1: Структура узорка према образовању родитеља

Ниво образовања родитеља	Образовање мајке		Образовање оца	
	f	%	f	%
Завршена основна школа	79	5,7	61	4,4
Завршена средња школа	647	47,0	657	47,7
Завршена виша школа	206	14,9	218	15,8
Завршен факултет	365	26,5	348	25,3
Магистратура, докторат	81	5,9	94	6,8
N	1378	100	1378	100

Инструмент. У истраживању је коришћена техника анкетирања. Примењен је упитник који је конструисан за потребе испитивања читалачких навика средњошколаца. Први део упитника се односио на прикупљање социодемографских података о ученицима (узраст, пол, тип школе коју похађају, разред који похађају, општи успех ученика на крају претходне школске године, оцена из српског језика и књижевности, ниво образовања мајке и ниво образовања оца). Други део упитника је садржао сет питања (укупно дванаест) посвећених читалачким навикама ученика. У овом раду ћемо приказати налазе који се односе на три питања затвореног и на три питања отвореног типа. Од ученика је тражено да процене своје читалачке навике које се тичу школске лектире заокруживањем једног од понуђених одговора: (1) читам све књиге које припадају школској лектури; (2) прочитам понеку књигу која припада школској лектури; (3) готово не читам школску лектуру; (4) не читам школску лектуру уопште. Такође, требало је да одговоре да ли читају књиге које не припадају школској лектури заокруживањем једног од понуђених одговора (*да* или *не*), као и да се изјасне колико често позајмљују књиге из библиотеке бирајући један од одговора: једном месечно; једном у два месеца; једном у шест месеци; једанпут годишње; не позајмљујем књиге. Упитник је садржао и питање отвореног типа о врсти књига које ученици читају, питање о томе ко у њиховој породици највише/најређе чита књиге, као и питање које се односило на мишљење ученика о начинима који би могли допринети њиховој мотивисаности да читају књиге.

Варијабле. Зависне варијабле су операционализоване преко питања у коме се од ученика тражи: да процене своје читалачке навике (учесталост читања школске лектире; учесталост читања књига које не припадају корпусу који је прописан курикулумом; учесталост позајмљивања књига из библиотеке; избор књижевних врста/жанрова); да изнесу своје

мишљење о начинима који би могли допринети њиховој мотивисаности да читају; да се изјасне у вези са тим ко у њиховој породици највише/најређе чита књиге. Социодемографске варијабле у овом раду можемо посматрати као независне варијабле, а односе се на следеће податке: узраст, пол ученика, тип школе коју похађају, разред који похађају, општи успех ученика, оцена из српског језика и књижевности, ниво образовања мајке и ниво образовања оца.

Ток истраживања. Ученици су попуњавали упитник индивидуално, учествовали су добровољно, а попуњавање упитника било је анонимно. Истраживање је обављено током једног школског часа, школске 2018/2019. године.

Начин обраде података. За обраду квантитативних података коришћене су мере дескриптивне статистике (фреквенције, проценти, аритметичке средине, стандардне девијације), Хи-квадрат тест и Крамерово V, односно фи (ϕ) коефицијент јачине ефекта, Ман-Витнијев тест и Спирманов коефицијент корелације.

Одговори ученика на отворена питања обрађени су методом анализе садржаја, индуктивног и дедуктивног типа (Elo & Kyngäs, 2008). Одговори ученика на питање које врсте (жанрове) књига читају су разврстани у категорије које су унапред дефинисане у сагласју са теоријом књижевности, а на питање о томе ко у породици највише/најређе чита у сагласности са значењем речи *породица*. При кодирању одговора на питање о начинима како мотивисати средњошколце да читају књиге коришћен је индуктивни приступ.

Иницијално кодирање заједнички су обавили аутори рада, при чему је издвојено укупно 27 кодова. У наредном кораку кодови су, такође кроз консензуалну сагласност истраживача, груписани у пет општих категорија према значењској сличности: (1) промена наставног програма (иницијални кодови: нпр. променити жанр књига које чине школску лектуру; смањивање броја књига које чине лектуру); (2) улога наставника (иницијални кодови: нпр. промена начина интерпретације књижевног дела на часу; савременији приступ анализи на часу уз јасно објашњење поруке дела); (3) улога оцене (иницијални кодови: нпр. добијање негативне оцене за сваку непочитану књигу; посебна одлична оцена за читање лектуре); (4) препорука друга, пријатеља (иницијални кодови: нпр. читам књиге које моји другови/другарице читају; најчешће читам књиге о којима разговарам са пријатељима); (5) не могу се ни на који начин мотивисати (иницијални кодови: нпр. немогуће их је мотивисати; ништа их не може мотивисати).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

**Општи успех ученика и оцена
из српског језика и књижевности**

Посматрано на нивоу целокупног узорка, 43% ученика имало је одличан успех, 39% врло добар, 15% добар, 2% довољан и 1% ученика имао је довољан успех ($M=4,19$; $SD=0,87$). Анализом је установљена статистички значајна корелација између општег успеха ученика и оценој ученик има из предмета Српски језик и књижевност ($r_s=,615$; $p<,001$).

Интересовало нас је и да ли постоје разлике у академском постигнућу у претходној школској години и оценој из српског језика и књижевности с обзиром на пол ученика и тип школе коју ученици похађају. Подаци с тим у вези дати су у Табели 2.

Табела 2: Просечан успех у претходној школској години и оцена из српског језика и књижевности

Варијабле	Групе	Успех у претходној школској години		Оцена из српског језика и књижевности	
		М	SD	М	SD
Пол	Дечаци	3,97	0,96	3,45	1,14
	Девојчице	4,35	0,76	4,05	1,01
	Гимназија	4,36	0,73	3,94	1,05
Тип школе	Стручна школа	3,95	0,98	3,60	1,16

Ман-Витнијевим тестом је установљена статистички значајна разлика у успеху ученика с обзиром на пол и тип школе. Девојчице су у односу на дечаке постигле бољи успех у претходној школској години ($U=162333$; $p<,001$), као и више оценој из српског језика и књижевности ($U=179126$; $p<,001$), а ученици гимназија имали су значајно бољи успех у претходној школској години ($U=175846$; $p<,001$) и више оценој из српског језика и књижевности ($U=193239$; $p<,001$) него ученици који су похађали средње стручне школе.

Читање школске лектуре

Разматрајући читалачке навике средњошколаца у школском контексту (читање школске лектуре), можемо уочити да само 46,9 % ученика чита све књиге које припадају опусу који је прописан курикулумом. Понеку

књигу из корпуса школске лектире прочита 41,2% ученика, готово да не чита 7% њих, а школску лектуру уопште не чита 4,9% ученика.

Овакав налаз се може сматрати и донекле очекиваним ако имамо у виду да читалачке преференције адолесцената неретко нису усмерене на обавезно школско штиво. Ово није карактеристично само за нашу земљу, већ је ова тема сагледавана из различитих перспектива и у међународним студијама (Hooper, 2005; Manuel & Carter, 2015; Frankel, Fields, Kimball-Veeder & Murphy, 2018). Поред тога, узрок недовољног читања у школском контексту, посматрано из перспективе средњошколаца, можемо потражити и у немогућности идентификовања са ликовима и догађајима из дела класичне књижевности којима обилује школска лектира; дела која су, према укусу савремених младих читалаца, архаична и не обрађују теме које њих интересују. Стога је веома битно током наставе књижевности упућивати ученике да препознају вредносне ставове које свако књижевноуметничко дело носи, независно од тога којој књижевној епохи припада и истицати да ти ставови нису временски омеђени и да су применљиви у различим културним и идеолошким контекстима.

Подаци о учесталости читања школске лектире, према полу и типу школе, дати су у Табели 3.

Табела 3: У којој мери ученици средњих школа читају школску лектуру: пол ученика и тип школе

Одговори: књиге које припадају школској лектури*	Пол ученика				Тип школе				Укупно	
	Дечаци		Девојчице		Гимназија		Стручна			
	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
читам све књиге	202	36,0	421	54,8	429	55,9	194	34,5	623	46,9
прочитам понеку књигу	253	45,1	295	38,4	275	35,9	273	48,6	548	41,2
готово не читам	55	9,8	38	4,9	42	5,5	51	9,1	93	7,0
не читам	51	9,1	14	1,8	21	2,7	44	7,8	65	4,9
Укупно	561	100	768	100	767	100	562	100	1329	100

* На ово питање није одговорило 49 ученика.

Добијена вредност χ^2 теста указује на статистички значајне разлике у домену учесталости читања школске лектуре у односу на пол ученика ($\chi^2(3, N=1329)=73.9; p<.001, \phi=.236$), с обзиром на то да су наводи девојчица о читању свих књига из школске лектуре учесталији. Добијени налаз је очекиван и потврђен и у другим истраживањима у нашој земљи (Krnjajić, Stepanović i Pavlović Babić, 2011), као и у међународним испитивањима која показују да девојчице углавном читају чешће него дечаца (Coles & Hall, 2002; Clark, Osborne & Akerman, 2008; Clark, 2011), због тога што дечаца имају негативније ставове према читању и слабију мотивацију за читање (Logan & Johnston, 2009; Logan & Medford, 2011; Oakhill & Petrides, 2007). Недовољну мотивисаност дечака да читају требало би испитати, између осталог, и у контексту неких других фактора, као што је, на пример, социоекономски фактор, тј. социоекономски статус (Watson, Kehler & Martino, 2010; Weaver-Hightower, 2003).

Вредност χ^2 теста упућују на статистички значајне разлике и у односу на тип школе коју ученици похађају: $\chi^2(3, N=1329)= 67.6; p<.001, \phi=.226$. Гимназијалци чешће читају школску лектуру него ученици из средњих стручних школа. Крамеров ϕ и коефицијент показује да су ефекат пола и ефекат типа школе средње јачине.

Налази нашег испитивања се подударују са резултатима истраживања о факторима напредовања на тесту читалачке писмености у оквиру међународне студије PISA – гимназијалци напредују више на овом тесту него ученици који похађају средње стручне школе (Jovanović, 2011). Појашњење с тим у вези би могло бити, између осталог, у циљевима постигнућа, тј. циљевима који се тичу овладавања школским знањем гимназијалаца у односу на циљеве ученика средњих стручних школа. Резултати потврђују да су код гимназијалаца „највише изражени циљеви постигнућа који су усмерени на постизање успеха, као и они који се тичу циљева учења”, односно мотивација постигнућа повезана је са жељом за приказивањем властите компетенције и усмерена је на сам исход постигнућа (Milojević, Stojiljković, Todorović i Kašić, 2009: 527). Поред тога, дати налаз упућује и на то да би у програму наставе и учења у средњим стручним школама требало у знатно већој мери инсистирати на исходима који су директно повезани са унапређивањем читалачких интересовања и навика средњошколаца.

Читање књига изван корпуса школске лектуре

Резултати указују да релативно висок проценат (71,7%) ученика чита књиге ван обавезног опуса који садржи курикулум. Међутим, готово трећина (28,3%) њих уопште не чита књиге изван школског корпуса. Вредност Хи-квадрат теста показује статистички значајне разлике према полу ученика: $\chi^2(1, N=1378)=154.7; p<.001, \phi=.335$. Девојчице чешће читају књиге које не припадају обавезној школској литератури него

дечаци. Добијени подаци су у сагласју са налазима различитих истраживања који су показали да дечаци у односу на девојчице мање читају чак и ради задовољства (Artelt, Schiefele & Schneider, 2013; McGeown, 2015; Wigfield, Cambria & Ho, 2012), што се може објаснити и нивоом ангажовања током читања, али и интринзичком мотивацијом која је у већој мери код девојчица усмерена на читање, него код дечака (Baker & Wigfield, 1999; Wang & Guthrie, 2004). Такође је установљена и разлика у односу на тип школе ($\chi^2(1, N=1378)=24,8; p<,001, \phi=,133$) – гимназијалци чешће читају књиге изван школске лектире него ученици који похађају средње стручне школе.

Ман-Витнијев тест показује да ученици који читају књиге изван школске лектире статистички значајно у већем броју саопштавају да читају све књиге које припадају лектири ($U=140468; p<,001$). Тренд све ређега читања или из задовољства или због школских обавеза – који је потврђен и у нашем испитивању – доказан је и у истраживању које је раније реализовано у нашој средини (Krnjić, Stepanović i Pavlović Babić, 2011). Такође, у истраживању у коме је анализиран начин коришћења слободног времена младих у Србији установљено је да млади у нашој земљи „дневно проводе само 10 минута у читању” (Pešić, Videnović i D. Plut, 2012: 163). На то да ученици све мање читају упућују и испитивања која су реализована у другим срединама (Twist, Schagen & Hodgson, 2007). Студије показују да већина ученика не воли да чита и да више воле друге активности, попут гледања телевизије, претраживања на интернету, играња игрица на рачунару и слично (Clark, 2012; Palani, 2012). Промене које се дешавају су значајне и погађају бројне генерације које већину свог времена проводе испред екрана телевизора или рачунара (Almog & Almog, 2016).⁶ С друге стране, начин на који млади користе рачунар може имати и вишеструке позитивне ефекте на њихово образовање. Наиме, резултати истраживања реализованог у Србији (Krnjić, Stepanović i Pavlović Babić, 2011) указују на то да управо средњошколци који највише читају (и школску лектиру и друге књиге) више од осталих ученика користе компјутер у едукативне сврхе (*едукативни софтвери и коришћење компјутера за писање докумената*).

Којим књижевним врстама (жанровима) припадају књиге које средњошколци воле да читају?

Разматрајући дато питање, уочава се да средњошколци највише воле да читају стрипове (30,5%), научнофантастичне романе (19,7%), криминалистичке (17,3%) и љубавне романе (15,4%), књиге које припадају свим књижевним жанровима (11,0%), драмске врсте (10,9%), историјске рома-

⁶ Зимбардо и Бојд констатују да просечан дечак у Америци проведе 10.000 сати сам играјући видео-игре до двадесет прве године живота (Zimbardo & Boyd, 2009).

не (7,5%), белетристику (7,1%). Поезију чита најмањи број средњошколаца (1,5%). Избор преферираних књижевних врста испитаника који су учествовали у нашем испитивању углавном се подударе са налазима нешто старије студије о читалачким навикама средњошколаца у Србији, који показују да ученици највише читају популарне књиге (криминалистичке, љубавне романе и сл.), а најмање поезију и књиге посебне уметничке вредности (Krnjajić, Stepanović i Pavlović Babić, 2011). На врло сличан одабир врста (жанрова) књига у популацији адолесцената указано је и у међународним истраживањима (Coles & Hall, 2002; Clark & Foster, 2005; Logan & Johnston, 2010). Поједина испитивања упућују на то да адолесценти бирају одређену врсту књига (жанра) због писца дела (Merga, 2017), на основу препорука вршњака (Ilić, Gajić i Maljković, 2007), родитеља и других чланова породице – брат, сестра, деда, бака (Fleener, Morrison, Linek & Rasinski, 1997; Rinehart, Gerlach, Wisell & Welker, 1998), или због тога што желе да уживају у књигама у којима би се могли „укључити” у причу, подстакнути на размишљање и осећајући да је прича реалистична или *истинита за живот* (Appleyard, 1990).⁷ Неповезаност са животним околностима и савременим догађајима је још један разлог због кога адолесценти нису наклоњени читању поезије (Dias, 2010; Manuel & Carter, 2015; Pike, 2000), али и неких других врста (жанрова).

Када се посматра избор књижевних врста (жанрова) које средњошколци преферирају, разлике с обзиром на пол ученика нису установљене. Према поезију више читају девојчице, због веома малог броја одговора (чак и код девојчица) та разлика није статистички значајна. Добијени податак је неочекиван и можемо га приписати индивидуалним особеностима испитаника. Подаци о разликама према полу, у вези са избором књижевних врста, установљени су у истраживањима других аутора. Девојчице су биле заинтересованије да читају дела која су се односила на романтику, пријатељство, приче о животињама, авантуру и историјску фантастику, док су дечаки више читали књиге о спорту, науци, научној фантастици (Bosacki, Elliott, Bajovic & Askeer, 2009; Higginbotham, 1999; Hughes-Hassell & Rodge, 2007).⁸

Даље, налази нашег истраживања упућују на то да је установљена статистички значајна разлика у односу на тип школе. Наиме, гимназијалци статистички значајно чешће читају научнофантастичне романе

⁷ Има мишљења да се „књижевни укус данашњих читалаца подударо са поетичким одликама савремене књижевности... којима се „пробија хоризонт очекивања” (Орачић, 2015: 21).

⁸ Разлике према полу, у вези са преферираним књижевним врстама, у нашој средини су установљене у студентској популацији. Наиме, студенткиње „учесталије читају романе и популарне књиге у односу на студенте мушког пола, као и књиге у штампаном облику, док су студенти мушког пола иновативнији – учесталије читају књиге у дигиталном облику у односу на студенткиње” (Perčić i Vukadinović, 2019: 427).

($\chi^2(1, N=1378)=18.3; p<,001$), белетристику ($\chi^2(1, N=1378)= 9.5; p=.002$) и љубавне романе ($\chi^2(1, N=1378)=10.2; p<,001$), док ученици који похађају стручне школе чешће читају стрипове: $\chi^2(1, N=1378)=11.0; p<,001$.

Избор књижевних врста на који су нам указали средњошколаци који су учествовали у нашем испитивању поклапа се са избором жанрова ученика у многим другим срединама што, у извесном смислу, ствара дозу забринутости и отвара питање да ли ће ученици моћи да прошире своје знање и унапреде своје компетенције читањем најпре часописа и књига које припадају научној фантастици (Palani, 2012), а према резултатима нашег истраживања, и читањем стрипова у највећој мери. Такође, истраживачки налази показују да средњошколци имају проблеме приликом избора књига за читање (Merga, 2016), што је посебно изражено код оних који имају мало читалачког искуства због задовољства, уз оскудно познавање писаца и жанрова (Merga, 2017). Ови закључци су у складу са сугестијама изнетим у појединим истраживањима о важности читања књига у слободно време (Mol & Bus, 2011).

Породица и читалачке навике средњошколаца

Половина средњошколаца истиче да у њиховим породицама највише читају мајке. У вези са читалачким навикама осталих чланова породице (сестра, брат, бака, деда), добили смо опречно мишљење: мање од петине ученика се изјаснило да у њиховим породицама највише воле да читају остали чланови, док је трећина сматрала да остали чланови породице чине то најређе. Мање од четвртине ученика је изјавило да они највише читају књиге у својој породици. Према мишљењу више од четвртине средњошколаца, очеви не воле да читају и то ретко чине (Табела 4).

Табела 4: Ко у породици највише/најређе чита књиге?

	Ко у породици највише чита књиге?		Ко у породици најређе чита књиге?	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Одговори				
Мајка	685	49,7	144	10,4
Остали чланови породице	265	19,2	490	35,6
Ја	196	14,2	319	23,1
Отац	163	11,8	369	26,8
Сви читају	45	3,3	31	2,2
Нико не чита	24	1,7	25	1,8
Укупно	1378	100,0	1378	100,0

Податак да у породицама највише читају мајке потврђен је и у истраживањима о повезаности родитељског читања са читалачким навикама младих у Француској, Немачкој и Италији. Компарирајући налазе добијене у овим земљама, установљена је најјача повезаност између родитељског читања и читалачких навика њихове деце у Италији и Француској. Притом, повезаност између читалачких навика мајки и деце је израженија у Италији и Француској, док је већа повезаност између читалачких навика очева и младих утврђена у Немачкој (Cardoso, Fontainha & Monfardini, 2008, према: Wollscheid, 2013). Друга истраживања показују да ће деца, која имају богате ресурсе за читање код куће и чији родитељи, посебно мајке, подстичу активности своје деце у вези са читањем у кућним условима, бити успешнија у домену читања у школи у односу на децу којој недостаје такво кућно окружење (Sénéchal, 2006). Такође, у неким истраживањима је указано на позитиван утицај читалачких навика мајки на девојчице и читалачких навика очева на дечаке у породицама у којима се чита више од 30 минута дневно (Mullan, 2010).

У ставовима средњошколаца о читалачким навикама чланова породице установљена је разлика с обзиром на пол ученика. Девојчице су у већем броју наводиле да су оне те које највише читају у својој породици у односу на дечаке ($\chi^2(1, N=1378)=24.1; p<.001$), док су дечаци у већем броју у односу на девојчице дали одговор да су они ти који најређе читају у породици ($\chi^2(1, N=1378)=66.4; p<.001$).

У међународним истраживањима PISA и PIRLS⁹ покренута је дискусија о томе како да се побољша читалачка писменост ученика и повећа њихова мотивација за читање не само у школским условима, већ и у неформалном окружењу као што је породица (Wollscheid, 2013). Иако се сматра да је школски контекст „формално задужен” за формирање свих аспеката читања, аутори истичу да кључну улогу и значај у формирању читалачких навика деце имају управо родитељи и њихове читалачке навике поготово на раним узрастима (Lareau & Weininger, 2003; Mullan, 2010; Nagel, 2009; Notten, Tolsma, Kraaykamp & R. Kloosterman, 2010). У различитим студијама је указано на значај родитељске улоге као модела за формирање читалачких навика младих (Kraaykamp, 2003; McElvany & Van Steensel, 2009; Mullan, 2010; Sénéchal & LeFevre, 2002),

⁹ Прво PIRLS истраживање реализовано је 2001. године. Истраживање се спроводи у петогодишњим циклусима. У оквиру овог испитивања мере се постигнућа ученика у четвртог разреда основне школе и њихова искуства у вези са учењем читања код куће и у школи. Изабран је четврти разред основне школе јер представља важну прекретницу у развоју читалачких компетенција ученика. Читалачка писменост у датом истраживању се односи на способност разумевања и употребе писаних језичких облика, али подразумева и способност разумевања различитих врста текстова, као и читалачке навике и ставове. Циљ истраживања представља прикупљање и анализирање података о читалачким компетенцијама ученика четвртог разреда основне школе, као и података о породичном и школском контексту који утичу на читалачку компетенцију/читалачку писменост.

јер родитељи који често читају књиге и уживају у читању позитивно утичу на читалачке навике своје деце (посебно у периоду адолесценције када ученици проводе мало времена читајући).

Врло је вероватно да су млади чије су читалачке навике формиране имали подршку родитеља у вези са читањем која је реализована на различите начине. Међутим, ово питање би требало системски испитати, односно мотивацију младих (адолесцената) да читају у неким будућим студијама требало би сагледати и са негативног и са позитивног аспекта. На пример, ако родитељи подстичу своју децу да читају свакодневно, деца – посебно у овом периоду, ово охрабривање могу схватити као наговарање или принуду што у том случају може бити и демотивишуће (Klauda, 2009).

Библиотека и читалачке навике ученика

Налази показују да највише средњошколаца 34,2% позајмљује књиге из библиотеке једном месечно, 25,8% њих то чини једном у два месеца, 14,6% једном у шест месци, а једном годишње 8,1% средњошколаца одлази у библиотеку због позајмљивања књига, док око петине њих (17,2%) никада не позајмљује књиге из библиотеке. Највише ученика посећује библиотеку само једном месечно, што такође указује да њихове читалачке навике нису у потпуности формиране. С друге стране, ако упоредимо налазе нашег истраживања са резултатима који су стари готово деценију, можемо уочити да нема значајнијих промена у читалачким навикама младих у нашој средини. Наиме, подаци показују да средњошколци немају формирану навику коришћења услуга које нуде библиотеке (Krnjajić, Stepanović i Pavlović Vabić, 2011).

Даље, вредности Хи-квадрат теста показују да постоје статистички значајне разлике између ученика с обзиром на пол ($\chi^2(4, N=1155)= 54.3$; $p < .001$, $\phi=.217$), будући да девојчице чешће позајмљују књиге из библиотеке. Разлике постоје и у односу на тип школе ($\chi^2(4, N= 1155)= 24.0$; $p < .001$, $\phi=.144$): гимназијалци чешће него ученици који похађају средње стручне школе позајмљују књиге из библиотеке. Добијени налаз је и очекиван, јер је у сагласности са тврдњом да ученици који више читају не само школску лектуру већ и књиге изван наставног програма чешће и позајмљују књиге из библиотеке.

Све већи број истраживања познатих као студије утицаја школске библиотеке указује на позитивне корелације између висококвалитетних библиотечких програма и постигнућа ученика (Lance & Hofschire, 2011). Истраживања која су реализована у Сједињеним Америчким Државама указују на повезаност између школских и градских библиотека и постигнућа у домену читања (NAEP/ National Assessment of Educational Progress, према: Krashen, 2011), будући да ученици који имају квалитетније школске и градске библиотеке постижу боље резултате на тесту

читања у оквиру националног тестирања. Нека истраживања показују да током похађања средње школе долази до смањивања навика читања, због чега би библиотеке требало да обрате посебну пажњу на адолесцен-те и да своје просторе и програме прилагоде овој циљној групи не би ли их задржали као своје кориснике (Howard, 2011).

Начини мотивисања за читање: мишљење ученика

Како се могу мотивисати средњошколци да читају књиге? Мишљење о овом питању је формулисало 76,9% средњошколаца (укључујући и одговор *не знам*). Петина њих није одговорила на ово питање, што може бити јасан показатељ њихове мотивације да читају. С тим у вези, истакли бисмо да је заинтересованост за читање књига директно повезана са разумевањем током читања, што упућује на то да уколико ученик није мотивисан да чита књиге, заправо „неће ни моћи да достигне свој потпуни потенцијал у домену читалачке писмености” (Gambrell, 2011: 172). Категорије одговора ученика приказне су у Табели 5.

Табела 5: Мишљење ученика о начинима мотивисања да читају књиге

Категорије одговора	<i>f</i>	% (N=1378)
Промена наставног програма	305	22,1
Улога наставника	202	14,7
Улога оцене	143	10,4
Препорука друга/пријатеља	86	6,2
Не могу се ни на који начин мотивисати	205	14,9
Не знам	123	8,9
Без одговора	319	23,1

Највише средњошколаца сматра да је промена наставног програма битна за повећање њихове мотивације да читају истичући осавремењивање наставног програма уз задржавање књига које указују на суштинске вредности, промену жанрова књига које чине лектуру, као и остављање могућности да они предложе поједине књиге које би чиниле корпус школске лектуре. Мање средњошколаца наглашава да је улога наставника важна у мотивисању за читање, тако што би требало да буде измењен приступ интерпретацији књижевних дела током наставе – садржајнија

анализа на часу, повезивање поруке дела са свакодневним животом, приказивање филма/позоришне представе пре читања и интерпретирања и др. Одређени број средњошколаца сматра да

се ученици могу мотивисати оценом да читају књиге и износе становиште да оцена може бити мотивишућа и као казна (добивање јединице за сваку непочитану књигу) и као награда (добивање посебне, одличне оцене за читање лектире). Ученици мисле и да је за мотивацију у овом домену важна препорука друга (пријатеља). С друге стране, не би требало занемарити ни податак да више од једне десетине средњошколаца не препознаје ниједан начин који би их мотивисао да читају књиге.

О разлозима недовољног читања у школском контексту сличне одговоре су формулисали и ученици који су учествовали у појединим раније реализованим испитивањима код нас (Ilić, Gajić i Maljković, 2007), што може указивати на то да суштинских промена у овом домену у образовању није било, као и да је „привилегија сумативног оцењивања у односу на формативно” оцењивање у регулативи у нашој земљи (Stančić, 2020: 102) углавном у функцији краткорочног циља добијања одређене (неретко и не сасвим адекватне) оцене, док се за одговором на кључно питање у вези са мотивисањем за читање – „како развити трајну читалачку мотивацију и како побољшати читање као средство за учење” (Pešjak & Gradišar, 2002; према Purić, 2018: 33), још увек трага. Уопштено говорећи, ученици су много више мотивисани да читају када имају приступ различитом материјалу за читање (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles, 2007; Kim, 2004) и када су задаци и активности у вези са читањем релевантни за њихов живот (Hulleman, Godes, Hendricks & Harackiewicz, 2010; Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007), што би престало требало имати у виду у наставној пракси.

Промишљања средњошколаца о могућностима мотивисања ученика да читају не разликују се с обзиром на пол ученика. Утврдили смо да су гимназијалци статистички значајно чешће наводили промену програма као пут ка мотивисању ученика да читају ($\chi^2(1, N=1378)=9.3$; $p=.002$) у односу на ученике средњих стручних школа. С тим у вези, резултатима је доказано да су најчешће препреке за читање код младих: претрпан школски план и програм; повећани захтеви академских задатака како ученици прелазе у више разреде, заузетост животом изван школе укључујући време проведено испред екрана (компјутера или телевизора), спорт, слободне активности, музика, радне обавезе и др. (Manuel & Carter, 2015).

Повезаност испитиваних аспеката читалачких навика средњошколаца и социодемографских варијабли

Учесталост читања школске лектире је статистички значајно позитивно повезана са оценом ученика из предмета Српски језик и књижевност ($r_s = ,316$; $p < ,001$) и са успехом ученика у претходној школској години ($r_s = ,285$; $p < ,001$). Читање књига које не припадају школској лектури такође је статистички значајно повезано са оценом ученика из предмета Српски језик и књижевност ($r_s = ,272$; $p < ,001$). Учесталост позајмљивања књига из библиотеке статистички значајно позитивно корелира са тиме колико ученици читају школску лектуру ($r_s = ,250$; $p < ,001$). Ипак, све претходно поменуте корелације нису високе. Поред тога, нису потврђене статистички знајачне разлике у вези са учесталашћу читања школске лектире, учесталашћу читања књига које не припадају овом опусу, избором књижевних врста/жанрова и учесталашћу позајмљивања књига из библиотеке у односу на разред и степен образовања родитеља. Дакле, можемо рећи да ученици који читају већи број књига из школске лектире и књига изван овог корпуса имају боље оцене из српског језика и књижевности и бољи успех у претходној школској години. Такође, ученици који чешће читају школску лектуру уједно су и они који чешће позајмљују књиге из библиотеке.

Ученици који су навели да мајка у породици најчешће чита су они који више читају лектуру ($U = 218243$; $p = ,005$) и имају боље оцене из српског језика и књижевности ($U = 222532$; $p = ,037$). Истраживања у нашој средини показују да су развијеније читалачке навике повезане са високим школским успехом ученика, са вишим нивоом образовања оца и типом школе коју ученици похађају, као и да девојчице читају више од дечака (Крнјајић, Степановић и Павловић Бабић, 2011). Према лондонском Институту за образовање, читање из задовољства је веома важно за когнитивни развој деце у доби од 10 до 16 година (London Institute of Education, 2013). Такође, млади чије су читалачке навике развијеније постизали су бољи успех у школи и имали су богатији речник и боље разумевање у домену опште културе (Department of Education, 2012). Истраживања показују да су адолесценти који су читали више књига, проводили више времена израђујући домаће задатке и уживали радећи тешке задатке били бољи на PISA тесту читања (Торпра, Eklund, Sulkunen, Niemin & Ahonen, 2018). Имајући то у виду, може се рећи да приступ читању и читалачким навикама ученика захтева радикалне промене у школама (Manuel & Carter, 2015).

ЗАКЉУЧАК

Читалачке навике су суштински важан аспект за креирање функционално писменог друштва и за његово позиционирање на глобалном нивоу. Оне обликују личност поједница и помажу му да унапреди, конструише и разуме процес значења различитих врста текстова. Читалачке навике такође постају све важније у савременом окружењу непрестаних технолошких промена и код нас и у свету.

Подстицање читалачких навика има посебан значај у образовном контексту, јер би указивање на важност читања као целоживотног концепта требало да буде један од најважнијих циљева у школама (Sanacore, 2000). Стога би требало превазићи традиционално мишљење да се унапређивање квалитета читања и читалачких навика ученика налази искључиво у домену рада учитеља и наставника/професора српског језика и књижевности. Навике читања се стичу у раном узрасту, између вртића и основне школе (Knoester, 2010). Истраживања потврђују да дете, када је научено да чита и када је развило љубав према књигама, може истражити богатство људских искустава и сазнања кроз читање. Међутим, уколико дете није упућено на књиге (сликовнице, бајке, басне...) већ током раног животног доба, тешко ће стећи добре навике читања касније (Deavers, 2000).

На основу презентованих резултата истраживања о читалачким навикама средњошколаца можемо закључити да адолесценти у Србији нису наклоњени читању штива које је део курикулума, јер више од половине њих прочита понеку књигу или готово/уопште не чита књиге које припадају школској лектури. Поред тога, већина средњошколаца чита књиге изван овог корпуса и при томе најчешће читају стрипове, научнофантастичне, криминалистичке и љубавне романе, док поезију чита најмање ученика, чиме је потврђено да постоји несклад између литературе коју млади радо читају и наставног програма (програма наставе и учења). Такође, установљено је да више од петине средњошколаца не препознаје ниједан начин који би допринео да буду мотивисани да читају књиге што је показатељ све продубљеније кризе читања и то читања због школских обавеза, али и из задовољства. Уочен је позитиван ефекат породичног окружења, односно мајке на читалачке навике средњошколаца. Резултати су потврдили тренд успешности девојчица у односу на дечаке, у домену читања како лектире, тако и књига које не припадају овом опусу. Гимназијалци чешће читају лектуру али и друге књиге и чешће посећују библиотеке него ученици који похађају средње стручне школе. Подаци упућују и на то да су развијеније читалачке навике повезане са високим школским постигнућем средњошколаца. С друге стране, читалачке навике ученика не корелирају позитивно са образовањем родитеља и разредом који средњошколци похађају, што се може довести у везу са утицајем вршњака, индивидуалним особеностима учесника

истраживања, као и са утицајем социјалног окружења (друштва у целини) у коме се не придаје превелики, а можда не и довољан, значај унапређивању и неговању читалачке културе младих.

Имајући у виду резултате претходних испитивања о читалачким навикама младих код нас и у свету, као и налазе представљеног емпиријског истраживања, може се закључити да актуелност теме не јењава и да је можда разматрање овог питања још потребније у ери убрзаног технолошког напретка који свакако мења и навике корисника у вези са читањем и употребом књиге. Такође, приметно је да видног побољшања у овом домену у наставној пракси током последње деценије нема, због чега би било пожељно увести и афирмисати изборне предмете који би могли допринети да се читалачке навике и читалачка компетенција/писменост средњошколаца унапреде, што се посебно односи на програме наставе и учења у средњим стручним школама.

Да би се јаз између корпуса школске лектире и штива које ученици радо читају премостио, једно од решења се може потражити у већој заинтересованости наставника/професора за књижевне врсте (жанрове) које адолесценти преферирају, или би наставници/професори заједно са ученицима могли да одаберу дела која су за средњошколце популарна, јер је упознавање читалачких преференција ученика „основни предуслов како мотивисања за читање, тако и за подстицање њихових читалачких навика” (Purić, 2012: 214). Штавише, утицај наставника/професора у одржавању и подстицању интересовања ученика да читају може бити и пресудан (Belzer, 2002; Pitcher *et al.*, 2007).

Пример добре праксе могла би представљати и примена електронских читача књига у образовању. Подстицајно би било и успоставити, на националном нивоу, заједнички приступ између основних и средњих школа о промовисању читалачких навика ученика, јер уколико ученици не постану проактивни читаоци у основној школи, вероватно у средњој школи и касније неће развити мотивацију за читање (Sanacore, 2002).

Резултати овог емпиријског истраживања указују да би било пожељно убудуће детаљније испитати факторе који утичу на мотивацију ученика да читају, као и њихове ставове у вези са читалачким навикама и интересовањима. Имајући у виду спровођење нове просветне реформе у нашој земљи, ове теме би посебно било значајно размотрити у оквиру средњег стручног образовања.

READING HABITS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN SERBIA*

*Jelena Stevanović***

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Branislav Randelović

Teacher Education Faculty in Leposavić, University of Priština,
Kosovska Mitrovica, Serbia

Emilija Lazarević

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract. Reading habits are an essential aspect for creating a functionally literate society and for its positioning at the global level. In this regard, the aim of this paper is to examine quantities and contents that high school students read, including compulsory reading and other books that do not belong to this corpus. We also tried to examine students' opinions about ways that could contribute to their motivation to read books, to consider their reading habits keeping in mind the family context and the use of library services, as well as to determine whether reading books is related to gender, academic achievement, the type of school that the students attend, the class and the education of their parents. Students (N=1378) from high schools and secondary vocational schools from several cities in Serbia participated in the research. A questionnaire was used, constructed for the purposes of this study. The results show that adolescents are reluctant to read reading materials contained in the curriculum. The majority of students read books outside of this corpus, and they most often read comics, science fiction, crime and romance novels. More than one fifth of students do not recognise any way that would motivate them to read books. Since there has been no visible improvement in this area in teaching practice over the last decade, it would be desirable to introduce and affirm optional subjects that would contribute to improving the reading habits of high school students (especially in secondary vocational schools).

Key words: reading habits, high school students, required reading, teaching practice, motivation to read.

INTRODUCTION

Some perceptions of the reading process emphasise its interactive nature, but also the peculiarities of understanding the read text (Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits & Monseur 2002) – linear and nonlinear. Context or situation can be a defining characteristic when considering reading

**Note.* This research was funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-68 / 2020-14 / 200018).

This paper was proofread by Jadranka Milošević, PhD.

** E-mail: jstevanovic@ipi.ac.rs

competence, reading literacy, the very reading process, and reading habits. The connection between reading skills and reading habits is reciprocal. Besides, reading habits affect the improvement of reading literacy,¹ as well as of the reading competence² and, in a sense, may be a prerequisite for their improvement (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox 1999; Leppanen, Aunola & Nurmi, 2005; Manuel & Carter, 2015; Mol & Bus, 2011). In relation to that, the focus of the research in this paper are the reading habits of high school students, first and foremost, in the school context.

Improving the literary reception of students, creating and developing permanent reading habits and enabling students to independently read, experience, interpret and evaluate literary and artistic works are the basic outcomes³ in the teaching of the Serbian language and literature in both primary and secondary schools. In fact, the general disciplinary competence in the high school teaching of the Serbian language and literature refers to the fact that the student understands and critically reflects on what they read ... They read, experience and interpret a literary work; use reading to better understand themselves, others and the world around them” (Rulebook on the program of classes and teaching for the first grade of gymnasium. *Official Gazette of the RS – Educational Gazette*, number 27/18). Furthermore, according to high school curricula, that were valid until recently,⁴ the entire teaching of the subject is focused, among other things, on the development of reading skills, and one of the primary tasks that literature teaching should accomplish is to nurture and develop reading competencies, as well as to direct students to become readers who will be able to read literary and artistic works of all genres in a researching, creative and active way (Rulebook on the amendments to the rulebook on the plan of education and upbringing for gymnasium and education and upbringing for II, III, and IV grades of gymnasium. *Official Gazette of the RS – Educational Gazette*, number 3/1991; Rulebook on the amendments to the rulebook on the plan of education and upbringing for common

¹ Reading literacy is considered one of the basic competencies of importance for learning and development, and is developed through various school and extracurricular activities that include reading (Budevac & Baucal, 2014: 23).

² The term *reading competence* implies that an individual understands written texts, uses them and thinks about them, which enables them to achieve personal goals and reach their own potentials, master the necessary knowledge, as well as to actively participate in society (Kirsch *et al.*, 2002).

³ Starting from 2018, in primary schools and high schools in our country, teaching is realised according to the reformed teaching and learning programmes, which should fully support achievement of foreseen outcomes in each year. Changes in teaching and learning programmes are not only characterised by changed quantity or quality of contents, but are also by the following statements: the student is at the centre of the teaching and learning process; programmes are outcome-oriented; programmes are oriented towards the development of disciplinary and interdisciplinary competencies, etc. (Stevanović & Milošević, 2019).

⁴ It convenes to mention that in higher grades of high school and secondary vocational school curricula are still in force.

courses in vocational schools and education and upbringing for II, III, and IV grades. *Official Gazette of the RS – Educational Gazette*, number 4/1991).

Hence, in the reformed teaching and learning programmes, as well as in the curricula, there is no essential change when observing the development, nurturing and improvement of reading competence and reading habits of students. Moreover, both the outcomes and the basic tasks/goals of teaching literature are related to “nurturing and developing students’ reading and literary culture.” (Janićijević, 2016: 8).

If we compare the mentioned outcomes and tasks with the results of previous research in this area and with the experience from school practice, we can notice a discrepancy between what teaching is expected to accomplish and the actual situation. Various examinations both in our country and in the world indicate the so-called reading crisis and insufficient interest of young people in reading, primarily in the context of reading and reading habits as a part of school obligations. The results of the research (conducted on a sample of primary and secondary school students) carried out in our country show, inter alia, that 63.9% of students do not like to read compulsory books, and that 15.8% of them read all works belonging to the required reading during school year (Ilić, Gajić & Maljković, 2007).

Based on the main findings of the research on reading habits of high school students in their spare time, it was determined: that for most high school students in Serbia, reading is not one of the preferred activities; that 12% of students do not read, 21% read only compulsory reading, 40% sometimes read books that are not compulsory reading; 20% read required reading and often other books, too; while 7% are passionate readers; that high school students’ reading habits are related to their parents’ education; that high school students do not have a developed habit of using library services (Krnjajić, Stepanović & Pavlović Babić, 2011).

Empirical research (Perčić & Vukadinović, 2019) shows that there is a relatively high percentage of students who like to read (60% of students read often), but who also prefer printed books and digital forms of magazines and newspapers. “The results of the research show that there was no influence of students’ age on the frequency of examined reading habits, nor a statistically significant correlation between students of different ages and frequency of reading books, magazines and newspapers, in printed and electronic form” (Perčić & Vukadinović, 2019: 430). It was also pointed out that reading habits should be particularly improved among students of technical-technological sciences and arts, where the lowest frequency of reading books has been recorded.

The results of national surveys in the United States show that the average mark in reading assessment in 4th and 8th grade is lower in 2019 compared to the results of the national survey conducted in 2017. Moreover, the findings indicate that, according to the standards, more than 37% of 4th and 26% of 8th grade students do not read at the basic level (NAEP/National Assessment of

Educational Progress/Report Card: 2019; NAEP Reading Assessment). Besides, the results indicate that many 17-year-olds in the United States do not read often, as 24% of this population read daily, while 10% never or almost never read books (Mullan, 2010).

A survey comparing students' attitudes towards reading habits in South Korea and the UK and their interests in this area suggests that upper primary school students in Korea enjoy reading less than their peers in the UK: 19% of Korean students said they liked reading,⁵ whereas in the UK this percentage is 37.6% (Hope, 2017). On the other hand, the results of a study examining the reading habits of adolescents aged 11 to 15 (conducted more than a decade ago) in England show that as many as 93% of students said that during the week, they preferred reading magazines, newspapers and different contents in the Internet than books (Hopper, 2005).

The European Council also recognises that young people in the European Union are not sufficiently interested in reading. As a matter of fact, "every fifth 15-year-old in the Union has poor reading skills and does not read enough" (Vrasidas & Theodoridou, 2018: 298), which is not only a worrying social issue, but also raises various dilemmas regarding the future economic competitiveness of the European Union (European Commission: PISA 2018 and the EU – Striving for Social Fairness through Education, 2019). In fact, since 2009, the low achievement in reading, mathematics and natural sciences of the young has been recorded in most countries of the European Union. Therefore, Slovakia and Lithuania were the first to create an action plan to improve reading skills and interest in literature and reading among young people (EU Youth Report, 2016).

Research focusing on adolescent reading habits and reading preferences in Australia (Manuel & Carter, 2015) arrive at the similar conclusions. The findings of a survey in which more than 2,000 students (aged 12 to 16) participated, show that as many as 71% of girls and 82% of boys single out compulsory literature (as part of English literature classes) as the worst books they have read, i.e. the literature prescribed by the curriculum as the least favourite type of books/texts they read, while their favoured texts are online materials and fiction. For only a fifth of these students, reading books is a desirable spare activity, while at the top of this list for more than one half of them is hanging out with friends (64% of students) and using computers which includes the Internet, playing video games and social networks (61 % of students).

According to our knowledge and the available literature, the reading interests and reading habits of children and young people in our country have not been at the centre of a large number of empirical studies in the last decade.

⁵ It is interesting to mention that in the area of reading literacy within the international PISA 2018 survey, South Korea is among the countries whose 15-year-olds have the highest achievements, i.e. achieve results in this domain that are significantly above the OECD average (Schleicher, 2019).

The researchers' attention was more focused on reading literacy and reading competence (Branković *et al.*, 2013; Buđevac, 2019; Buđevac & Baucal, 2014; Jovanović, 2011; Pavlović-Babić & Baucal, 2013; Popović, 2013).

The stated observations and the said findings encouraged us to carry out research aimed at examining certain aspects of reading habits of high school students. We were interested in quantities and contents that high school students read, including reading materials comprised in compulsory reading and other books that do not belong to this corpus. We also sought to consider students' views on ways that could contribute to their motivation to read books, to consider their reading habits given the family context and the use of library services, and to determine whether reading books is linked to gender, academic achievement, the type of school that students attend, class, and parents' education. This paper presents a part of the results of a broader research study on reading habits of high school students.

METHOD

Sample. Students from high schools and four-year secondary vocational schools in several cities in Serbia (Belgrade, Novi Sad, Kragujevac, Niš and Kruševac) participated in the research. The sample is of the appropriate type and consists of 1378 students from I to IV grade (42.6% of boys and 57.4% of girls). 794 (57.6%) students attended high school, and 584 (42.4%) attended four-year secondary vocational schools. First-year high school and secondary vocational school students make up 27.4% (378) of the sample, second 21.2% (292), third 28.7% (396) and fourth 22.3% (312).

The structure of the sample of students according to their parent' educational level is given in the Table 1.

Table 1. Sample structure according to parents' education

Parents' educational level	Mother's education		Father's education	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Primary school completed	79	5.7	61	4.4
High school completed	647	47.0	657	47.7
Two-year post-secondary school	206	14.9	218	15.8
University degree	365	26.5	348	25.3
Master diploma, PhD	81	5.9	94	6.8
N	1378	100	1378	100

Instruments. The survey technique was used in the research. A questionnaire was used, which was constructed for the purpose of examining the reading habits of high school students. The first part of the questionnaire referred to the collection of sociodemographic data about students (age, gender, type of school they attend, year they attend, overall achievement of students at the end of the previous school year, mark in the Serbian language and literature, mother's education and father's education). The second part of the questionnaire consisted of a set of questions (a total of twelve) dedicated to students' reading habits. In this paper, we will present the findings emanating from three closed-ended and three open-ended questions. Students were asked to assess their reading habits related to school reading by completing one of the suggested answers: (1) I read all books that belong to compulsory reading; (2) I read some books that belong to compulsory reading; (3) I hardly ever read compulsory reading; (4) I do not read compulsory reading at all. Moreover, they had to answer whether they read books that do not belong to compulsory reading by circling one of the suggested answers (yes or no), as well as to state how often they borrow books from the library by choosing one of the answers: once a month; once in two months; once in six months; once a year; I do not borrow books. The questionnaire also included an open-ended question about the type of books that students read, a question about who in their family reads books most/least, as well as a question about students' opinions on ways that could contribute to their motivation to read books.

Variables. Dependent variables are operationalised through questions in which students are asked to: assess their reading habits (frequency of reading school textbooks; frequency of reading books that do not belong to the corpus prescribed by the curriculum; frequency of borrowing books from the library; choice of literary genres); to express their opinion on ways that could contribute to their motivation to read; to say who in their family reads books most/least. Sociodemographic variables in this paper can be viewed as independent variables, and they refer to the following data: age, gender, type of school students attend, year they attend, their overall achievement, mark in the Serbian language and literature, mother's educational level and father's educational level.

Course of the research. Students completed the questionnaire individually, participated voluntarily, and completed the questionnaire anonymously. The research was conducted during one school hour, in the 2018/2019 school year.

Data processing method. Measures of descriptive statistics (frequencies, percentages, arithmetic means, standard deviations), Chi-square test and Cramer's V, i.e. ϕ effect strength coefficient, Mann Whitney test and Spearman's correlation coefficient were used to process quantitative data.

Students' answers to open-ended questions were processed by the method of content analysis, inductive and deductive type (Elo & Kyngäs, 2008). Students' answers to the question of which types (genres) of books they read

were classified into predefined categories according to the theory of literature, and to the question of who in the family reads most/least in accordance with the meaning of the word *family*. An inductive approach was used to encode the answer to the question on how to motivate high school students to read books.

The authors of this paper jointly performed the initial encoding and differentiated a total of 27 codes. In the next step, the codes were grouped into five general categories according to semantic similarity, also by consensual consent of the researchers, namely: (1) change of the curriculum (initial codes: e.g. change the genre of books that make up school reading; reducing the number of books that make up reading); (2) the role of the teacher (initial codes: e.g. changing the way of interpreting a literary work in class; a more modern approach to analysis in class with a clear explanation of the message of the book); (3) role of assessment (initial codes: e.g. obtaining a negative mark for each unread book; special excellent mark for reading compulsory books); (4) recommendation of a friend (initial codes: e.g. I read books that my friends read; most often I read books that I talk about with friends); (5) they cannot be motivated in any way (initial codes: e.g. it is impossible to motivate them; nothing can motivate them).

RESULTS AND DISCUSSION

Students' overall achievement and their mark in the Serbian language and literature

At the level of the entire sample, 43% of students had excellent results, 39% very good, 15% good, 2% satisfactory and 1% of students had unsatisfactory results ($M=4.19$; $SD=0.87$). The analysis established a statistically significant correlation between the students' overall achievement and their marks in the subject *Serbian language and literature* ($r_s=.615$, $p < .001$).

We were also interested in finding out whether there were differences in academic achievement in the previous school year and marks in the Serbian language and literature, considering the gender of students and the type of school that they attended. These data are given in the Table 2.

Table 2. Overall achievement in the previous academic year and marks in the Serbian language and literature

Variables	Groups	Achievement in the previous academic year		Marks in the Serbian language and literature	
		M	SD	M	SD
Gender	Boys	3.97	0.96	3.45	1.14
	Girls	4.35	0.76	4.05	1.01
	High school	4.36	0.73	3.94	1.05
School type	Secondary vocational schools	3.95	0.98	3.60	1.16

The Mann-Whitney test established a statistically significant difference in student achievement in relation to gender and type of school. Girls achieved better results than boys in the previous academic year ($U=162333$; $p<.001$), as well as higher marks in the Serbian language and literature ($U=179126$; $p<.001$), and high school students had significantly better success in the previous academic year ($U=175846$; $p<.001$) and higher marks in the Serbian language and literature ($U=193239$; $p<.001$) than students who attended secondary vocational schools.

Reading compulsory books

Examining the reading habits of high school students in the school context (reading compulsory books), we can see that only 46.9% of students read all the books that belong to the opus prescribed by the curriculum, 41.2% of students read some books from the corpus, 7% read hardly anything and 4.9% do not read any compulsory reading.

This finding can be considered somewhat expected if we keep in mind that adolescents' reading preferences are often not focused on compulsory school reading. This is not inherent only to our country, but this topic has been viewed from different perspectives in international studies (Hooper, 2005; Manuel & Carter, 2015; Frankel, et al., 2018).). Furthermore, the cause of insufficient reading in the school context, viewed from the perspective of high school students, can be found in their inability to identify with characters and events from the works of classical literature that abound in school reading; works that, according to the taste of modern young readers, are archaic and do not deal with topics that interest them. Therefore, when teaching literature,

it is very important to instruct students to recognise the value attitudes that each work of art carries, regardless of which literary epoch it belongs to, and to emphasise that these attitudes are not limited in time and are applicable to different cultural and ideological contexts.

Data on the frequency of reading compulsory books, by gender and by school type, are given in the Table 3.

Table 3. To what extent do the high school students read compulsory books: gender and school type

Answers: books that belong to compulsory school reading*	Gender				School type				Total	
	Boys		Girls		High school		Secondary vocational school			
	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
I read all the books	202	36.0	421	54.8	429	55.9	194	34.5	623	46.9
I read some of the books	253	45.1	295	38.4	275	35.9	273	48.6	548	41.2
I hardly ever read	55	9.8	38	4.9	42	5.5	51	9.1	93	7.0
I do not read	51	9.1	14	1.8	21	2.7	44	7.8	65	4.9
Total	561	100	768	100	767	100	562	100	1329	100

* 49 respondents gave answers to this question.

The obtained value of the Chi-square test indicates statistically significant differences in the frequency of reading compulsory books in relation to the gender ($\chi^2(3, N=1329)=73.9; p<.001, \phi=.236$), as the girls stated more frequently that they read all the compulsory books. The obtained finding was expected and confirmed by other studies conducted in our country (Krnjaić, Stepanović & Pavlović Babić, 2011), as well as by international studies, that show that girls generally read more often than boys (Coles & Hall, 2002; Clark, Osborne & Akerman, 2008; Clark, 2011), because boys have more negative attitudes towards reading and weaker motivation to read (Logan & Johnston, 2009; Logan & Medford, 2011; Oakhill & Petrides, 2007). Insufficient motivation of boys to read should be examined, inter alia, in the context of some other factors, such as, for example, the socioeconomic factor, i.e. socioeconomic status (Watson, Kehler & Martino, 2010; Weaver-Hightower, 2003).

The value of the Chi-square test points to statistically significant differences in relation to the type of school that students attend: $\chi^2(3, N=1329)=67.6; p<.001, \phi=.226$. High school students read compulsory books more often than secondary vocational school students. Cramer's Phi coefficient shows that the gender effect and the school-type effect are of medium strength.

The findings of our study coincide with the results of research on the factors of progress on the reading literacy test within the international PISA study: high school students progress more on this test than students attending secondary vocational schools (Jovanović, 2011). An explanation in this regard could lie, *inter alia*, in the learning outcomes, i.e. in the knowledge goals that high school students are supposed to attain as opposed to the goals of secondary vocational school students. The results confirm that in high school students, "the most pronounced achievement goals are aimed at achieving success, as well as those related to learning goals", i.e. achievement motivation is related to the desire to show their own competence and is focused on the achievement outcome (Milojević, Stojiljković, Todorović & Kašić, 2009: 527). Besides, the given finding indicates that the curriculum in secondary vocational schools should insist, to a much greater extent, on the outcomes that are directly related to the improvement of students' reading interests and habits.

Reading books outside the school reading corpus

The results indicate that a relatively high percentage (71.7%) of students read books outside the compulsory opus prescribed by the curriculum. Nevertheless, nearly one third (28.3%) never reads books outside the compulsory reading. The value of the Chi-square test shows statistically significant differences according to the gender: $\chi^2(1, N=1378)=154.7; p<.001, \phi=.335$. Girls are more likely to read books that do not belong to the compulsory school reading than boys. The data obtained are in agreement with the findings of various studies that have shown that boys read less than girls even for pleasure (Artelt, Schiefele & Schneider, 2013; McGeown, 2015; Wigfield, Cambria & Ho, 2012), which can be explained by the level of engagement during reading, but also by intrinsic motivation, which is more focused on reading in girls than in boys (Baker & Wigfield, 1999; Wang & Guthrie, 2004). Moreover, a difference in relation to the school type was noted ($\chi^2(1, N=1378)=24.8; p<.001, \phi=.133$), since high school students read books outside compulsory reading more often than students attending secondary vocational schools.

The Mann-Whitney test shows that students who read books outside of compulsory reading are far more likely to read all the books from the compulsory repertoire ($U=140468, p<.001$). Nonetheless, the trend of less frequent reading, either for pleasure or for purpose – which was confirmed in our study – was also proven in research that was previously conducted in our environment (Krnjaić, Stepanović & Pavlović Babić, 2011). Furthermore, in

the research analysing the way in which young people in Serbia use their spare time, it was established that they “spend only 10 minutes a day reading” (Pešić, Videnović & Plut, 2012: 163). The fact that students read less and less is witnessed by research that were carried out in other countries (Twist, Schagen & Hodgson, 2007). Studies indicate that most students do not like to read and prefer other activities, such as watching television, searching the Internet, playing computer games, and the like (Clark, 201; Palani, 2012). The changes that are occurring are significant and affect many generations who spend most of their time in front of a TV or computer screens (Almog & Almog, 2016)⁶. On the other hand, the way young people use computers can have multiple positive effects on their education. As a matter of fact, the results of research conducted in Serbia (Krnjaić, Stepanović & Pavlović Babić, 2011) indicate that high school students who read most (both compulsory reading and other books) use computers more than other students for educational purposes (*educational software* and the use of computers for *writing documents*).

Which literary categories (genres) do the books that high school students like to read belong to?

Considering the given question, it is noticed that high school students like to read comics (30.5%), science fiction novels (19.7%), crime (17.3%) and romance novels (15.4%), books belonging to all literary genres (11.0%), dramatic genres (10.9%), historical novels (7.5%), fiction (7.1%). Poetry is read by the smallest number of high school students (1.5%). The choice of preferred literary types of respondents who participated in our study mainly coincides with the findings of a slightly older study on reading habits of high school students in Serbia, which show that students read most popular books (crime, romance novels, etc.), and poetry and books of special artistic values (Krnjaić, Stepanović & Pavlović Babić, 2011). International studies point to a very similar choice of categories (genres) of books in the adolescent population (Coles & Hall, 2002; Clark & Foster, 2005; Logan & Johnston, 2010). Some studies suggest that adolescents choose a certain type of book (genre) because of the author of the work (Merga, 2017), based on the recommendations of their peers (Ilić, Gajić & Maljković, 2007), of parents and other family members – brother, sister, grandfather, grandmother (Fleener, Morrison, Linek & Rasinski, 1997; Rinehart, Gerlach, Wisell & Welker, 1998), or because they want to enjoy books that draw them into the story, encourage them to think, and feel that the story is realistic or true for life (Appleyard, 1990). Disconnection with life circumstances and contemporary events is another reason why ado-

⁶ Zimbardo and Boyd state that until the age of twenty-one, an average boy in America spends 10,000 hours alone playing video games (Zimbardo & Boyd, 2009).

lescents are not keen on reading poetry (Dias, 2010; Manuel & Carter, 2015; Pike, 2000), and also some other genres.

When analysing the choice of literary genres that high school students prefer, differences with regard to the gender have not been established. Although poetry is read more by girls, this difference is not statistically significant due to a very small number of answers (even among girls). The obtained datum is unexpected and can be attributed to the individual characteristics of the respondents. Data on gender differences, in relation to the choice of literary genres, have been established in research conducted by other authors. The girls were more interested in reading works related to romance, friendship, animals, adventure and historical fiction, while the boys read more books about sports, science, science fiction (Bosacki, Elliott, Bajovic & Askeer, 2009; Higginbotham, 1999; Hughes-Hassell & Rodge, 2007).⁷

Furthermore, the findings of our research suggest that a statistically significant difference was found in relation to the type of school. Namely, high school students are statistically significantly more likely to read science fiction novels ($\chi^2(1, N=1378)=18.3; p<.001$), fiction ($\chi^2(1, N=1378)=9.5; p=.002$) and romance novels ($\chi^2(1, N=1378)=10.2, p<.001$), while students attending vocational schools read comics more often: $\chi^2(1, N=1378)=11.0; p<.001$.

The choice of literary genres pointed out by the high school students who participated in our study coincides with the genres chosen by students in many other milieus, which in a sense creates a dose of concern and raises the question of whether students will be able to expand their knowledge and improve their competencies mainly by reading magazines and books that belong to science fiction (Palani, 2012), and according to the results of our research, by reading comics to the greatest extent. Moreover, research findings show that high school students have problems when choosing books to read (Merga, 2016), which is especially pronounced in students who do not have enough reading experience, i.e. who do not read enough for pleasure, and have little knowledge of writers and genres (Merga, 2017). These conclusions are in line with the suggestions made by some studies on the importance of reading books in the spare time (Mol & Bus, 2011).

Family and reading habits of high school students

One half of high school students point out that mothers read most in their families. Regarding the reading habits of other family members (sisters, brothers, grandmothers, grandfathers), we came by dissenting opinions: less than one fifth of students said that other members of their family preferred reading,

⁷ Gender differences, in relation to the preferred literary genres, in our environment have been established in the student population. As a matter of fact, it was found that female students “read novels and popular books more often than male students, as well as books in printed form, whilst male students are more innovative – they more often read books in digital form than female students” (Perčić & Vukadinović, 2019: 427).

whereas one third said that other members read least often. Less than one quarter of students stated that they were the ones who read most in their families. One quarter of students think that their fathers do not like to read and that they rarely do so (Table 4).

Table 4. *Who in the family reads books most/least?*

	Who in the family reads books most?		Who in the family reads books least?	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Answers				
Mother	685	49.7	144	10.4
Other members of the family	265	19.2	490	35.6
Me	196	14.2	319	23.1
Father	163	11.8	369	26.8
Everybody reads	45	3.3	31	2.2
Nobody reads	24	1.7	25	1.8
Total	1378	100.0	1378	100.0

The fact that mothers read the most in their families has been confirmed in research on the connection between parental reading and reading habits of young people in France, Germany and Italy. Comparing the findings obtained in these countries, the strongest connection between parental reading and their children's reading habits was established in Italy and France. At the same time, the connection between the reading habits of mothers and children is more pronounced in Italy and France, while a greater connection between the reading habits of fathers and young people was found in Germany (Cardoso, Fontainha and Monfardini, 2008, according to: Wollscheid, 2013). Other research reveal that children, who have rich resources for reading at home and whose parents, especially mothers, encourage them to read at home, will be more successful in reading at school than children who lack such a home environment. (Sénéchal, 2006). Besides, some studies have shown a positive effect of mothers' reading habits on girls, and fathers' reading habits on boys in families where more than 30 minutes a day are devoted to reading. (Mullan, 2010).

In the attitudes of high school students about the reading habits of family members, a difference was established with regard to the gender. A larger number of girls stated that they were the ones who read most in their family in comparison to boys ($\chi^2(1, N=1378)=24.1<; p<.001$), whilst a larger number of boys said that they were the ones who read least in their families in relation to girls ($\chi^2(1, N=1378)=66.4<; p<.001$).

International PISA and PIRLS research⁸ has launched a discussion on how to improve students' reading literacy and increase their motivation to read not only in school settings, but also in an informal environment such as the family (Wollscheid, 2013). Although the school context is considered to be "formally responsible" for the formation of all aspects of reading, the authors point out that the key role and importance in forming children's reading habits is played by parents and their reading habits, particularly at an early age (Lareau & Weininger, 2003; Mullan, 2010; Nagel, 2009; Notten, Tolsma, Kraaykamp & R. Kloosterman, 2010). Various studies have pointed to the importance of the parental role as a model for forming young people's reading habits (Kraaykamp, 2003; McElvany & Van Steensel, 2009; Mullan, 2010; Sénéchal & LeFevre, 2002), because parents who often read books and enjoy reading positively affect their children's reading habits (principally during adolescence when students spend little time reading).

It is very likely that young people with developed reading habits had their parents' support in reading which was realised in different ways. Nonetheless, this issue should be systematically examined, i.e. in future studies, the reading motivation of the young (adolescents) should be perceived from both the negative and the positive aspect. For example, if parents encourage their children to read on a daily basis, children – especially during this period, may perceive this encouragement as persuasion or coercion, which, in this case, can be demotivating (Klauda, 2009).

Library and students' reading habits

The findings show that the majority of high school students, 34.2%, borrow books from the library once a month, 25.8% do so once every two months, 14.6% once every six months, and 8.1% once a year. About one fifth of students (17.2%) never borrow books from the library. Most students go to the library only once a month, which also indicates that their reading habits are not fully built. On the other hand, if we compare the findings of our research with the results obtained a decade ago, we can see that there are no significant changes in the reading habits of young people in our environment. Namely, the data indicate that high school students do not have a formed habit of us-

⁸ The first PIRLS survey was conducted in 2001. The research is conducted in five-year cycles. This study measures the achievements of students in the fourth grade of primary school and their experiences related to learning to read at home and at school. The fourth grade of primary school was chosen because it represents an important milestone in the development of students' reading competencies. Reading literacy in the given research refers to the ability to understand and use written language forms, but it also implies the ability to understand different types of texts, as well as reading habits and attitudes. The aim of the research is to collect and analyse data on reading competencies of fourth grade primary school students, as well as data on family and school context that influence reading competence/reading literacy.

ing the services offered by libraries (Krnjaić, Stepanović & Pavlović Babić, 2011).

Furthermore, the values of the Chi-square test show that there are statistically significant differences between students with regard to gender ($\chi^2(4, N=1155)=54.3$; $p<.001$, $\phi=.217$), since girls more often borrow books from the library. There are also differences regarding the type of school ($\chi^2(4, N=1155)=24.0$; $p<.001$, $\phi=.144$): high school students borrow books from the library more often than students attending secondary vocational schools. The obtained finding is also expected, because it is in accordance with the statement that students who read not only compulsory reading but also books outside the curriculum borrow books from the library more often.

An increasing number of studies known as school library impact studies indicate positive correlations between high-quality library programmes and student achievement (Lance & Hofschire, 2011). Research conducted in the United States indicate a link between school and city libraries and achievement in the field of reading (NAEP/National Assessment of Educational Progress; according to: Krashen, 2011), as students who have city and school libraries of a higher quality accomplish better results on reading tests within the national assessment framework. Some research shows that reading habits decrease during high school, which is why libraries should pay special attention to adolescents and adapt their spaces and programmes to this target group in order to keep them as their users (Howard, 2011).

Ways to motivate reading: students' opinions

How can high school students be motivated to read books? Opinion on this question was given by 76.9% of high school students (including the answer *I do not know*). One fifth of them did not answer this question, which can be a clear indicator of their motivation to read. In this regard, we would like to emphasise that the interest in reading books is directly related to reading comprehension, which suggests that if a student is not motivated to read books, in fact “they will not be able to reach their full potential in reading literacy” (Gambrell, 2011: 172). The categories of student responses are presented in the Table 5.

Table 5. Students' opinions on ways to motivate them to read books

Answer category	<i>f</i>	% (N=1378)
Change in curriculum	305	22.1
Role of teachers	202	14.7
Role of marks	143	10.4
Recommendation from classmates/friends	86	6.2
Cannot be motivated in any way	205	14.9
I do not know	123	8.9
No answer	319	23.1

Most high school students believe that changing the curriculum is important to increase their motivation to read, emphasising the need to modernise the curriculum while keeping the books that advocate essential values; to change genres constituting compulsory reading, as well as to leave the possibility that students themselves propose certain books that would form a corpus of school books. Fewer high school students point out that the role of teachers is important in motivating for reading, so that the approach to the interpretation of literary works during classes should be changed – analysing the work in class should be more meaningful, the message of the work should be connected with everyday life, a film/theatrical piece should be viewed before reading and interpreting, etc. A number of high school students believe that a mark can be a motivation to read, but that it can also be a motivation when used as a punishment (a bad mark for each unread book) or as a rewards (a special, excellent mark for reading compulsory books). Students also think that the recommendation of a classmate (friend) is important for motivation in this domain. On the other hand, we should not ignore the fact that more than one tenth of high school students do not recognise any way that would motivate them to read books.

Students who participated in some research previously conducted in our country formulated similar answers about the reasons for insufficient reading in the school context (Ilić, Gajić & Maljković, 2007), which may indicate that there were no essential changes in this area of education, as well as that the “privilege of summative assessment in comparison to formative” as foreseen by the regulations in our country (Stančić, 2020: 102) is mostly in the function of the short-term goal of obtaining a certain (and often not quite adequate) mark, whilst the answer to the key question relating to motivation to read – “how to develop lasting reading motivation and how to improve reading as a means of learning” (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles,

2007; Kim, 2004), is still sought for. Generally speaking, students are much more motivated to read when they have access to a variety of reading materials (Kim, 2004; Guthrie *et al.*, 2007) and when reading tasks and activities are relevant to their lives (Hulleman, Godes, Hendricks & Harackiewicz, 2010; Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007), which should be constantly kept in mind in teaching practice.

Students' reflexions about the possibilities of motivating them to read do not differ according to gender. We established that high school students were statistically significantly more likely to state programme changes as a way to motivate students to read ($\chi^2(1, N=1378)=9.3$; $p=.002$) in comparison to students attending secondary vocational schools. In relation to that, the results proved that the most common barriers to reading among young people are: an overloaded curriculum; increased amount of academic assignments as students move into higher grades, busy life outside of school including time spent in front of screens (computer or TV), sports, leisure activities, music, obligations, etc. (Manuel & Carter, 2015).

Relationship between the examined aspects of high school students' reading habits and sociodemographic variables

The frequency of reading school textbooks is significantly positively correlated with the marks in the subject *Serbian language and literature* ($r_s=.316$; $p<.001$) and to students' overall achievement in the previous school year ($r_s=.285$; $p<.001$). Reading books that do not belong to compulsory reading is also statistically significantly correlated with the marks in the subject *Serbian language and literature* ($r_s=.272$; $p<.001$). The frequency of borrowing books from the library is statistically significantly positively correlated with how much student read compulsory books ($r_s=.250$; $p<.001$). Nevertheless, not all of the aforementioned correlations are high. In addition, no statistically significant differences were found regarding the frequency of reading compulsory books, the frequency of reading books that do not belong to this opus, the choice of literary categories/genres and the frequency of borrowing books from the library in comparison to the class and to their parents' level of education. Consequently, we can say that students who read a larger number of books from the compulsory programme and books outside this corpus had better grades in the Serbian language and literature and achieved better results in the previous school year. Also, students who read compulsory books more often are also those who more often borrow books from the library.

Students who have stated that their mother reads most often in the family are those who read more often compulsory books ($U=218243$; $p=.005$) and have better marks in the Serbian language and literature ($U=222532$; $p=.037$). Research in our milieu shows that more developed reading habits are associated with high school achievement of students, with a higher level of education of the father and the type of school that students attend. It also shows that girls

read more than boys (Krnjaić, Stepanović & Pavlović Babić, 2011). According to the London Institute of Education, reading for pleasure is very important for the cognitive development of children aged 10 to 16 (London Institute of Education, 2013). Moreover, young people whose reading habits are more developed achieved better success in school and had a richer vocabulary and better understanding in the field of general culture (Department of Education, 2012). Research shows that adolescents who read more books, spent more time doing homework, and enjoyed doing difficult homework were better on the PISA reading test (Torppa, Eklund, Sulkunen, Niemin & Ahonen, 2018). With this in mind, it can be concluded that approach to reading and reading habits requires radical changes in schools (Manuel & Carter, 2015).

CONCLUSION

Reading habits are an essential aspect for creating a functionally literate society and for positioning it globally. They shape the personality of an individual and help them to improve, construct and understand the process of meaning construction of different types of texts. Reading habits are becoming increasingly important in today's environment of constant technological change in our country and in the world.

Encouraging reading habits has a special significance in the educational context, because pointing out the importance of reading as a lifelong concept should be one of the most important goals in schools (Sanacore, 2000). Therefore, the traditional opinion that improving the quality of reading and reading habits of students pertains uniquely to teachers and professors of the Serbian language and literature should be reshaped. Reading habits are acquired at an early age, between kindergarten and primary school (Knoester, 2010). Research confirms that when a child is taught to read and has developed a love of books, they can explore the richness of human experiences and knowledge through reading. However, if the child is not referred to books (picture books, fairy tales, fables ...) already at an early age, it will be difficult for them to acquire good reading habits later (Deavers, 2000).

Based on the presented results of research on reading habits of high school students, we can conclude that adolescents in Serbia are not inclined to read books that are part of the curriculum, given that more than a half of them read a few books, or hardly ever or never read books pertaining to the compulsory repertoire. In addition, most high school students read books outside this corpus and most often read comics, science fiction, crime and romance novels, while poetry is read by the fewest students, which confirms that there is a discrepancy between the literature that young people like to read and the curriculum. Besides, it was found that more than one fifth of high school students do not recognise any way that would contribute to their motivation to read books, which is an indicator of the deepening crisis of reading: both of compulsory reading and reading for pleasure. A positive effect of the family environment, i.e. the mother, on the reading habits of high

school students was recorded. The results confirmed the trend and proved that girls are more successful than boys in the area of reading compulsory books and those outside the school corpus. High school students read compulsory reading more often, as well as other books, and visit libraries more often than students who attend secondary vocational schools. The data also indicate that more developed reading habits are associated with high school achievement of high school students. On the other hand, students' reading habits do not correlate positively with parents' education and the class that high school students attend, which may be explained by the influence of peers, individual characteristics of research participants, as well as the by influence of social environment (society as a whole) in which insufficient importance is attached to improving and nurturing the reading culture of young people.

Having in mind the results of previous research on reading habits of the young in our country and in the world, as well as the findings of the presented empirical research, it can be concluded that the popularity of the topic is not subsiding and that the consideration of this issue might be even more necessary in the era of accelerated technological progress that undoubtedly changes users' habits in reading and in the use of books. Also, it is noticeable that there has been no visible improvement in this area in teaching practice in the last decade, which is why it would be desirable to introduce and affirm optional subjects that could contribute to improving reading habits and reading competence/literacy of high school students, which particularly concerns teaching programmes and learning in secondary vocational schools.

In order to bridge the gap between the corpus of compulsory reading and the books that students like to read, one of the solutions can be sought in the greater interest of teachers/professors in literary genres that adolescents prefer. Teachers/professors could choose, together with students, books that are popular to high school generations, because getting to know students' reading preferences is "a basic prerequisite for motivating them to read, as well as for encouraging their reading habits" (Purić, 2012: 214). Moreover, the influence of teachers/professors in maintaining and stimulating students' interest in reading can be crucial (Belzer, 2002; Pitcher *et al.*, 2007).

An example of good practice could be the application of electronic book readers in education. It would also be encouraging to establish, at the national level, a common approach between primary and secondary schools to promote students' reading habits, because if students do not become proactive readers in primary school, they will probably not develop motivation to read in secondary school and later (Sanacore, 2002).

The results of this empirical research indicate that it would be desirable in the future to examine in more detail the factors that influence students' motivation to read, as well as their attitudes regarding reading habits and interests. Having in mind the implementation of the new educational reform in our country, it would be especially important to consider these topics within the framework of secondary vocational education.

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ НАВЫКИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ СЕРБИИ

Елена Стеванович

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Бранислав Ранджелович

Факультет образования учителей младших классов, Лепосавич, Университет
в Приштине, Косовска-Митровица, Сербия

Эмилия Лазаревич

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Аннотация

Навыки чтения представляют существенно важный аспект для создания функционально письменного общества и для его позиционирования на глобальном уровне. Соответственно, цель работы – выявить, сколько читают учащиеся средних школ и какие книги ими предпочитают, включая и обязательный перечень книг и другие произведения, не принадлежащие данному корпусу. Также, авторы попытались рассмотреть мнения учащихся о приемах, которые могли бы поспособствовать росту их мотивации к чтению книг, осветить их читательские навыки, имея в виду семейный контекст и пользование услугами библиотек, а также выявить, связано ли чтение книг с полом, академическими достижениями, типом школы, выбранной учащимися, классом и образованием родителей. Корпус испытуемых составили учащиеся (N=1378) гимназий и средних специальных школ из нескольких городов Сербии. Был использован вопросник, конструированный для нужд данного исследования. Результаты показывают, что подростки не проявляют интерес к чтению обязательного перечня книг, предусмотренных учебной программой. Большинство учащихся читает другие материалы, в первую очередь комиксы, научно-фантастические, детективные и сентиментальные романы. Свыше 20% учащихся не осознает ни один прием, который содействовал бы повышению их мотивации к чтению книг. Поскольку никакого значимого улучшения в этой области на протяжении последнего десятилетия нет, было бы желательно ввести и пропагировать факультативные предметы, которые бы содействовали улучшению навыков чтения среди учащихся средних (в частности средних специальных) школ.

Ключевые слова: читательские навыки, учащиеся средних школ, книги для обязательного чтения, практика обучения, мотивация к чтению.

Коришћена литература/References

- Almog, T. & Almog, A. (2016). *The Y generation – Like there is no tomorrow*. Tel Aviv: Modan. [Hebrew]
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2013). Predictors of reading. *European Journal of Psychology of Education, 16*(3), 363–383.
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452–477.
- Belzer, A. (2002). "I don't crave to read": School reading and adulthood. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 46*(2), 104–113.
- Bosacki, S., Elliott, A., Bajovic, M. & Askeer, S. (2009). Preadolescents' self-concept and popular magazine preferences. *Journal of Research in Childhood Education, 23*(3), 340–350.
- Branković, M., Buđevac, N., Ivanović, A. i Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti – veštine argumentovanja u školskoj nastavi [Factors in the development of higher levels of reading literacy: Argumentation skills in educational practice]. *Psihološka istraživanja, 16*(2), 141–158.
- Buđevac, N. i Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole [Development of reading literacy during the first four grades of elementary school]. *Inovacije u nastavi, 27*(2), 22–32.
- Buđevac, N. (2019). Od učenja čitanja do čitanja radi učenja: analiza grešaka koje učenici prave prilikom čitanja [From "Learning to read" to "reading to learn": An analysis of the reading mistakes made by students]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 51*(2), 573–613.
- Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences the who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., Osborne, S. & Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. (2011). *Setting the baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading 2010*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. (2012). *Setting the vaseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading – 2010*. London: The National Literacy Trust.
- Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 96–108.
- Deavers, R. (2000). The effect of instruction on early non-word reading strategies. *Journal of Research in Reading, 23*, 267–286.
- Department of Education (2012). *Research evidence on reading for pleasure*. London: Author.
- Dias, P. (2010). How and why does poetry matter? And what do we do about that? *Learning Landscapes Poetry and Education: Possibilities and Practices, 4*(1), 21–27.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.
- EU Youth Report 2015 (2016). Luxembourg: Publications Office of the European Union. *European Commission: PISA 2018 and the EU – Striving for social fairness through education* (2019). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fleener, C. F., Morrison, S., Linek, W. M. & Rasinski, T. V. (1997). Recreational reading choices: How do children select books? In M. L. Wayne, G. S. Elizabeth (Eds.), *Exploring literacy: The nineteenth yearbook of the college reading association 1997* (pp. 75–84). Washington: College Reading Association.

- Frankel, K. K., Fields, S. S., Kimball-Veeder, J. & Murphy, C. R. (2018). Positioning adolescents in literacy teaching and learning. *Journal of Literacy Research*, 50(4), 446–477.
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313.
- Higginbotham, S. (1999). *Reading interest of middle school students and preferences by gender of middle school students in a South Eastern State Atlanta Georgia* (Master's Dissertation, pp. 140). Mercer University.
- Hughes-Hassell, S. & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(1), 22–33. doi:10.1598/JAAL.51.1.3
- Hope, J. (2017). Reading the future. In J. Court (Ed.). *Reading by right: Successful Strategies to ensure every child can read to succeed* (pp. 189–208). London: Facet Publishing.
- Hooper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113–120.
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarian and Information Science*, 43(1), 46–55.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, G. L. & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880–895.
- Ilić, P., O. Gajić i Maljković, M. (2007). *Kriza čitanja: kompleksan pedagoški, kulturološki i opštedrušveni problem* [The reading crisis: a complex pedagogical, cultural and social problem]. Novi Sad: Gradska biblioteka, Petrovaradin: Alfa graf.
- Janićijević, V. (2016). *Teorija književnosti u razrednoj nastavi* [Theory of Literature in a Classroom]. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Jovanović, V. (2011). Faktori napredovanja na testu čitalačke pismenosti [Factors of progress in reading literacy test]. *Psihološka istraživanja*, 14(2), 135–155.
- Kim, J. S. (2004). Summer reading and the ethnic achievement gap. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(2), 169–189.
- Kirsh, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Paris: OECD Publications.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325–363.
- Knoester, M. (2010). Independent reading and the "Social Turn." How adolescent reading habits and motivation relate to cultivating social relationships. Networks: An On-line *Journal for Teacher Research*, 12(1), 1–13.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialisation and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31, 235–257.
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Krnjajić, Z., Stepanović, I. i Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji [Reading Habits of Secondary School Students in Serbia]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 266–282.
- Lance, K. C. & Hofschire, L. (2011). Something to shout about: New research shows that more librarians means higher reading scores. *School Library Journal*, 57(9), 28–33.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567–606.

- Leppanen, M. U., Aunola, K. & Nurmi, J-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399.
- Logan, S. & R. S. Johnston (2009). Gender differences in reading: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214.
- Logan, S. & Johnston, R. S. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175–187.
- Logan, S. & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85–94.
- London Institute of Education (2013). Reading for pleasure puts children ahead in the classroom, study finds. Retrieved from: <http://www.ioe.ac.uk/89938.html>
- Manuel, J. & Carter, D. (2015). Current and historical perspectives on Australian teenagers' reading practices and preferences. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(2), 115–128.
- McElvany, N. & Van Steensel, R. (2009). Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8(3), 418–433.
- McGeown, S. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35–46.
- Merga, M. K. (2016). "I don't know if she likes reading": Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined?" *English in Education* 50(3), 255–269.
- Merga, M. K. (2017). Do males really prefer non-fiction, and why does it matter. *English in Australia*, 52(1), 27–37.
- Milojević, M., Stojiljković, S., Todorović, J. i Kašić, K. (2009). Ciljevi postignuća i perfekcionizam gimnazijalaca [Achievement goals and perfectionism of high school students]. *Psihologija*, 42(4), 517–534.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Mullan, K. (2010). Families that read: A time diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414–430.
- Nagel, I. (2009). Cultural participation between the ages of 14 and 24: Intergenerational transmission of cultural mobility. *European Sociological Review*, 26(5), 541–556.
- National Assessment of Educational Progress/Report Card (NAEP)(2019). NAEP Reading Assessment.
- Notten, N., Tolsma, J., Kraaykamp, G. & Kloosterman, R. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291–306.
- Oakhill, J. V. & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 98, 223–235.
- Opačić, Z. (2015). Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu) [Presumed Reader (cultural and ideological context of children's literature)]. *Inovacije u nastavi*, 28(4), 18–28.
- Palani, K. K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *International Refereed Research Journal, Journal of Arts, Science & Commerce*, 3(2), 1–5.
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2013). *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Podrži me, inspiriši me* [PISA 2012 in Serbia: the first results. Support me, Inspire me]. Beograd: Institut za psihologiju
- Perčić, K. i Vukadinović, L. (2019). Čitalačke navike studenata u Srbiji [Reading Habits Amongst University Students in the Republic of Serbia]. *Teme*, XLIII(2), 413–435.
- Pešić, J., Videnović, M. i Plut, D. (2012). Slobodno vreme i pozitivan razvoj mladih: analiza budžeta vremena [Leisure and positive development of youth: The time use analysis]. *Psihološka istraživanja*, 15(2), 153–168.

- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N., Seunariningsingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V., Peck, S., Hunt, R. & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(5), 378–396.
- Pike, M. A. (2000) 'Keen readers: adolescents and pre-twentieth century poetry'. *Educational Review*, 52(1), 13–28.
- Popović, D. (2013). Razvoj čitalačke pismenosti i obrazovni program maternjeg jezika i književnosti u osnovnoj školi [Development of reading literacy and educational program of mother tongue and literature in elementary school]. *Inovacije u nastavi*, 26(3), 112–122.
- Pravilnik o planu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju i programu obrazovanja i vaspitanja za I razred. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/1990. [Rulebook on the plan of education and upbringing for gymnasium and education and upbringing for the first grade. *Official Gazette of the RS - Educational Gazette*, number 5/1990].
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu obrazovanja i vaspitanja za gimnazije i program obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 3/1991. [Rulebook on the amendments to the rulebook on the plan of education and upbringing for gymnasium and education and upbringing for II, III, and IV grades of gymnasium. *Official Gazette of the RS - Educational Gazette*, number 3/1991].
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim školama i program obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 4/1991. [Rulebook on the amendments to the rulebook on the plan of education and upbringing for common courses in vocational schools and education and upbringing for II, III, and IV grades. *Official Gazette of the RS - Educational Gazette*, number 4/1991].
- Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred gimnazije. *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 27/18. [Rulebook on the program of classes and teaching for the first grade of gymnasium. *Official Gazette of the RS - Educational Gazette*, number 27/18].
- Purić, D. (2012). Učitelj i čitalačka interesovanja učenika mlađeg školskog uzrasta [Teacher and reading interests of younger school age pupils.]. U V. Jovanović i T. Rosić (ur.), *Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava [Literature for children and young adults – science and teaching]* (str. 213–227). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Purić, D. (2018). Nastava srpskog jezika u funkciji podsticanja čitalačkih interesovanja učenika mlađeg školskog uzrasta [Serbian language classes and how to stimulate reading interests of younger school age pupils]. *Inovacije u nastavi*, 31(4), 31–45.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. & Martineau, J. (2007). Learning to read and write genrespecific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8–46.
- Rinehart, S. D., Gerlach, J. M., Wisell, D. L. & Welker, W. A. (1998). Would I like to read this book?: Eight graders' use of book cover clues to help choose recreational reading. *Reading Research and Instruction*, 37(4), 263–280.
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(3), 157–161.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 insights and interpretations*. Paris: OECD.
- Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju [Heads and Tails of Fairness in Assessment]*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

- Stevanović, J. i Milošević, J. (2019). *Leksičko-semantičke osobenosti u delima srpskih pisaca i nastava srpskog jezika i književnosti* [Lexical-semantic features in the works of Serbian writers and the Serbian language and literature teaching]. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122–139.
- Twist, L., Schagen, I. & Hodgson, C. (2007). *Readers and reading: The national report for England (PIRLS)*. Slough: NFER.
- Vrasidas C. & Theodoridou, K. (2018). Teacher professional development for twenty-first century literacies. In K. C. Koutsopoulos, K. Doukas & Y. Kotsanis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Design and Cloud Computing in Modern Classroom Settings* (pp. 292–30). Hershey, United States: IGI Global.
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (2009). *The time paradox: The new psychology of time that can change your life*. New York: Free Press.
- Wang, J. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186.
- Watson, A., Kehler, M. & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: Raising some questions. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 53(5), 356–361.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The "boy turn" in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498.
- Wigfield, A., Cambria, J. & Ho, A. (2012). Motivation for reading information texts. In J. Guthrie, A. Wigfield & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 52–102). from <http://www.corilearning.com/research-publications/>
- Wollscheid, C. (2013). Parents' cultural resources, gender and young people's reading habits –Findings from a secondary analysis with time-survey data in two-parent families. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 69–83.

Примљено 03.05.2020; прихваћено за штампу 23.06.2020.

Recieved 03.05.2020; Accepted for publication 23.06.2020.