MOTIVÁCIA K ČÍTANIU A ČITATELSKÉ PREFERENCIE ADOLESCENTOV

Nika Konrádyová, Miriam Slavkovská

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo popísať motívy, ktoré adolescentov vedú k, respektíve brzdia v čítaní, ako aj zistenie možných rozdielov v motivácii a preferenciách žánrov z hľadiska veku. Výskumný súbor tvorilo 375 respondentov, z čoho čitateľov bolo 130 (34,66 %). Motivácia k čítaniu bola meraná prostredníctvom dotazníka Motivations for Reading Questionnaire (Wigfield & Guthrie, 1997). Motívy, ktoré vedú respondentov k čítaniu, respektíve ich od čítania odrádzajú, boli zisťované otvorenými otázkami. Výsledky ukázali, že medzi staršími a mladšími adolescentmi sa v rámci motivácie k čítaniu nenachádzajú rozdiely. K najčastejším motívom, ktoré vedú mladších respondentov k čítaniu kníh, patria: získavanie nových informácií z kníh, skutočnosť, že čítanie považujú za zábavnú a zaujímavú aktivitu a súčasne za možnosť na chvíľu uniknúť z reality. U starších dominovalo získavanie nových informácií, možnosť oddychu a únik z reality. V skupine nečítajúcej mládeže mladší respondenti uviedli, že nečítajú hlavne preto, lebo ich táto aktivita nebaví, knihy považujú za nudné a nechce sa im. Starších adolescentov od čítania odrádza presvedčenie, že čítanie je nudná aktivita a ďalším významným dôvodom je nedostatok času. Medzi mladšími čitateľmi sú populárne dobrodružné romány, fantasy a dievčenské romány. U starších čitateľov dominujú žánre podobné, a to žánre dobrodružný, fantasy a detektívny.

Kľúčové slová: čítanie, motivácia, žánrové preferencie, mladší adolescenti, starší adolescenti

READING MOTIVATION AND READING PREFERENCES OF ADOLESCENTS

Abstract

The aim of this study was to describe motives that lead adolescents to read, or which make them refuse to read. Furthermore, it aimed to find out potential differences in motivation and reading preferences due to age group. Totally 375 respondents participated in this study from which 130 (34,66%) were readers. Reading motivation was measured by the Motivations for Reading Questionnaire (Wigfield & Guthrie, 1997). Motives that lead adolescents to read or which make them refuse to read were detected with open questions. Results show that there are no differences between younger and older adolescents in reading motivation. The most common reading motives in younger readers were: reaching new information from books, opinion, that reading is a funny and interesting activity and reading represents an opportunity to escape from the reality for a while. In the group of older adolescents were most common motives reaching new information, the way how to relax and escape from the reality. Non-reading younger adolescents refuse to read because they are not interested in reading, they consider the book boring and they do not have the will to read. Older adolescents do not read because they consider reading as a boring activity and they do not have enough time for it. The most popular genres among younger readers are the adventurous genre, fantasy, and novels for girls. Older readers prefer the adventurous genre, fantasy, and detective novels.

Keywords: reading, motivation, genre preferences, younger adolescents, older adolescents

Došlo: 29. 5. 2019

Schváleno: 15. 1. 2021

Úvod

Výskumom zameraným na skúmanie motivácie k čítaniu sa venuje pozornosť už niekoľko desaťročí. Ich cieľom je odhalenie osobných motívov jednotlivca ako aj motívov plynúcich z okolia, ktoré vedú žiakov k tomu, aby vo svojom voľnom čase čítali knihy. Dôvodom pre rozsiahly výskum v tejto oblasti je skutočnosť, že boli dokázané lepšie výsledky vo verbálnej fluencii, rozsahu slovnej zásoby, schopnosti pracovať s textom a podobných zručnostiach u žiakov, ktorí vo svojom voľnom čase často čítali knihy (McGeown et al., 2015; Morgan & Fuchs, 2007; Najvarová, 2008 a pod.), pričom tieto zručnosti boli žiakom nápomocné aj pri dosahovaní lepších študijných výsledkov v porovnaní s nečítajúcimi rovesníkmi. Nedostatkom týchto výskumov je, že sa zameriavajú len na vekovú kategóriu žiakov od šiestich do dvanástich rokov a ostatným vekovým kategóriám sa venuje pozornosť len ojedinele. Cieľom tohto výskumu je preto preskúmať motiváciu k čítaniu u starších adolescentov študujúcich na stredných školách a porovnať ju s motiváciou žiakov druhého stupňa základných škôl. Pozornosť bude orientovaná aj na dôvody, pre ktoré jednotlivci vo svojom voľnom čase čítajú, respektíve nečítajú, a na žánre preferované čítajúcimi respondentmi.

Čítanie

Čítanie je definované ako multidimenzionálna, cieľovo - orientovaná sociokultúrna aktivita (Conradi et al., 2014). Patrí k najdôležitejším a nevyhnutným činnostiam, ktoré sa jednotlivec má naučiť (De Naeghel et al., 2012) a ktoré využíva počas celého svojho života. Považuje sa za jeden z najdôležitejších a najzákladnejších spôsobov osvojovania si vedomostí (Pečjak & Peklaj, 2006; Yogurtcu, 2013), pričom od tejto schopnosti nezávisia len akademické úspechy jednotlivca a následné úspechy v povolani, ale aj úspechy bežného dňa (De Naeghel et al., 2014; Abdullah et al., 2012).

V rámci tejto práce sa však nebude nazerať na čítanie ako na aktivitu, ktorej podstatou je schopnosť prijať informácie z písaného textu, ale ako na aktivitu, ktorej sa jednotlivci venujú vo svojom voľnom čase, ktorá spočíva v častom čítaní rozsiahleho textového materiálu, či sa už jedná o knihy alebo o tematické časopisy.

Štúdie uskutočnené za posledné obdobie dokázali, že práve takéto čítanie má priaznivý vplyv na viacero oblastí (Najvarová, 2008), no najväčšia pozornosť sa venovala tej školskej. V rámci nich sa ukázalo, že čítanie výraznou mierou ovplyvňuje školské zručnosti. Množstvo času stráveného čítaním má významný vplyv na rýchle rozoznávanie slov (čo platí hlavne pre žiakov na prvom stupni základných škôl) (Morgan & Fuchs, 2007; De Naeghel et al., 2012), vývin verbálnej fluencie (McGeown et al., 2015; Morgan & Fuchs, 2007), rýchlosti v čítaní (McGeown et al., 2015), nárastu čitateľských zručností (McGeown et al., 2015), nárastu slovnej zásoby (Morgan & Fuchs, 2007), skvalitnenie schopnosti správne text analyzovať a tým pádom narastá aj porozumenie čítanému textu (McGeown et al., 2015; Morgan & Fuchs, 2007; De Naeghel et al., 2012; Abdullah et al., 2012; Paige, 2011; Wang & Guthrie, 2004). Aj výskumy v česko-slovenskom prostredí poukázali na to, že silná záľuba v čítaní sa spája s vysokým skóre v testoch čitateľskej gramotnosti žiakov (Najvarová, 2008; Homolová, 2008). Adolescenti, ktorí vo voľnom čase čítajú, zvyknú byť počas čítania kognitívne aktívnejší a nakoniec dosiahnu hlbšie pochopenie textu, viac si z textu pamätajú a tým pádom vedia aj lepšie sumarizovať ako ich ostatní spolužiaci (McGeown et al., 2015).

K ďalším benefitom čítania patrí stimulovanie fantázie (Wilson & Casey, 2007) a tak isto má vplyv aj na vývin intelektu ako takého (McKool, 2007; Morgan & Fuchs, 2007), nehovoriac o tom, že žiaci, ktorí sa venujú čítaniu vo svojom voľnom čase častejšie, dosahujú aj lepšie akademické výsledky (Pečjak & Peklaj, 2006; Wilson & Casey, 2007; Lee & Jonson-Reid, 2016). Najvarová (2008) túto problematiku rozvíja a poukazuje na to, že čím je spektrum materiálov, ktoré jednotlivec číta, väčšie, tým je vyššie aj jeho skóre v testoch čitateľskej gramotnosti. K rovnakým výsledkom vedie aj to, ak jednotlivci čítajú hlavne knihy a komixy v porovnaní s časopismi a novinami (Najvarová, 2008).

Pre potreby tejto práce sa čitateľ nedefinuje len ako osoba gramotná, čiže tá, ktorá vie čítať a písať, vnímať a rozumieť zobrazenému textu. Čitatelia sú v tejto práci definovaní ako zaniatení jednotlivci čítajúci knihy zo svojej vlastnej iniciatívy, z vlastného záujmu a pre radosť (De Naeghel et al., 2014; Wang & Guthrie, 2004). Takýto jednotlivci majú vyššiu motiváciu čítať, to platí pre rôzny vek a pohlavie (Pečjak & Košir, 2008; Lau, 2009), čítanie považujú za zaujímavé a dôležité (Pečjak & Košir, 2008), čo sa prejaví aj tým, že ním strávia viac času a na túto aktivitu sú ochotní obetovať veľa energie (McGeown et al., 2015; Guthrie et al., 2007). Sú zvedaví a neostávajú pri jednom žánri, ale aktívne skúšajú nové (De Naeghel et al., 2014). Sami vyberajú to, čo budú čítať, dokonca majú k určitým témam silný osobný vzťah (Guthrie et al., 2007). Čítanie považujú za hodnotný spôsob trávenia voľného času (Wilson & Casey, 2007), aktívne ho vyhľadávajú a dajú mu prednosť pred inými aktivitami. Zaniatení čitatelia budú radšej čítať knihy ako krátke texty a dajú prednosť knihe v tlačenej podobe ako v tej digitálnej (McGeown et al., 2015). Sebaobraz o sebe ako o čitateľoch majú vyšší ako ostatní a čítanie si viac cenia (McKool, 2007; Chiu & Chow, 2010). Častým čitateľom kníh neprináša čítanie len radosť, ale vedia využiť svoje vedomosti z čítania a naplniť tak svoje osobné ciele, túžby a úmysly (Lau, 2009; De Naeghel et al., 2014; Roeschl-Heils et al., 2003).

Motivácia

Motivácia čítať je pokladaná za jeden z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich čítanie (Peklaj & Pečjak, 2009). Môže byť definovaná ako súbor osobných predstáv, hodnôt, potrieb a cieľov, ktoré jednotlivec má v súvislosti s textom určeným na čítanie, procesom čítania a jeho výsledkami (Pitcher et al., 2007; Abdullah et al., 2012; De Naeghel et al., 2012; Pečjak & Košir, 2008). Zohráva dôležitú úlohu pri vývine čítania (Lau, 2009). Ovpľyňuje voľbu materiálu na čítanie (Pitcher et al., 2007), množstvo prečítaného textu a frekvenciu čítania vo voľnom čase (De Naeghel et al., 2012; Morgan & Fuchs, 2007; Edmunds, 2003).

Motivácia sa vo všeobecnosti delí na vonkajšiu a vnútornú. Napriek svojej zrejmej odlišnosti nepredstavujú dva póly jedného kontinua, ale vzájomne sa dopĺňajú (Paige, 2011). Podľa Guthrieho a kolektívu (2007) je to práve kombinácia vonkajšej a vnútornej motivácie, ktorá vysvetľuje väčšiu proporciu kolísania v množstve času, ktorý strávia žiaci čítaním, ako keby boli jednotlivé motivácie brané do úvahy samostatne (Lau, 2009).

Jednotlivec, ktorého vonkajšia motivácia je silná, nečíta pre čítanie samo (Pečjak & Peklaj, 2006; Wigfield et al., 2004). Vydrží pri aktivite len dovtedy, dokiaľ sa s ňou budú spájať určité benefity, avšak aj tento druh motivácie je dôležitý a môže byť veľmi efektívnym prostriedkom používaným pri motivácii detí učiť sa hlavne v začiatkoch ich školskej dochádzky (Wigfield et al., 2004). Externe motivovaný jednotlivec sa zaujíma hlavne o verejné ohodnotenie svojich čitateľských úspechov, ako sú napríklad známky, získanie odmien, uznanie, prekonanie druhých (Katranci, 2015; Pečjak & Košir, 2008; Guthrie et al., 2007;

Wang & Guthrie, 2004; De Naeghel et al., 2012; Paige, 2011; Lau, 2009) a podobne. Vonkajšie motivovaní jednotlivci častejšie používajú pri učení sa a čítaní povrchné stratégie, ako napríklad memorovanie, hádanie a referovanie nezmyselných viet. Tak isto majú problémy s čítaním s porozumením, nakoľko tento druh motivácie sa u žiakov spája s menším množstvom času venovanému čítaniu pre potešenie a ich túžba porozumieť čítanému textu nie je vysoká.

Vnútná motivácia prináša na rozdiel od vonkajšej viac benefitov, medzi ktoré patrí napríklad vyššia miera sebaregulácie v čítaní, vytrvalosť v aktivite, porozumenie a psychická pohoda (De Naeghel et al., 2012). Je to práve ten druh motivácie, ktorý podľa De Naeghel a kolektívu (2012) predstavuje najoptimálnejšiu formu motivácie práve pre svoju nezávislosť na vonkajších okolnostiach. Vnútorne motivovaní študenti čítajú pre čítanie samé bez vidiny externej odmeny (Katranci, 2015; Pečjak & Košir, 2008; Pečjak & Peklaj, 2006; Wigfield et al., 2004; Medford & McGeown, 2012), čiže aktivita sama má pre nich osobnú hodnotu (McKool, 2007; De Naeghel et al., 2014; Wilson & Casey, 2007; De Naeghel et al., 2012; Wang & Guthrie, 2004). Dokážu dlhšie čeliť problémom, ktoré sa v súvislosti s čítaním môžu objaviť, k čomu dopomáha ich vzbudená vytrvalosť (Chiu & Chow, 2010; Wang & Guthrie, 2004). Táto vytrvalosť sa následne spája s vyšším akademickým úspechom. Čítajú podstatne častejšie a lepšie v porovnaní s ostatnými (De Naeghel et al., 2014; Paige, 2011; Wigfield et al., 2004; De Naeghel et al., 2012; Peklaj & Pečjak, 2009; Wang & Guthrie, 2004) a celkovo majú k čítaniu pozitívny postoj (Pečjak & Peklaj, 2006).

Na vytvorenie pozitívneho postoja ku knihám a motivácie k čítaniu majú významný vplyv rodičia, ktorí by v tomto smere mali ísť svojím deťom príkladom (McKool, 2007; Wilson & Casey, 2007). To preto, lebo rodičia sú významnými rolovými modelmi pre svoje deti (Wollschied, 2014). Dôležitosť rodiny čoby významnej skupiny ľudí, ktorá môže deti priviesť k čítaniu a aj ovplyvniť ich motiváciu k vykonávaniu tejto aktivity potvrdzuje aj Trávníček (2008). Pre rozvoj motivácie čítať je ďalej dôležitý, ba až nevyhnutný aj prístup ku knihám (McKool, 2007; Wilson & Casey, 2007; Edmunds, 2003).

Motivácia čítať sa v priebehu detstva a dospelovania mení. Bolo zistené, že mladší žiaci čítajú preto, lebo chcú, aby ich za to rodičia (alebo aj iné authority) pochválili. Ďalšími dôvodmi sú dobré známky a sebaobraz ako o dobrom študentovi. Dôležité je aj to, že mladší žiaci základných škôl považujú čítanie za niečo, čo je pre budúcnosť potrebné a dôležité, pričom starší žiaci už tento názor nezdediajú (Wolters et al., 2014; Pečjak & Košir, 2008).

Počas prvého stupňa základnej školy majú deti najvyššiu motiváciu čítať, tu siahajú jej počiatky. Po prechode na druhý stupeň začína táto motivácia klesať (Wilson & Casey, 2007; Wolters et al., 2014; Edmunds, 2003; Paige, 2011), takže by sa dalo povedať, že motivácia čítať je nepriamo úmerná veku, respektíve ročníku, v ktorom sa dieťa v rámci základnej školy nachádza (Wilson & Casey, 2007; McGeown et al., 2015). Ako naznačuje výsledok výskumu, návyky k čítaniu vo voľnom čase sa prestávajú formovať okolo piateho a šiesteho ročníka. Návyky, ktoré si vypestujú do tohto obdobia si potom uchovávajú na celý život (McKool, 2007; Katranci, 2015), inak majú malé šance, že sa z nich vo vyšších ročníkoch stanú zariadení čitateľa (Pečjak & Peklaj, 2006). Podporuje to aj Wollschied (2014), ktorá uvádza, že v desiatich rokoch sú deti už funkčnými čitateľmi a tak sa u nich môžu vyvinúť relatívne stabilné čitateľské návyky vo voľnom čase.

V poklese motivácie starších žiakov k čítaniu zohrávajú významnú úlohu aj zmeny prebiehajúce v adolescencii, ako napríklad uprednostňovanie aktivít zameraných na rozvoj sociálnych vzťahov s rovesníkmi, športovanie alebo využívanie sociálnych sietí a internetu

pred aktivitami súvisiacimi so školou (Hidi, 2001; Wollschied, 2014; Lau, 2009). Motivácia čítať nemusí byť ani v adolescencii konštantná. V neskorších obdobiach si však jednotlivci môžu čítanie vážiť viac (Wilson & Casey, 2007).

Keďže tieto výskumy orientovali svoju pozornosť hlavne na porovnávanie motivácie k čítaniu medzi žiakmi prvého a druhého stupňa základných škôl, pričom starším adolescentom študujúcim na stredných školách bola venovaná pozornosť len v minimálnej miere, cieľom tohto výskumu je porovnať motiváciu k čítaniu medzi žiakmi druhého stupňa základných škôl, čiže mladšími adolescentmi, a žiakmi študujúcimi na stredných školách, čiže staršími adolescentmi. Na základe doterajších výskumov, ktoré poukazovali na to, že s narastajúcim vekom adolescentov klesá ich záujem o čítanie (Wilson & Casey, 2007; McGeown et al., 2015) sa predpokladalo, že starší adolescenti budú k čítaniu menej motivovaní ako tí mladší. Ďalším cieľom je aj zistenie najčastejších dôvodov pre a proti čítaniu kníh a preferencií u mladších a starších čítajúcich adolescentov.

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo spolu 375 respondentov, z čoho zo základných škôl bolo 159 respondentov (42,4 %), zo stredných odborných škôl 150 (40 %) a zo štvorročných gymnázií 66 (17,6 %). Výskumný súbor tvorilo spolu 246 dievčat (65,6 %) a 129 chlapcov (34,4 %). Vekové rozpätie celej vzorky bolo od 12 do 19 rokov ($M = 15,47$; $SD = 2,02$). Vekový priemer mladších adolescentov bol 13,31 rokov ($SD = 0,826$) a starších adolescentov bol 17,06 rokov ($SD = 0,784$). Spolu 130 (34,67 %) respondentov uviedlo, že vo svojom voľnom čase čítajú, pričom spomedzi nich bolo dievčat 106 (81,54 %) a chlapcov 24 (18,46 %).

Dáta boli zozbierané nenáhodným príležitostným výberom v období január - február 2016 hlavne na hodinách slovenského jazyka a na zastupovaných hodinách. Študentom trvalo vyplnenie dotazníka približne dvadsať minút. Účasť na výskume bola dobrovoľná. Podmienkou účasti na výskume bolo kompletne vyplnenie dotazníka.

Použité metódy

Na začiatok respondenti vyplnili základné demografické údaje. Po nich nasledovala položka zameraná na zistenie spôsobu trávenia voľného času. Respondenti v rámci nej mali zaznačiť 3-5 aktivít, ktorým sa venujú vo svojom voľnom čase. Na základe spôsobov trávenia voľného času, ktoré respondenti uviedli v tejto časti boli rozdelení na dve skupiny. Prvú predstavovali respondenti, ktorí spontánne uviedli, že vo voľnom čase čítajú knihy, teda čitatelia, zatiaľ čo druhú predstavovali jednotlivci, ktorí svoj záujem o čítanie kníh vo voľnom čase nedeclarovali, teda nečitelia. Pri rozdeľovaní respondentov na tieto dve skupiny sa vychádzalo z predpokladu, že jednotlivec, pre ktorého je čítanie dôležitou aktivitou sa jej vo voľnom čase aktívne venuje a tým pádom to bude jednou z aktivít, ktoré v rámci tejto položky uvedie.

Nasledujúcu časť predstavoval dotazník zameraný na meranie motivácie k čítaniu - Motivations for Reading Questionnaire (Wigfield & Guthrie, 1997), ktorý je jedným z najčastejšie používaných dotazníkov na meranie motivácie k čítaniu (Conradi et al., 2014). Samotný dotazník pozostáva z 11 subškál, menovite: 1) Čitateľská sebaúčinnosť, 2) Náročnosť čítania, 3) Čitateľský záujem, 4) Čitateľská zainteresovanosť, 5) Dôležitosť čítania, 6) Vyhybanie sa čítaniu, 7) Súťaženie v čítaní, 8) Pochvaly za čítanie, 9) Čítanie na známky, 10) Sociálne dôvody vedúce k čítaniu a 11) Čítanie z donútenia.

Tento dotazník je primárne zameraný na meranie motivácie k čítaniu prostredníctvom jednotlivých škál a pre potreby tejto práce bol upravený. Namiesto 53 položiek, ktoré tvoria dotazník bolo použitých len 31 z nich. Dôvodom takéhoto skrátenia bolo prispôsobenie dotazníka ako našim kultúrnym podmienkam, tak aj vekovej kategórii našich respondentov, nakoľko pôvodný dotazník bol určený na meranie motivácie k čítaniu kníh žiakov do 12 rokov. Odstránila sa subškála číslo 9 (Čítanie na známky), ktorá má opodstatnenie len na prvom stupni základných škôl, a aj otázky týkajúce sa čitateľských preferencií, súťaženia v čítaní, vypracovávanie domácich úloh z čítania a podobne. Respondenti odpovedali na otázky na štvorbodovej škále, ktorá predstavovala rozmedzie od vôbec ma to nevystihuje (1) po úplne ma to vystihuje (4). Vysoké hodnoty hrubého skóre naznačovali vysokú motiváciu pre čítanie. Po prepólovaní určených položiek nadobudla Cronbachova alfa pre celý dotazník hodnotu 0,897 a hodnoty Cronbachovej alfy pre jednotlivé škály sa pohybovali od 0,600 pre šiestu škálu po 0,801 pri škále číslo dva. Celková motivácia k čítaniu bola vypočítaná ako hrubé skóre z dát celého dotazníka. Pri hľadaní rozdielov v motivácii k čítaniu medzi respondentmi sa už pracovalo so škálami samotnými a s ich hrubým skóre.

V rámci celého dotazníka dosiahlo hrubé skóre hodnotu 76,02 (SD = 15,99; min = 36; max = 122), v rámci prvej škály 5,06 (SD = 1,75; min = 2; max = 8), v rámci druhej škály 12,99 (SD = 4,08; min = 5; max = 20), v rámci tretej škály 14,11 (SD = 3,62; min = 5; max = 20), v rámci štvrtej škály 7,89 (SD = 2,49; min = 3; max = 12), v rámci piatej škály 4,23 (SD = 1,88; min = 2; max = 8), v rámci šiestej škály 11,37 (SD = 2,81; min = 4; max = 16), v rámci siedmej škály 1,78 (SD = 0,95; min = 1; max = 4), v rámci ôsmej škály 5,92 (SD = 2,50; min = 3; max = 12), v rámci desiatej škály 9,43 (SD = 3,55; min = 5; max = 20) a v rámci jedenástej škály 3,22 (SD = 1,07; min = 1; max = 4). Detailnejšie hodnoty pre skupiny čitateľov a nečitateľov v rámci vekových skupín sú zobrazené v tab. 1.

Tabuľka 1 Hodnoty jednotlivých škál dotazníka MRQ pre skupiny čitateľov a nečitateľov v rámci vekových skupín

MRQ		Mladší adolescenti				Starší adolescenti			
		M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Celkové HS	Čitateľ	89,91	14,08	52	122	86,16	11,01	60	114
	Nečitateľ	67,84	14,27	36	100	71,35	13,84	40	115
Prvá škála	Čitateľ	6,49	1,28	4	8	6,06	1,41	2	8
	Nečitateľ	4,23	1,54	2	8	4,60	1,64	2	8
Druhá škála	Čitateľ	15,75	3,31	8	20	15,27	3,19	8	20
	Nečitateľ	11,33	3,679	5	20	11,95	4,01	5	20
Tretia škála	Čitateľ	15,47	3,08	8	20	15,39	2,87	7	20
	Nečitateľ	12,96	3,89	5	20	13,76	3,62	5	20
Štvrtá škála	Čitateľ	9,92	2,14	3	12	9,05	2,22	4	12
	Nečitateľ	6,76	2,23	3	12	7,33	2,22	3	12
Piata škála	Čitateľ	5,59	1,75	2	8	5,29	1,78	2	8
	Nečitateľ	3,49	1,44	2	8	3,71	1,75	2	8
Šiesta škála	Čitateľ	12,26	2,86	6	16	11,55	2,70	5	16
	Nečitateľ	10,53	2,97	4	16	11,57	2,57	6	16

Siedma škála	Čitateľ	2,02	,99	1	4	2,14	1,11	1	4
	Nečitateľ	1,65	,91	1	4	1,59	,78	1	4
Ôsma škála	Čitateľ	7,25	2,71	3	12	6,45	2,24	3	12
	Nečitateľ	6,00	2,51	3	12	5,06	2,24	3	12
Desiata škála	Čitateľ	11,32	3,62	5	18	11,22	3,21	5	20
	Nečitateľ	8,16	3,09	5	17	8,70	3,37	5	17
Jedenásta škála	Čitateľ	3,83	,54	1	4	3,72	,68	1	4
	Nečitateľ	2,73	1,23	1	4	3,09	1,04	1	4

MRQ= Dotazník zameraný na meranie motivácie k čítaniu (Motivations for Reading Questionnaire)

HS= hodnota hrubého skóre; M= priemer; SD= štandardná odchýlka; Min= minimum; Max= maximum

Ďalšiu časť administrovanej metodiky tvorili dve otázky: „Ak ťa čítanie baví, napíš 3 dôvody, prečo“ a „Ak ťa čítanie nebaví, napíš 3 dôvody, prečo“. Tieto otázky boli otvorené a respondenti sa mohli slobodne vyjadriť k dôvodom, ktoré ich k čítaniu privádzajú, respektíve odrádzajú. Zaznamenané odpovede respondentov na tieto položky boli podrobené obsahovej analýze, ktorej výsledkom boli kategórie týchto dôvodov, pre ktoré boli následne zisťované ich frekvencie.

Dôvody, ktoré jednotlivcov vedú k čítaniu kníh boli vyhodnocované len v skupine respondentov, ktorí uviedli, že vo svojom voľnom čase čítajú. Názvy kategórií, do ktorých bolo možné zaradiť uvedené dôvody, boli nasledovné: Nové informácie (získavanie nových, zaujímavých a často aj potrebných informácií), Predstavivosť (imaginácia), Únik z reality (nezaťažovanie sa aktuálnymi problémami reálneho života), Oddych (relax), Dobrý spôsob trávenia času, Gramatika (zlepšovanie gramatiky, štylistiky, rozširovanie slovnej zásoby a podobne), Baví ma to, Je to zaujímavé, Lepšie ako iné aktivity, Nové myšlienky (týkajúce sa hlavne nových názorov a filozofie) a Ostatné.

Dôvody, ktoré jednotlivcov odrádzali od kníh, boli vyhodnocované len v skupine respondentov, ktorí uviedli, že vo svojom voľnom čase nečítajú. Názvy kategórií, do ktorých bolo možné zaradiť uvedené dôvody, boli nasledovné: Nemám na to čas, Nebaví ma to, Nechce sa mi, Čítanie je zdĺhavé, Čítanie je nudné, Čítanie je náročné, Radšej iné aktivity, Unavuje ma to a Ostatné.

V poslednej časti mali respondenti uviesť približný počet kníh, ktoré prečítajú za mesiac a aj žánre, ktoré ich zaujímajú. Ako predloha pri zostavovaní týchto žánrov slúžili kategórie, podľa ktorých sú knihy rozdeľované v Knižnici pre mládež mesta Košice, čiže konkrétne: 1) Náučná literatúra, 2) Fantasy, 3) Poézia, 4) Cudzojazyčná literatúra, 5) Dobrodružné príbehy, 6) Životopisné romány, 7) Romány pre dospelých, 8) Divadelné hry, 9) Príbehy o deťoch, 10) Detektívky, 11) Príbehy o zvieratách, 12) Rozprávky, 13) Poviedky a novely, 14) Povesti, mýty, báje, legendy, 15) Dievčenské romány. Z týchto možností boli vylúčené príbehy o deťoch a zoznam bol doplnený o žánr sci-fi, časopisy a možnosť Iné. Respondenti mohli zaznačiť ľubovoľný počet žánrov.

Výsledky

Ako ukazujú údaje v tabuľke 2, výsledky štatistických analýz ukázali, že rozdiely v motivácii k čítaniu sa medzi staršími a mladšími adolescentmi nenachádzajú. Rozdiely neboli nájdené ani v rámci jednotlivých škál.

Tabuľka 2 Rozdiely v motivácii k čítaniu medzi staršími a mladšími adolescentmi

		N	Priemerné poradie	U-test		
				U	Z	P
MRQ-HS	MA	159	181,75	16178,500	-0,958	0,338
	SA	216	192,60			

MRQ-HS= hodnota hrubého skóre nameraná v dotazníku zameranom na meranie motivácie k čítaniu; MA= mladší adolescenti; SA= starší adolescenti

Rovnako tak sa nenašli signifikantné rozdiely v MRQ medzi mladšími a staršími čítajúcimi adolescentmi. Výnimku tvorila len škála číslo 4 (Čitateľská zainteresovanosť), kde sa ukázalo, že mladší čítajúci adolescenti sú do čítania viac zainteresovaní v porovnaní so staršími ($p = 0,02$), ako znázorňuje tabuľka 3.

Tabuľka 3 Rozdiely v motivácii k čítaniu medzi staršími a mladšími čítajúcimi adolescentmi

		N	Priemerné poradie	U-test		
				U	Z	P
MRQ 4. škála	MA	53	74,66	1555,00	-2,333	0,020
	SA	77	59,19			

MRQ-HS= dotazník motivácie k čítaniu; MA= mladší adolescenti; SA= starší adolescenti

Graf 1 znázorňuje percentuálne zastúpenie jednotlivých dôvodov vedúcich žiakov k čítaniu. Zohľadnené sú aj rozdiely medzi staršími a mladšími adolescentmi. Pre mladších adolescentov sú veľmi motivujúce poznatky z kníh, ktorými sa pri čítaní môžu obohatiť. Túto možnosť označilo až 30,19 % mladších adolescentov. Nasledujúce priečky najčastejších dôvodov vypovedali o tom, že jednotlivci sú k čítaniu vnútorne motivovaní, čiže ich to jednoducho baví (28,30 %) a čítanie považujú za zaujímavé (26,42 %). Rovnaké množstvo respondentov, ktorí označili posledný menovaný dôvod, súčasne uviedlo, že čítajú preto, aby mohlo na chvíľu uniknúť z reality. Aj u starších adolescentov bol najčastejším dôvodom k čítaniu kníh záujem a túžba získať nové informácie, uviedlo to až 44,16 % respondentov. Následne nasledoval oddych (36,36 %) a rovnako ako aj u mladších adolescentov, únik z reality (26,42 %).

V grafe 2 sú znázornené dôvody, pre ktoré respondenti vo svojom voľnom čase nečítajú. Najčastejším dôvodom je u obidvoch skupín ten, že ich to nebaví, teda nie sú k tejto aktivite dostatočne motivovaní. Spomedzi mladších adolescentov uviedlo tento dôvod 33,96 % a spomedzi starších 26,62 % respondentov. Ďalšími dôvodmi, kvôli ktorým mladší adolescenti nečítajú, sú tie, že knihy považujú za nudné (20,75 %) a nechce sa im (18,87 %). Starší uviedli množstvo rozmanitých dôvodov, ktoré sme zaradili do možnosti Ostatné (22,30 %). Tretí najčastejší dôvod, prečo starší adolescenti nečítajú, je ten, že nemajú naň dost času (21,58 %).

Graf 1: Percentuálne rozloženie výskytu jednotlivých dôvodov vedúcich k čítaniu so zohľadnením vekových rozdielov medzi čítajúcimi respondentmi

Graf 2: Percentuálne rozloženie výskytu jednotlivých dôvodov pre ktoré respondenti nečítajú so zohľadnením vekových rozdielov medzi respondentmi

**Graf3: Percentuálne rozloženie výskytu preferovaných žánrov
čítajúcimi respondentmi zohľadňujúce vekové rozdiely**

Na základe informácií z grafu 3 môžeme povedať, že mladší čitatelia najradšej čítajú romány dobrodružné (66,04 %) a fantasy (60,38 %). Tretím najpopulárnejším žánrom bol žánr určený hlavne pre dievčatá, čiže dievčenské romány (45,28 %), čo mohlo byť v tomto prípade spôsobené tým, že vzorku čitateľov tvorili hlavne dievčatá. Preferencie starších sú takmer totožné s preferenciami mladších čitateľov. Aj v tejto skupine respondentov je najobľúbenejším žánrom žánr dobrodružný (58,44 %), po ktorom nasleduje žánr fantasy (57,14 %). Zmena je len v treťom najobľúbenejšom žánre, kde sú okrem dievčenských románov aj detektívky (48,05 %).

Štatisticky významný rozdiel ($p = 0,007$) sa ukázal v množstve kníh, ktoré jednotlivci prečítajú v priemere za mesiac ($U = 1494,000$; $Z = -2,679$). Kým priemerný počet prečítaných kníh mladšími čitateľmi dosahoval hodnotu 3,85 ($SD = 3,266$), priemer u starších bol 2,51 ($SD = 2,075$).

Diskusia

Jedným z cieľov tohto výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely v motivácii k čítaniu medzi mladšími a staršími adolescentmi. Na základe doterajších výskumov sa predpokladalo, že starší adolescenti budú k čítaniu kníh motivovaní menej ako mladší (Wilson & Casey, 2007; McGeown et al., 2015), čo sa však nepotvrdilo. Rozdiely medzi týmito dvoma skupinami adolescentov sa nepotvrdili v celkovej motivácii a ani v jednotlivých škálach dotazníka zameraného na meranie motivácie k čítaniu (Wigfield & Guthrie, 1997). Tieto výsledky teda môžu dávať za pravdu viacerým výskumom (Wollschied, 2014; Pečjak & Peklaj, 2006; McKool, 2007; Katranci, 2015), ktoré poukazujú na to, že pokiaľ si jednotlivec vypestuje čitateľské návyky ešte počas prvých ročníkov základnej školy, jeho motivácia je relatívne konštantná aj v neskoršom období. Na sformulovanie takéhoto záveru však tento výskum nemá právomoc, keďže je prierezného charakteru. V budúcnosti by bolo vhodné, keby sa tejto problematike venoval longitudinálny výskum, ktorý by si dal za cieľ sledovať premeny motivácie k čítaniu v čase u jednotlivých respondentov.

Rozdiely medzi mladšími a staršími čitateľmi sa našli len v množstve kníh, ktoré prečítajú v priemere za mesiac ($p = 0,007$) a v škále číslo 4 (Čitateľská zainteresovanosť) v rámci MRQ, čo poukazuje na to, že mladší čitatelia sú do čítania viac zainteresovaní ako tí starší. Priemerný počet prečítaných kníh za mesiac mladšími adolescentmi je 3,85 a staršími 2,51, čo je v silnom kontraste s výsledkom Trávníčkovho (2008) výskumu, podľa ktorého v Česku čitatelia prečítajú za rok v priemere 16 kníh, čo by mohlo v priemere predstavovať len 1,34 knihy za mesiac. Pri tomto porovnaní však netreba zabúdať na to, že spomínaný výskum (Trávníček, 2008) bol realizovaný prevažne na dospeléj vzorke, ktorá má na čítanie už v porovnaní s adolescentmi menej času. Predpokladáme, že mladší čitatelia v našej vzorke prečítajú viac kníh v porovnaní so staršími adolescentmi preto, lebo na ne majú viac času, keďže minimálne v školskom prostredí sú na nich kladené menšie nároky a požiadavky ako je tomu v prípade starších čitateľov.

V rámci rodových rozdielov sa ukázalo, že spomedzi čítajúcich jednotlivcov tvoria dievčatá oveľa väčšiu časť ako chlapci (81,54 % vs. 18,46 %), čo má podporu aj v iných výskumoch (Trávníček, 2008).

V niektorých výskumoch sa ukázalo sa, že čitatelia očakávajú od čítania najčastejšie zábavu, napätie, informácie (Trávníček, 2008), čo bolo do istej miery podporené aj našim výskumom. Pri skúmaní motívov, ktoré vedú jednotlivcov k čítaniu kníh, obe skupiny čítajúcich adolescentov uviedli, že čítajú hlavne preto, lebo knihy pre nich predstavujú

hodnotný zdroj nových informácií. Tieto informácie nepredstavujú len vedomosti, ktoré je možné zúročiť počas štúdia a premeniť na výborný prospech, na čo upozorňujú viaceré výskumy (Pečjak & Peklaj, 2006; Wilson & Casey, 2007; Lee & Jonson-Reid, 2016). V jednotlivých literárnych žánroch je prezentovaná aj všeobecná ľudská múdrosť získaná zo skúseností z bežného života, ktorá im môže byť nápomocná v orientovaní sa v okolitom svete.

Ďalším z hlavných motívov, ktorý vedie jednotlivcov k čítaniu kníh je oddych, ktorý je s touto aktivitou spojený, čo podporujú aj iní autori (Holomová, 2009). Tieto výsledky dokazujú, že čítanie je pre určitú skupinu ľudí skutočne hodnotným spôsobom trávenia voľného času.

Zaujímavým motívom vedúcim k čítaniu bol „Únik z reality“. S týmto motívom môžu úzko súvisieť aj žánre, ktoré čítajúci respondenti označili ako svoje najobľúbenejšie a to žánr dobrodružný a fantasy, ktoré patrili k trom najobľúbenejším žánrom v oboch skupinách adolescentov. Žiadané sú v tomto smere ďalšie výskumy, ktoré by sa zamerali na preskúmanie toho, pred čím čitatelia z reálneho sveta unikajú, či je to len túžba zažiť v knihách trochu nevšednosti a ozvláštniť si tak voľné chvíle, alebo či je čítanie ako také pre niektorých čitateľov istou formou terapie.

Berúc do úvahy tieto výsledky a tiež aj skutočnosť, že čítanie stimuluje fantáziu jednotlivcov (Wilson & Casey, 2007), bolo by vhodné venovať pozornosť niektorej existencii kvalitatívnych rozdielov vo fantázii, respektíve tvorivosti medzi jednotlivcami, ktorí čítajú knihy hlavne zo žánru fantasy, a tými, ktorí dajú prednosť klasickejším a realistickejším žánrom.

Na druhej strane stoja dôvody, pre ktoré jednotlivci knihy vo svojom voľnom čase nečítajú. Mladší adolescenti sa čítaniu nevenujú hlavne preto, lebo čítanie ich nebaví (33,96 %), považujú to za nudnú aktivitu (20,75 %) a nie sú dostatočne motivovaní k tomu, aby sa o čítanie vôbec pokúsili, čo vyjadrili slovami „Nechce sa mi“ (18,87 %). Starších nečítajúcich adolescentov čítanie nebaví (26,62 %), v druhom rade uviedli rozmanité dôvody, ktoré sa pre svoju rozmanitosť a veľmi zriedkavý výskyt zaradili do skupiny s názvom „Ostatné“ (22,30 %) a do tretice uviedli, že na čítanie nemajú dost času (21,58 %). Aj z toho dôvodu je v spoločnosti rozšírený názor, že deti nečítajú a že ich preferencie spôsobov trávenia času sú orientované skôr na elektrotechnické vymoženosti dnešnej doby, ako sú napríklad počítačové hry alebo surfovanie po internete (Řeřichová, 2009). Ako sa však ukázalo v Trávníčkovom výskume (2008), hlavným nepriateľom čítania nie je internet, ako by sme sa mohli domnievať, ale pasívne médiá, ako napríklad televízia alebo pozeranie filmov. Ďalej sa ešte ukazuje, že menej zanietení čitatelia prepadávajú týmto novodobým spôsobom trávenia voľného času v oveľa väčšej miere ako tí zanečení (Trávníček, 2008).

V rámci výskumov orientovaných na čítanie, motiváciu k nemu a preferencie by sa pozornosť vedcov mohla zamerať aj na dospelých, keďže tejto skupine sa v tomto smere venuje vo výskume len minimum pozornosti. Dôležité je to aj z toho dôvodu, že sú to práve dospelí – rodičia, ktorí majú významný vplyv na formovanie motivácie k čítaniu a postoj ku knihám u detí (McKool, 2007; Wilson & Casey, 2007; Wollschied, 2014). Aj výskum Trávníčka (2008) poukazuje na to, že jednotlivcov vedie k čítaniu vo významnej miere hlavne rodina (49 %) a následne škola a knižnica (18 %). Silu vplyvu rodinného prostredia dokázala vo svojom výskume aj Najvarová (2008), podľa ktorej deti, ktoré boli často vystavované situáciám ako je predčítanie kníh rodičmi, obdarovanie knihami a pozorovanie rodičov pri čítaní mali vyššie skóre v testoch čitateľskej gramotnosti ako deti, ktoré takýmto situáciám vystavené neboli.

K limitom výskumu sa radí použitie upravenej verzie Guthrieho dotazníka na meranie motivácie k čítaniu - Motivations for Reading Questionnaire (Wigfield & Guthrie, 1997), ktorý bol skonštruovaný pôvodne pre mladšie deti, s akými bolo pracované v rámci tohto výskumu. Do budúcnosti by bolo vhodné tento dotazník buď kultúrne prispôbiť česko-slovenskému prostrediu a tak isto ho aj upraviť pre potreby merania motivácie k čítaniu u staršej populácie, alebo vytvoriť úplne nový dotazník zameraný na meranie motivácie k čítaniu v našich podmienkach.

Vo všeobecnosti by bolo vhodné, ak by došlo k zjednoteniu názoru na to, kto je čitateľ. Je čitateľom ten, kto prečíta minimálne jednu knihu za rok, ten, kto prečíta minimálne jednu knihu za mesiac alebo by malo byť kritérium ešte prísnejšie? Výhodou by preto bolo aj vytvorenie citlivejšieho nástroja pre potreby diferenciacie respondentov na skutočných čitateľov, pre ktorých má táto aktivita skutočnú hodnotu a je pre nich prioritou, a tých, ktorí vo svojom voľnom čase síce z času na čas niečo prečítajú, ale oveľa radšej a vo väčšej miere dajú prednosť iným spôsobom trávenia voľného času.

Záver

Článok prináša informácie o motivácii mladších a starších adolescentov k čítaniu, dôvodoch, ktoré ich k tejto aktivite vedú a aj o preferovaných žánroch. Pozornosť je venovaná aj nečítajúcim adolescentom, kde bolo hlavným cieľom odhaliť najčastejšie príčiny, ktoré jednotlivcov odrádzajú od tejto aktivity.

Literatúra

- Abdullah, S., Rahim, P. R. M. A., Setia, R., Mohamad, R., Ghazali, N., Sabapathy, E., Nair, G. K. S., Muniandy, M. K., Theethappans, R., Hassan, W. A. W., & Hassan, N. S. I. C. (2012). Reading for pleasure as a means of improving reading comprehension skills. *Asian Social Science*, 8(13), 233-238. <https://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n13p233>
- Conradi, K., Jang, B. G. & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- De Naeghel, J., Valcke, M., DeMeyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9506-3>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Edmunds, K. M., & Tancock, S. M. (2003). Incentives: The effects on the reading motivation of fourth-grade students. *Reading Research and Instruction*, 42(2), 17-37. <https://doi.org/10.1080/19388070309558384>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209. <https://doi.org/10.1023/A:1016667621114>

- Homolová, K. (2008). *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20, 579-592. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.03.007>
- Katranci, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability and validity study. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 300-307. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1998>.
- Lau, K. L. (2009). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 713-733. <https://doi.org/10.1348/000709909X460042>
- Lee, Y. S., & Jonson-Reid, M. (2015). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 79-89. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0404-6>
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade student's out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44, 111-131.
- Medford, E., & McGeown, S. P. (2012). The influence of personality characteristics on children's reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 786-791. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.002>
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 18(1), 7-21.
- Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.495633>
- Pečjak, S., & Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teacher's activities in the classroom. *Studia Psychologica*, 50(2), 147-168.
- Pečjak, S., & Peklaj, C. (2006). Dimensions of reading motivation and reading achievement in 3rd and 7th grade students. *Studia Psychologica*, 48, 11-30.
- Peklaj, C., & Pečjak, S. (2009). Personal and environmental motivational factors that influence reading achievement in 3rd grade students in Slovenia. *Studia Psychologica*, 51(1), 21-34.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunariningsingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 75-86. <https://doi.org/10.1007/BF03173605>
- Řeřichová, V. (2009). Nečtenářství jako sociální a profesní handicap. In Koudelková, E. (ed.), *Současnost literatury pro děti a mládež*. 17-24. Nakladatelství Bor.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host.

- Wang, J. H., & 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. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Wollscheid, S. (2014). The impact of the leisure reading behaviours of both parents on children's reading behaviour: Investigating differences between sons and daughters. *Poetics*, 45, 36-54. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.06.001>
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27(3), 503-533. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9454-3>
- Yoğurtçu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 375-386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.075>

Údaje o autorkách

Mgr. Nika Konrádyová, absolventka psychológie na Katedre psychológie UPJŠ v Košiciach, aktuálne doktorandka LF UPJŠ.

Kontaktné údaje

Adresa: Ústav verejného zdravotníctva a hygieny LF UPJŠ, Šrobárova 2, 041 80 Košice

E-mail: n.konradyova@gmail.com

Mgr. Miriam Slavkovská, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie UPJŠ v Košiciach, so zameraním na psychodiagnostiku a poruchy detského vývinu.

Kontaktné údaje

Adresa: Katedra psychológie FF UPJŠ v Košiciach, Moyzesova 9, 040 01 Košice

E-mail: miriam.slavkovska@upjs.sk

Konrádyová, N., & Slavkovská, M. (2021). Motivácia k čítaniu a čitateľské preferencie adolescentov. *E-psychologie*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.29364/epsy.390>