

**Nevelés- és Művelődéstudományok Doktori Program**  
Humán Tudományok Doktori Iskola  
Debreceni Egyetem

**Doktori (PhD) értekezés**

**PEDAGÓGUSJELÖLTEK OLVASÁSKULTÚRÁJA  
EGY HATÁRMENTI RÉGIÓBAN**

**Készítette:** Németh Nóra Veronika

**Témavezető:** Dr. Mojzesné dr. Székely Katalin

**2013**

# PEDAGÓGUSJELÖLTEK OLVASÁSKULTÚRÁJA EGY HATÁRMENTI RÉGIÓBAN

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében

a neveléstudomány tudományágban

Írta: Németh Nóra Veronika okleveles szociálpolitikus és pedagógiatanár

Készült a DEBRECENI EGYETEM HUMÁN TUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLÁJA

(*Nevelés- és művelődéstudományi programja*) keretében

Témavezető: .....

Dr. Mojzesné dr. Székely Katalin

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

A doktori szigorlat időpontja: 20... ..

Az értekezés bírálói:

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

*Én, Németh Nóra Veronika teljes felelősségem tudatában kijelentem,  
hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog  
nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült.  
Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be  
és azt nem utasították el.*

*2013. május 5.*

.....  
*Németh Nóra Veronika*



## Tartalomjegyzék

<b>1. BEVEZETÉS .....</b>	<b>9</b>
1.1. Kutatási kiindulópontok.....	9
1.2. Vizsgálati dimenziók és kutatási módszerek .....	13
1.3. A dolgozat felépítése .....	18
<b>2. AZ OLVASÁS ÉRTELMEZÉSI KÉRDÉSEI ÉS SZEREPVÁLTOZÁSA .....</b>	<b>21</b>
2.1. Az olvasás funkciójának és technikájának változásai.....	21
2.2. Az olvasás transzmissziós közege .....	40
2.3. Összegzés.....	53
<b>3. AZ OLVASÁSKUTATÁS MEGKÖZELÍTÉSI LEHETŐSÉGEI .....</b>	<b>55</b>
3.1. Az olvasáskutatás társadalmi kontextusai.....	55
3.2. Életmódkutatás és értelmiségi életforma .....	69
3.3. Összegzés.....	77
<b>4. PEDAGÓGUSJELÖLTEK OLVASÁSKULTÚRÁJÁNAK VIZSGÁLATA.....</b>	<b>78</b>
4.1. Kutatási előzmények, kérdések és feltételezések.....	78
4.2. A vizsgálat módszerei és mérőeszközei.....	84
4.3. A vizsgálati populációk bemutatása .....	89
4.4. Összegzés.....	99
<b>5. AZ OLVASÓI MAGATARTÁS DIMENZIÓI.....</b>	<b>100</b>
5.1. Olvasási szokások (gyakoriság és mód) .....	100
5.2. Olvasói preferenciák .....	118
5.3. Összegzés.....	126
<b>6. AZ OLVASÓI BIOGRÁFIA DIMENZIÓI .....</b>	<b>128</b>
6.1. Informális olvasási szocializáció .....	128
6.2. Formális olvasási szocializáció.....	135
6.3. Az olvasóvá válás generációs hatásai .....	141
6.4. Összegzés.....	145

<b>7. AZ OLVASÁS TANULÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ DIMENZIÓI .....</b>	<b>147</b>
7.1. Tanulási eszközhasználat.....	147
7.2. Originalitás a forráshasználatban.....	152
7.3. Az olvasás professzionális és transzmissziós értéke .....	158
7.5. Összegzés .....	168
<b>8. PEDAGÓGUSJELÖLTEK OLVASÓI TIPOLOGIÁJA .....</b>	<b>169</b>
8.1. Az olvasói típusok kialakításának módszere .....	169
8.2. Az elkötelezett, olvasásra nevelő pedagógusjelölt jellemzői .....	172
8.3. A konzumolvasó pedagógusjelölt jellemzői.....	178
8.4. Összegzés .....	184
<b>9. KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS.....</b>	<b>185</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>197</b>
<b>IRODALOMJEGYZÉK .....</b>	<b>198</b>
<b>FÜGGELÉK .....</b>	<b>210</b>
<b>ÁBRAJEGYZÉK .....</b>	<b>231</b>
<b>TÁBLÁZATJEGYZÉK.....</b>	<b>232</b>
<b>MELLÉKLETEK .....</b>	<b>234</b>
<b>A SZERZŐ TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI .....</b>	<b>247</b>
<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS .....</b>	<b>250</b>

# 1. BEVEZETÉS

A család mellett a gyermekek szocializációjának alapvető szocializációs színtere az óvoda és az iskola. ezért a közoktatás rendszerében dolgozó pedagógusok munkájának jelentősége és felelőssége vitathatatlan. Vajon kik fognak intézményes kereteken belül, néhány év múlva a gyermekekkel és az ifjú korosztállyal foglalkozni? Milyen értékeket hordoznak, illetve milyen kulturális attitűd jellemzi a jövő pedagógusait? Ezek a kérdések, s a rájuk adható válaszok iránymutatók lehetnek a jövő nevelési-oktatási rendszerére vonatkozóan is, és befolyásolhatják a felsőoktatásban zajló pedagógusképzés folyamatát, struktúráját és tartalmát egyaránt.

## *1.1. Kutatási kiindulópontok*

Az óvodapedagógusok, a tanítók és a tanárok munkáját, életmódját, motivációit (a nevelésszociológia eszköztárának segítségével) a huszadik század második felétől folyamatos kutatói figyelem követte. A kiterjedt szakirodalomból kiderül, hogy a pedagógusok és a pedagógusjelöltek vizsgálatával számos hazai<sup>1</sup> és nemzetközi<sup>2</sup> kutatás foglalkozott az elmúlt évtizedekben. Ezekben a vizsgálatokban elsősorban a pályaorientáció, a pedagógusszerep és attitűd, a nevelési elvekkel kapcsolatos nézetek, a pálya-elégedettség és a további karriertervek kerültek a kutatói figyelem középpontjába.

Saját, társadalom- és kultúra iránti érdeklődésünket a pedagógusjelöltek olvasási tevékenysége, magatartása és szokásrendszere keltette fel. Az olvasást Manguel (2001) alapvető emberi tevékenységként értelmezi, amely nélkül nem érthetnénk meg a körülöttünk lévő világot, nem tudnánk tájékozódni a társadalomban és a mindennapokban. Az olvasást gyakran együtt emlegetjük az írással, azonban az olvasás történetét feldolgozó irodalmi példák rávilágítanak az olvasás időbeli elsőbbségére. Az olvasás ugyanis nem csak betűk, szavak, szövegek kisértésének és megértésének takarja. A dekódolás, a

---

<sup>1</sup> A hazai pedagóguskutatásokhoz az iskolai környezetben megfogalmazott elméleti síkok és a napi gyakorlatban tapasztalható jelenségek közötti kapcsolatra, összefüggésre és fejlesztési lehetőségekre koncentrálnak. A tanulmányok többsége az alábbi témákra koncentrálnak: a tanári hatékonyság mérése, fejlesztés; a tanár személyisége és gondolkodása az oktatói-nevelői feladatokról. (Falus, 2001a, 2001b, 2004, 2005, 2006; Szabó 2000; Golnhofer–Nahalka, 2001; Nagy M., 2004; Nagy K., 2008; Hercz, 2005; Dudás, 2005, 2007; Chrappán, 2010; Fábrián, 2011).

<sup>2</sup> A nemzetközi pedagóguskutatások a pedagógustársadalom életmódjára, életszínvonalára, értékrendjére koncentrálnak (Ballou–Podgursky, 1997; Chevalier–Dolton–Mcintosh, 2001; Dolton, 1990; Dolton–Mcintosh, 2003)

jelek értelmezése, az írásbeliség megjelenése előtt is fontos része volt az emberi tevékenységeknek. Gondolhatunk a nyomolvasásra, a gesztusok értelmezésére, a képi szöveg értelmezésére egyaránt. Az olvasás fogalmának értelmezésekor a szerző a számolás szinonimájaként is megemlíti a definíciót. Saját vizsgálatunkban természetesen nem szükséges az emberiség történetében ilyen messzire visszanyúlni. Ugyanakkor fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az olvasás szó értelmezése milyen tág interpretációra ad lehetőséget.

Az olvasás fogalmának pontosabb körülhatárolása céljából kérdéseket is megfogalmazhatunk. A kérdőszavak (ki, mit, hogyan, milyen gyakran, miért, hol stb.), s a lehetséges válaszok is rámutatnak arra a szerteágazó struktúrára, ami az olvasás definíciója mögött húzódik. Vajon számít-e, hogy ki olvas? A válasz igen, hiszen nem mindegy, hogy első osztályos kisdíák, kisvárosi nyugdíjas, értelmiségi munkakört betöltő személy vagy éppen nyolc osztályt végzett betanított munkás olvas. Az sem lényegtelen, mit olvasunk. Olvashatunk buszmenetrendet, Jókai-regényt, sms üzenetet a mobiltelefonon vagy munkánkhoz kapcsolódó szakirodalmat.

Kérdés az is, vajon miért olvasunk: szórakozásból, információszerzés végett vagy tanulás okán. A többi dilemmára is hasonlóan végtelen számú a válaszlehetőségek sora, s ebből az következik, hogy a „szoktál olvasni?” kérdésre – tudományos szempontból – nem kaphatunk releváns választ. Mindannyian olvasunk, így a kérdés a részletekben rejlik. A válaszok csoportosításával, komplex értelmezésével és tendenciák felállítással juthatunk el az olvasás megértéséhez.

Miért is van szükségünk az olvasásra? Röviden a Szávai Ilona (Szávai, 2009) szerkesztésében megjelent kötet címmel is válaszolhatunk: „*Olvasni jó!*” A kérdés bővebb kibontásához Harsányi Istvánt – pedagógust, a tehetséggondozással foglalkozó pszichológust (Durkó Mátyás kortársát) – idézhetjük: „*Még a mai sietős és siettető világban is érdemes mindennapos szükségletünké tenni az olvasást, mert fejleszti szókincsünket, szóbeli és írásbeli kifejezőképességünket, fogalmazásunkat, fogalomkincsünket, egész gondolkodásunkat.*” (Harsányi, é.n.:17) Az olvasás jelentőségét továbbá abban látja a szerző, hogy bővül ismeretanyagunk, fejlődik személyiségünk, gazdagodik érzelmvilágunk. Harsányi hitt abban, hogy „*minden ember olvasóvá nevelhető, sőt rendszeres olvasóvá nevelheti önmagát.*” (Harsányi, é.n.:18)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A szerző egy későbbi, andragógiai tárgyú munkájában a nevelés és az oktatás mellett az önművelést jelentőségét is kiemeli (Harsányi, 1991).

Disszertációnkban az olvasást mint kulturális tevékenységet, mint információ- és tudásszerző aktust közelítettük meg. Az olvasást elsősorban a szociológia értelmezési keretében igyekeztünk szűkíteni. Nem térünk ki a pszichológiai megközelítésekre, a szövegértés, az olvasástanulás kognitív struktúrájának kutatásaira, mivel véleményünk szerint a lélektani megközelítés más irányba vinné el vizsgálatunkat.

Az olvasási szokások vizsgálatát a kultúra művelődésszociológiai aspektusa mellett az iskolai környezetben, illetve neveléstudományi nézetek alapján is determináltuk. Így hangsúlyos szerepet kap az olvasásra nevelés kérdése is. Az olvasóvá nevelés problematikáját a család, az iskola és a könyvtár hármas egységében mérlegeljük. Az iskola világában az olvasás olyan szerves részt képez, melyet nem vonatkoztathatunk el a tanulástól, s nem vizsgálhatjuk csupán fogyasztási szokásként, életmódbeli attitűdként.

Kutatásunk alapkérdéseinek megfogalmazásakor azokból a tendenciákból indulunk ki, amelyek a szakmai közönség és a közvélemény számára is napi aktualitást jelentenek. A PISA vizsgálatok eredménye a pedagógusok, a szülők és a témával foglalkozó szakemberek periodikusan visszatérő kérdése, problémája az elmúlt évtizedben (Benedek, 2005; Felvégi, 2005; Gál, 2011; Mihály, 2003, Péterfi, 2011b). A funkcionális analfabetizmus ugyanakkor már nem csak az iskola mindennapjait érinti, hanem determináló hatása van a munka világában is (Terestyényi, 1996; Steklács, 2005; Adamikné, 2007).

A digitális olvasás elterjedése az információs társadalom természetes velejárója. Az olvasásról ma már nem csak könyv vagy újság jut eszünkbe, hanem az infokommunikációs eszközök használata is. Az e-könyvek és az online olvasás térhódítása az élet minden területén, így az iskolai környezetben is megjelenik (Nagy–Péterfi, 2006; Tószegi, 2009; Larson, 2009, 2010).

Az olvasás funkciói és technikái – az említett problémakörökben – a mindennapi tevékenységstruktúra alapvető részeként jelennek meg. Az olvasás azonban nem csak az információszerzés és a tanulás felől közelíthető meg, fontos kiemelni értékteremtő, értékközvetítő kulturális feladatát is. Vizsgálatunk kiindulópontja az volt, hogy megfigyeljük az olvasás szerepének, funkciójának, technikájának kulturális beágyazottságát olyan populáció körében, amely a jövőben értékközvetítő szerepet lát majd el.

Kutatásunkban ezért olyan felsőoktatásban tanuló fiatalokat kérdeztünk meg olvasási szokásairól, művelődési és tanulási attitűdjéről, illetve az általuk választott pálya specifikumairól, akik óvodapedagógusnak, tanítónak vagy tanárnak készülnek. Kérdé-

seink megválaszolásához a társadalomtudományok által felkínált diszciplínák tárházából alapvetően az olvasásszociológia, részben a nevelésszociológia eszközeit, tapasztalatit, módszertanát használtuk fel.

Az aktív pedagógusok olvasási szokásainak megismerése több évtizede foglalkoztatja a kutatókat (Tánczos, 1972; Károlyi, 1974; Nagy, 1996; Péterfi, 2011a). A felsőoktatásban tanuló pedagógusjelöltek kulturális magatartásának, olvasási szokásainak felmérése elsősorban az ifjúságkutatásokban és a felsőoktatási hallgatók körében végzett vizsgálatokban kaptak nagyobb figyelmet (Bauer–Szabó, 2005; Pusztai, 2011; Kóródi, 2005; Kóródi–Herczegh, 2006). Ezek a vizsgálatok azonban nem minden esetben szűkültek le az egyes szakmacsoportok, illetve képzési területek összehasonlító elemzésére. Ugyanakkor ki kell emelni ezen alap kutatások hasznosságát és érdemeit, mivel kutatási kérdéseink megfogalmazásához hasznos támpontot nyújtottak. Az olvasásszociológiai kutatások tradicionális kérdéssora mellett számos tekintetben alapoztuk empirikus felmérésünket a felsőoktatásban tanulók körében végzett vizsgálatokra.

Hazánkban a pedagóguspályát választó hallgatók kultúráját, értékrendszerét – és ezen belül művelődési és olvasási szokásait – két évtizeddel ezelőtt, a rendszerváltás utáni években vizsgálták meg, s az eredményeket a *Minerva papjai* című kötetben publikálták (Lőrincz–Vidra Szabó, 1994). Kutatásunk egyik kiindulópontjaként kezeltük ezt a vizsgálatot, melynek célcsoportját a tanítójelöltek és a főiskolai tanári pályára készülő hallgatók alkották. Párhuzamot vonhatunk a kutatási helyszínek között is, mivel a húsz éve végzett felmérésben is részt vettek határon túli hallgatók.

Természetesen kutatásunk nem nevezhető egyértelműen longitudinális vizsgálatnak, de a trendkutatásokkal szemben felállított követelményeknek részben megfelel, hiszen a vizsgált populáció és a mérőeszközök egy része megegyezik az 1992-es vizsgálatban használtakkal. Az olvasásszociológia országos és regionális felméréseinek eredményeivel szintén összevethetjük adatainkat, ugyanakkor nem téveszthetjük szem elől, hogy ezek a vizsgálatok általában a felnőtt lakosság egészét vagy meghatározott regionális térségeket vizsgálták (Gereben, 1996; Gereben–Nagy, 1991, 1994), így a feltétel nélküli összevetés nem minden esetben lehetséges.

## *1.2. Vizsgálati dimenziók és kutatási módszerek*

Az olvasásszociológiai vizsgálatok rávilágítanak arra a tényre, hogy az olvasás a kulturális fogyasztási szokásokhoz és az életmódhoz hasonlóan rétegekötött. A különböző szociális és gazdasági státusú emberek olvasási attitűdje diverzifikált képet mutat (Gazsó–Pataki–Várhegyi, 1971; Hoggart, 1975; Szentirmai, 1976; Lannert, 1998; Hunyadi, 2005; Vitányi, 2006; Gyenes, 2005). A kutatásunkban célcsoportként vizsgált pedagógusjelöltek populációja feltételezésünk szerint többé-kevésbé homogén közösséget alkot. Vizsgálatunk célja az általános jellemzők és az árnyalatnyi eltérések kimutatása.

Kutatásunk célja tehát, hogy megvizsgáljuk a pedagógusjelöltek olvasási attitűdjét. A felmérések szerint azok a hallgatók választják a pedagóguspályát, akik többségében hátrányos helyzetű településről származnak, s szüleiknek alacsonyabb iskolai végzettsége van. A pedagógushivatás választása számukra lehetőség a társadalmi ranglét-rán történő előrelépésre (Gazsó, 1983; Ferge ; 1976, 1982; Bourdieu, 2008; Nagy M., 1997; 1998a; 1998b; Chrappán, 2010; Nagy K., 2008). Az intragenerációs társadalmi mobilitás így oly módon jön létre, hogy a pedagóguspályát választók az otthonról hozott kulturális tőke hiányában, illetve az olvasóvá szocializálódás családi példája nélkül kerülnek a pályára.

Feltételezésünk szerint ez a hozott tőke önmagában nem lesz elegendő a tudás megfelelő színvonalon történő átadására, illetve a hivatás gyakorlásához. A pedagógusjelöltek így az olvasás, olvasottság, olvasástanítás, olvasóvá nevelés területén nem rendelkeznek otthoni környezetből származó pozitív mintákkal. Célunk megvizsgálni, hogy valóban létezik-e ez a hiány az olvasási szokásokban, illetve, hogy milyen megoldási lehetőségek és stratégiák léteznek a lemaradás felszámolására, a hiányok pótlására. Vizsgálatunkat korábbi olvasás- és nevelésszociológiai felmérésekre alapoztuk.

Kutatásunkban a pedagógusjelölt hallgatókat három fő dimenzió mentén vizsgáljuk. Első kérdéscsoportunk kapcsán megnézzük, hogy **milyen egyéni jellemzőket tapasztalhatunk a pedagógusjelöltek olvasáskultúrájában**. A tudományos diskurzusban ez az olvasásszociológiai megközelítés alapvető jelentőségű, s mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban fellelhető.<sup>4</sup> Úgy véltük, hogy kutatásunkban ez a dimenzió jelenti az összekötő elemet a korábbi kutatásokkal, melyek akár összehasonlítja-

---

<sup>4</sup> Gereben, 1989, 1993, 1996, 1998, 2002; Nagy 1998, 2003, 2006, 2008; Péterfi 2008, 2011a; Pusztai, 2006; Denise, 2000; Kirsch–Guthrie, 1984; Larson, 2009.

si alapot is jelenthetnek a jövőben. Ezért több kérdést is felhasználtunk a hagyományos olvasásszociológiai eszköztárból. Az olvasói magatartás dimenziójának feltérképezése során kvantitatív adatok segítségével az olvasás gyakoriságát figyelhetjük meg. Az olvasási eszközökre lebontott kérdéscsoportból képet kaphatunk a vizsgált populáció információszerző gyakorlatáról. A célcsoport megismerésére nem csupán a könyvolvasás gyakoriságát vázoljuk fel. Kitérünk számos egyéb területre is, mint például az újság- és folyóirat olvasás, az online hírportálok és közösségi oldalak látogatásának gyakorisága. Az olvasás módjának feltérképezésére további két aldimenziót alkalmaztunk. Az eszközhasználat felmérésének keretén belül az volt a célunk, hogy összehasonlító vizsgálatot végezzünk a hagyományos és a digitális olvasás között. Az olvasás interaktivitását a passzív, befogadó attitűd és az aktív tartalomhasználat (blogírás, fórumozás, közösségi oldalak használata) alapján vizsgáltuk meg.

A kutatás második fő dimenziójában **az olvasói életrajzot, azaz az olvasás szocializációs megnyilvánulásait vettük sorra**. Az egyén életének olvasáshoz kötődő informális (családi) és formális (közoktatási) jellemzőit az olvasói biográfia keretében a gyermekkori meseélmények és a kötelező olvasmányok alapján vizsgáltuk meg. A családi és a saját könyvtártőke, mint inter- és intragenerációs mutató jelent meg az egyén olvasáshoz való viszonyrendszerében.

Az olvasásszociológia és az olvasáspedagógia területén több vizsgálat is fókuszált az olvasóvá válás kérdésre (Gereben, 1997, 2002; Nagy 2006; Péterfi 2011a, 2011b; Pusztai, 2008), de ezek a vizsgálatok általában csak részleteiben tekintettek az olvasásra nevelés kérdésre, s nem feltétlen elemezték a folyamatot a szocializáció különböző szcénáin keresztül. Vannak, amelyek a gyermekkori mesék szerepére, mások az iskolai olvasás (kötelezők és szabadon választottak), vagy az olvasás szabadidős manifesztációira fókuszálnak. Kutatásunkban igyekeztünk ezeket a részterületeket összefogni, s komplex dimenzióként feltárni.

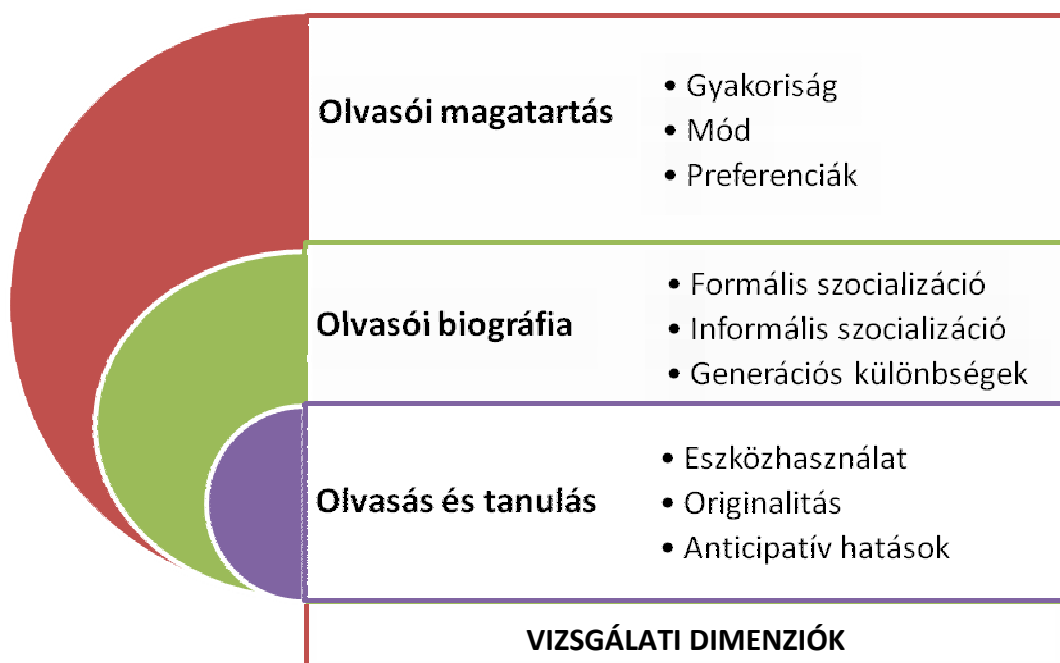
A vizsgálat harmadik dimenziója segítségével **az olvasás és a tanulás kapcsolatát kívántuk megvilágítani**. A pedagógusjelöltek képzésük során alaptevékenységként „üzik” az olvasást. A tanulás, a vizsgákra való felkészülés módját kutatásunkban két aldimenzió alapján is vizsgáltuk. A hallgatók által használt online és offline források az olvasói magatartás jellemzésére, míg az originalitás mérőeszközeként megvizsgált primer (eredeti szakirodalom) és szekunder (mások által készített jegyzetek, internetes,

bizonytalan eredetű) források már a felhasználói minőség kérdésére adnak választ. Az oktatás és nevelés kérdése a pedagógusjelöltek esetében kiemelt jelentőségű.

A hallgatók olvasásra neveléshez való viszonya olyan pályaspecifikus értékeket takar, melyek a hagyományos értékvizsgálatokban nem feltétlenül kerülnek elemzésre. Kutatásunkban ezért kitértünk azokra az anticipatív hatásokra, melyek a hallgatók általános és szakmai műveltségének megszerzésében szerepet játszhatnak. Külön koncentrálnunk azokra a sajátosságokra, amelyek alapján kimutatható a pedagógusjelöltek tudatos és elkötelezett vágya az olvasásra nevelés feladatában. Ezeket a jellemzőket professzionális és transzmissziós értéként kezeltük.

Az olvasásszociológiai vizsgálatokban az olvasás tanuláshoz kapcsolódó funkciója nem jelenik meg olyan domináns módon, mint ahogy azt mi kutatásunkban kiemeljük. Ugyanakkor azok a neveléstudományi megközelítések, amelyek a tanuláshoz használt eszközhasználatra fókuszálnak (Kárpáti–Ollé 2007, Buda 2007, Herczegh 2006, Molnár, 2011) nem az olvasási tevékenység felől, hanem a funkció irányából vizsgálják a hagyományos és elektronikus tananyag használatát. Úgy véljük, hogy az olvasásszociológia irányából megközelítve újfajta értelmezési és elemzési lehetőségek nyílnak meg.

1. ábra A kutatásban használt vizsgálati dimenziók



Forrás: saját ábra

Disszertációnk ebből a szempontból fontos részét képezi a művelődés- és neveléstudomány ötvözésének és a szakmai párbeszéd új irányvonalának. A kutatás előkészítéséhez, illetve az elméleti ismeretek összegzéséhez a művelődéstudományon belül az olvasásszociológia, a neveléstudományon belül az olvasóvá nevelés problémaköre bontakozott ki. Vizsgálati dimenziókat ebben a komplementer halmazban helyeztük el (1. ábra).

A kutatásban elsősorban **kvantitatív (survey jellegű kérdőíves) felmérés** alapján vizsgáltuk meg feltételezéseinket. A mélyebb összefüggések és árnyaltabb elemzés céljából ugyanakkor egy **kvalitatív (interjú) vizsgálatot** is végeztünk, amelyben iskolai gyakorló könyvtárosok véleményét ismerhettük meg, majd vethettük össze a számadatokkal. A kétféle módszer összehangolásának és a korábbi hasonló vizsgálatokkal történő összehasonlításának köszönhetően kutatási eredményeink szerves részét képezhetik mind a hazai olvasáskutatásoknak, mind a pedagóguskutatásoknak. Reményeink szerint kutatásunk nem egyszerűen olvasásszociológiai felmérés, melyet adott foglalkozási csoportban végzünk, hanem általánosabb értelmezési közegben megfogalmazott regionális kultúrakutatásként is felfogható.

A kutatás helyszínéül olyan határmenti területet választottunk, amely az elmúlt két évtized nevelésszociológiai terepének több szempontból is jól feltérképezett helyszíne. A Partium<sup>5</sup> területeként értelmezett – három ország határvidékén elterülő – régió speciális társadalmi, gazdasági és kulturális háttérrel rendelkezik (Kozma 2006, Süli-Zakar 2006, Pusztai 2006). Ebben a térségben lehetőség van olyan vizsgálatok lebonyolítására, melyek a komparatív eszközök tárházával akár nemzetközi kitekintésre is lehetőséget adhatnak. A magyar anyanyelvű lakosság körében végzett kutatások ugyanakkor segíthetnek a régió egységének, vagy éppen töredezettségének feltérképezésében.

A felmérést 2012 tavaszán végeztük. A kvantitatív adatfelvétel során 468 kitöltött kérdőívet sikerült gyűjteni. Az adatok leíró jellege mellett komplex és összefüggéseket is tartalmazó leírást kívánunk adni a partiumi régió pedagógusjelöltjeinek olvasáskultúrájáról. A kérdőív összeállításában egyes kérdéscsoportokat átvettünk egy húsz évvel ezelőtti pedagógusok olvasását vizsgáló kutatásból (Lőrincz–Vidra Szabó, 1994).

---

<sup>5</sup> Az általunk használt Partium régió azt a történelmi-földrajzi térséget foglalja magába, amelybe beletartozik hét ukrajnai járás, négy romániai megye (Máramaros, Szatmár, Szilágy, Bihar) és két magyarországi megye (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg).

A két évtizeddel ezelőtti eredmények összevetése saját adatainkkal olyan változásokról számolnak be, melyek hozzájárulnak mind a pedagóguskutatások, mind az olvasásszociológiai vizsgálatok eredményeihez. Saját kutatásunkhoz hasznos összehasonlításként szolgált egy korábbi kérdőíves felmérés, amelyet a Debreceni Egyetemen 2008-ban és 2010-ben végzett a CHERD kutatócsoport. A nagy elemszámú kutatásban a partiumi térség felsőfokú hallgatóit vizsgálták. Az összehasonlítás lehetőségei korlátozottak, mivel a mérőeszközök nem azonosak, ugyanakkor az olvasási szokások általános tendenciái kitapinthatók.

A kvantitatív kutatást kiegészítettük egy kvalitatív vizsgálatral, mely szorosan kapcsolódik az iskolai környezethez, azon belül is a közoktatásban dolgozó könyvtárosok munkájához. A kutatásban 17 iskolai könyvtárossal készült interjú elemzésével vizsgáltuk meg hipotéziseinket. A kvalitatív elemzés célcsoportjának kiválasztásakor azért döntöttünk az aktívan is iskolai könyvtárosként dolgozó pedagógusok mellett, mert őket tartottuk szakmailag releváns informátoroknak az olvasóvá nevelés témakörében. Míg a pedagógusjelöltek feltérképezése csak egy valószínűsíthető képet ad a majdani pedagógusok munkájáról, kulturális attitűdjükről, nevelési elveikről, addig a pályán lévő könyvtárosok a napi aktualitásokról, tendenciákról számolnak be. A két nézőpont összevetése, az eredmények értelmezése így alaposabban hozzájárult a következtetések levonásához.

A könyvtárosokkal készített interjúk kérdései között vannak, amelyek szorosan kapcsolódnak a pedagógusjelöltek körében végzett kérdőíves kutatáshoz. Ilyen például az olvasóvá nevelés problémaköre, a kötelező olvasmányokról vallott nézetek (irodalmi kánon, rövidített szépirodalmi művek, filmadaptációk), illetve a hagyományos és az elektronikus olvasás közötti összefüggések.

Kutatásunkban kíváncsiak voltunk arra is, hogyan vélekednek a könyvtárban dolgozók az olvasás és a könyvtár jövőjéről. Ez a kérdés – fiktív jellege ellenére – azért lehet a vizsgálat számára releváns, mert a szakmában dolgozó könyvtárosok látják, tapasztalják az olvasási magatartás tendenciáit. Így arra a kérdésre, hogy milyen lesz a könyvtár 2050-ben, akár a valósághoz közeli képet is kaphatunk.

A könyvtáros hivatással, a szakma presztízsével és jövőjével, a 21. századi technikai fejlődés könyvtárakat érintő hatásaival számos kutatás foglalkozott (Lőrincz, 1991, 1997; Vidra Szabó, 1995; Gereben, 1998; Kozmáné, 2001; 2002). Interjúink csak

részben kapcsolódnak ezekhez a vizsgálatokhoz, mivel elsődleges célunk a tanulók olvasási magatartásáról képet kapni az iskolai könyvtárosok tapasztalatai alapján.

Az érték- és attitűdvizsgálatok egyik legnagyobb nehézsége a normativitás elkerülése. A kutató könnyen találhatja magát olyan helyzetben, ahol szubjektuma befolyásolhatja a vizsgálat eredményét, vagy annak értelmezését. Az olvasási magatartás felmérésekor is gyakran érezhetjük, hogy nehéz objektív meghatározásokat megfogalmazni, kívülállóként magyarázni a jelenségeket, tendenciákat. A dolgozat megírása során ez bizonyult az egyik legnehezebb feladatnak. A problémát kiküszöbölendő, társadalmi, történeti és nevelésszociológiai értelmezésekkel igyekeztünk megalapozni és körüljárni eredményeinket, és – amennyiben azt a vizsgálati eszközök megengedték – megpróbáltuk a komparatív módszereket előtérbe helyezni. Véleményünk szerint nincs rossz vagy jó olvasás, mint ahogyan nem feladatunk eldönteni azt sem, hogy egy könyv kvalitásait tekintve milyen. Ellenben az olvasói magatartás feltérképezése az adott helyen és időben releváns válaszlehetőségeket adhat a korábbi kutatásokkal történő egybevetéshez vagy éppen egy jövőbeli vizsgálat megalapozásához.

### *1.3. A dolgozat felépítése*

Disszertációnkban két nagy egységben tárjuk fel a pedagógusjelöltek olvasáskultúráját. Az első részben (2. és 3. fejezet) az elméleti háttérrel, a dolgozat második szakaszában (4–8. fejezetek) empirikus kutatásunk tapasztalatait fogalmazzuk meg. Az elméleti fejezetekben a vizsgálat előkészítéséhez, a kutatási kérdések megfogalmazásához, a használt fogalmak tisztázásához szükséges szakirodalmi háttér feldolgozását, értelmezését vesszük sorra.

*Az olvasás szerepváltozása a társadalomban és az iskolában* című kiemelten foglalkozunk az olvasási tevékenység történeti átalakulásával, az olvasás motivációjának és funkciójának változásaival és az olvasásra ható technikai fejlődés elemzésével. Kitérünk az olvasás iskolában betöltött szerepére, illetve az olvasás és művelődés kérdéseire. Az olvasás átalakulásának tendenciáiból levezethető társadalmi következtetésekkel kutatásunk hipotéziseit kívánjuk megalapozni. Az olvasás transzmissziós feladatát az olvasáspedagógia aktuális kutatásaira, eredményeire alapozzuk. Az olvasóvá nevelés kérdését a szocializáció elméleti megközelítéseiből bontakoztatjuk ki. *Az olvasáskuta-*

*tások* megismerése céljából az olvasási szokásokat feltérképező olvasásszociológia nemzetközi és hazai kutatásait is áttekintjük. A társadalmi kontextus hatásainak vizsgálata – az olvasás kapcsán – kiindulópontot jelentett kutatásunkhoz. Szintén az olvasás kutatásairól szóló fejezetben foglalkozunk a pedagógusok mint értelmiség feladataként értelmezett olvasási tevékenységével.

Az elméleti ismertetőket követően a dolgozat második részében öt fejezetben saját empirikus eredményeink bemutatására kerül sor. A kutatási kérdések, hipotézisek megfogalmazását a vizsgálat módszertani ismertetése, a vizsgált populáció bemutatása, általános jellemzése követi (4. fejezet). A kvantitatív és kvalitatív adatok feldolgozását további négy tematikus fejezetben ismertetjük. Az első eredményeket bemutató részben (5. fejezet) a vizsgált pedagógusjelölt hallgatók olvasói magatartásáról referálunk. Az olvasási tevékenység gyakorisági mutatói mellett rávilágítunk a használt eszközökre (online, offline olvasás). A kedvelt olvasmányok listájának összeállításával megismerhetjük az olvasás mögött rejlő érdeklődés motívumait is.

A hatodik fejezetben az olvasói biográfia jellemzőit, mint szocializációs aktust vázoljuk fel és elemezzük. A gyermekkori mese szerepétől kezdve az iskolai kötelező olvasmányokon keresztül áttekintést nyújtunk az olvasóvá válást befolyásoló lehetséges tényezőkről. Az olvasásra nevelés szempontjából jelentős inter- és intragenerációs tényezőnek tartott házi könyvtárállomány nagyságának elemzése is a hatodik fejezetben kap helyet. A dolgozat hetedik fejezetében a hallgatók tanulási tevékenységén keresztül próbáljuk megragadni az olvasói attitűd mérhető elemeit (eszközhasználat, originalitás). A pedagógusok feladatkörébe tartozó olvasásra nevelés (transzmissziós érték) és szakmai fejlődés (professzionális érték) kérdéseit is ebben a részben taglaljuk.

Dolgozatunk legfontosabb eredményének azt a tipizálást tartjuk, melyben a pedagógusjelölteket két olvasói csoportra osztottuk (elkötelezett olvasó, konzumolvasó). A két kategóriát klaszteranalízis segítségével hoztuk létre. A nyolcadik fejezetben mutatjuk be a típusok összetevőit, illetve vázoljuk fel a csoportokba tartozó hallgatók jellemzőit.

Az utolsó részben (9. fejezet) a hipotézisek tükrében értelmezzük eredményeinket. Összefoglaljuk a kutatásban elért következtetéseinket és felvázoljuk egy későbbi kutatás lehetőségeit. A dolgozat függelékében feltüntetjük azokat a statisztikai táblázatokat, melyek kvantitatív elemzéseinket alátámasztják. A mellékletben tesszük közzé a kutatásban felhasznált mérőeszközöket (kérdőív, interjúvázlat).

A dolgozat megírása során igyekeztünk az elméleti és tapasztalati információkat saját kutatásunk értelmezéséhez felhasználni. A szakirodalmi háttéranyag bősége kényszerű szelekcióra késztetett, amelynek relevanciáját minden esetben igyekeztünk megmagyarázni az olvasó számára. A megfelelő szakirodalom kiválasztását nem csak a bőség, hanem a minőség is nehezítette. A könyvekről és az olvasásról szóló tengernyi szakirodalom, monográfia és folyóiratcikk részben tudományos megalapozottsággal, részben a szakmában elhivatottként dolgozók szubjektumával tárja elénk az aktuális problémákat.

Az empirikus, illetve elméleti megalapozást nélkülöző ismeretterjesztő szakkikkek gyakran gondolatébresztő témafelvetéseit minden esetben igyekeztünk olyan szakirodalmi tételekkel alátámasztani, melyek az olvasásszociológia és a neveléstudomány területén is elfogadottak. A tudományos és gyakorlatorientált jellegű szakirodalom határán mozgó tanulmányok nemcsak a hazai, hanem a témában megjelent nemzetközi publikációkra is jellemzők. Ezt a megállapítást azért tartottuk fontosnak megjegyezni, mert ezzel is jelezni kívántuk, hogy az általunk vizsgált terület milyen széleskörű figyelmére tart számot. A szociológusok, életmód- és kultúrakutatók mellett a könyvtárosok, pedagógusok tömeges érdeklődése kutatási témánk aktualitását igazolja.

Kutatásunk eredményeivel megpróbálunk rávilágítani azokra a tendenciákra, melyek a jövő pedagógusainak olvasáskultúráját jellemzik. Magyarázatokot keresünk az olvasási szokások mögött rejlő jellemzőkre, illetve a két elkülönített olvasói típus közötti eltérésre. A vizsgálati eredmények mind a pedagóguskutatások, mind az olvasásszociológia számára hasznos adalékkul szolgálhatnak, s nem utolsó sorban újabb perspektívát jelentenek a partiumi régió magyar anyanyelvű társadalmának megismeréséhez.

## 2. AZ OLVASÁS ÉRTELMEZÉSI KÉRDÉSEI ÉS SZEREPVÁLTOZÁSA

Dolgozatunk első elméleti fejezetében nem kisebb feladattal kívánunk megbirkózni, mint az olvasás fogalmának körülhatárolásával, illetve szerepváltozásának áttekintésével. Ezt a meglehetősen nehéz megközelítésű emberi tevékenységet történeti aspektusból a funkcióbeli és a technikai változás felől próbáljuk megközelíteni. Elsődleges célunk, hogy a széleskörű szakirodalom alapján megpróbáljuk a kutatásunkban felhasználni kívánt további fogalmakat konceptualizálni, a vizsgálatban kialakítandó dimenziókat operacionalizálni. Törekszünk arra, hogy a vonatkozó szakirodalom áttekintésével releváns képet adjunk az olvasás fogalmának lehetséges meghatározásairól (kulturális és életmódbeli megközelítések alapján), az olvasási szokások megváltozásáról. Disszertációnk elméleti fejezetében felhasználjuk az olvasás történetének azon mozzanatait, melyek a társadalmi változások tükrében megalapozzák a 21. századi olvasáskultúra komponenseit.

### *2.1. Az olvasás funkciójának és technikájának változásai*

Az olvasás definíciójának meghatározásához egy szélesebb értelmezési közegeből indulunk ki. Az tapasztaltuk, hogy az olvasás fogalmának leírása legalább olyan nehézséget jelent, mint a kultúra definiálása. Ezt bizonyítja azon tanulmányok hosszú sora, amelyekben elsősorban a filozófusok, később a szociológusok, művelődéstörténészek, illetve a művelődés- és neveléstudományok képviselői is igyekeztek megfogalmazni, mit értenek kultúra alatt (Kroeber–Kluckhohn, 1952; Kozma, 1977, Elias, 2004; Maróti, 2005; Vitányi, 2006; Mojzesné, 2002).<sup>6</sup> A kultúra fogalma gyakran az életmóddal, szabadidővel kapcsolatban jelenik meg. Számos hazai kutatás (Szántó, 1967; H. Sas, 1968; Gázsó, Pataki–Várhegyi, 1971; Szentirmai, 1976) a hatvanas és hetvenes években ebből a kultúrafogalom értelmezésből kiindulva vizsgálta a különböző társadalmi rétegek és csoportok életmódját, szabadidős és kulturális fogyasztási szokásait.<sup>7</sup> Az értelmiségi

---

<sup>6</sup> A kultúra fogalma tudományterületenként igen változatos képet mutatnak. Az ember és természet viszonyára épülő klasszikus filozófiai megközelítéstől kezdve a 20. századi kultúra és civilizáció fogalma között feszülő értelmezésbeli különbségekig számos tudományos megfogalmazást találhatunk. A kultúra kifejezést egyes szerzők úgy használják, mint tudatformát (Kozma, 1977).

<sup>7</sup> Losonczi Ágnes 1977-ben publikálta *Az életmód az időben, a tárgyokban és az értékekben* című könyvét, melyben a kulturális igények közé sorolja az olyan tevékenységeket mint a szórakozás, művelődés, sport. Ez az osztályozási rendszer is tudatformaként kezeli a kultúrát (Losonczi, 1977).

lét magatartásmintái, szokásrendszere így a kultúra, kulturális magatartás, kulturális attitűd kifejezésekkel írható le.

A pedagógusok mint szakértelmiségi csoport speciális feladatokkal rendelkeznek, és ezáltal egyedi kulturális attribútumokkal jellemezhető. Egy értelmiségitől elvárjuk, hogy rendszeresen olvasson szak- és szépirodalmat, „fogyassza” a „magas” kultúra által kínált javakat, azaz legyen rendszeres könyvtár-, színház-, hangverseny-látogató. A szociológiai kutatások ezeknek a „magas” kultúrába tartozó tevékenységeknek a mérésén, értékelésén alapulnak. Mi is ebből a szociológiai megközelítésből indulunk ki, mivel kutatásunk témája – az olvasási szokások vizsgálata – is ezt a társadalomtudományi megközelítést alkalmazza.

Hasonlóan eltérő megközelítési diverzifikációt tapasztalhatunk az olvasási tevékenységgel kapcsolatban is. Az olvasás szó hallatán – a nyugati kultúrkörben – először a könyvolvasás tevékenysége jut eszünkbe. Ha továbbgondoljuk, hogy mi mindent olvasunk el egy átlagos napon, a lista meglehetősen hosszú és változatos képet nyújt olvasási magatartásunkról. A nyugati kultúrában a felnőtt értelmiségi miliőbe<sup>8</sup> tartozók öt-nyolc órát töltenek olvasással (Fischer, 2003). Ez a szám meglehetősen tűnik, de ha végiggondoljuk egy napunkat, s összegyűjtjük az olvasásra fordított percekét, kiderül, valóban sokkal több időt töltünk olvasással, mint gondoljuk. Ebbe természetesen minden jellegű olvasási tevékenység beletartozik: könyv, újság, internetes böngészés, elektronikus levelezés, SMS üzenetek, ételrecept, feliratok, hirdetések, TV műsorúság, és még sorolhatnánk. Mint ahogy az sem mindegy, mit olvasunk, azaz mi az olvasás tárgya, az sem elhanyagolható, ki végzi az olvasási tevékenységet, milyen körülmények között, milyen célból. A kultúra objektivációs elmélete<sup>9</sup> (Vitányi, 2002) alapján az olvasás modelljét is beilleszthetjük egy hasonló struktúrában, ezzel is hangsúlyozva,

---

<sup>8</sup> A társadalmi miliókról szóló elmélet a társadalmi rétegződésvizsgálatokon alapul. Ezt a modellt német kutatók dolgozták ki. Véleményük szerint már nem elég az osztályok vagy rétegek szerinti besorolás, amit különböző kritériumok (pl.: iskolai végzettség, jövedelmi helyzet) alapján végeznek el. Szerintük az embereket az életmódjuk, illetve az életmódjukat befolyásoló tényezők alapján lehet csoportosítani és így „társadalmi miliókat” megkülönböztetni. Hradil dolgozta ki az úgy nevezett társadalmi miliók rendszerét. Ezekbe a miliókba osztotta a nyugatnémet társadalmat az 1980-as években: magas-konzervatív milió, kispolgári milió, hagyományos munkásmilió, hátrányos helyzetű hagyományos munkásmilió, társadalmi felemelkedésre orientált, feltörekvő milió, technokrata-liberális milió, hedonista milió, alternatív-baloldali milió (Hradil, 1995).

<sup>9</sup> Vitányi Iván objektivációnak nevezi azt a folyamatot, ahogyan az ember a maga használatára és képére átfőmál egy adott tárgyat, objektumot. A kultúra fogalmába így egyaránt „beletartozik az ember által megformált tárgy, a társas közösség, az intézmény, a szokás, a nyelv, a szimbólumok rendszere, az érték, a hír, az ismeret, a tudás, az esztétikum, a hit, a vallás” (Vitányi, 2006:83). Vitányi úgy értelmezi a társadalmat mint ember és ember, illetve, ember és közösség viszonyát, amelyet az objektiváció közvetít. Véleménye szerint a kultúra nem más, mint az ember viszonya az objektivációkhoz, azaz az ember által teremtett, megformált világhoz.

hogy a tárgyi (objektív) használat mellett milyen társadalmi, kulturális aspektusok is jellemzik, sőt befolyásolják az olvasási tevékenységet. A kultúra fogalmához hasonlóan, kutatásunkban az olvasás értelmezéséhez is a szociológiai aspektust használjuk. Ugyanakkor meg kell említeni, hogy az olvasásszociológia mellett számos lélektani (olvasápszichológiai) és az olvasás tanulásához kapcsolódó kognitív megközelítés is lehetséges (Kamil et al, 2000; Czachesz, 1998; Tóth, 2002; Nagy–Katsányi, 2002; Adamikné, 2006).

A fejezetben taglalt olvasástörténeti áttekintésben a könyv mint médium nem önálló rendszerként kerül érdeklődésünk középpontjába. Igyekszünk olyan társadalmi kontextusba elhelyezni az olvasás történetét, melyben megelevenítjük az adott korok társadalmi folyamatait és struktúráit is. Kérdés, hogy vajon az ember, a társadalom formálja-e a kultúrát, vagy fordítva, a kultúra változása hozza magával a társadalom átalakulását. Vajon az olvasás, konkrétan a könyvkultúra fejlődése, milyen hatást gyakorolt az olvasókra, megváltoztatta-e a társadalmi struktúrákat, szokásokat, tanulási attitűdöt? Vagy éppen ellenkezőleg, a megváltozott társadalmi szükséglet vont maga után a könyv evolúcióját? A problémát médiatörténeti szempontból Bajomi-Lázár Péter (2008) összegezte, aki a kérdést vizsgáló két fő „iskola” képviselőinek nézetét. A Habermas megállapításaira épülő gondolatsor szerint „*a gazdasági gyökerű társadalmi változásokból vezethetők le a média történetében végbement változások*” (Bajomi-Lázár, 2008:14). Ezt a megközelítést nyilvánosságtörténetnek nevezik a médiatörténészek, míg a McLuhan-féle nézetet követők inkább a technológiatörténetet tartják relevánsnak, mely szerint a technológiai felfedezésekből vezethetők le a média történetében bekövetkezett változások.

Nehéz különválasztani a két megközelítést, s inkább a kettő szoros kombinációjára épülő nézőpont vihet közelebb saját kutatási témánk pontos körülhatárolásához, kutatási kérdéseink megfogalmazásához. Az elektronikus olvasás, a számítógép és internethasználat nagyarányú és gyors elterjedése a gazdasági fejlődés eredményeképp megváltoztatta a 21. század elején a fejlett országok munka-, tanulási és szabadidő-eltöltési szokásait. Ugyanakkor az olvasási szokások megváltozása (online – offline olvasás arányának eltolódása),<sup>10</sup> az újfajta olvasási technikák (szkennelés) elterjedése a technológiai fejlődés hatásának következménye. Escarpit (1973) megállapítását is a

---

<sup>10</sup> Online olvasás = internet alapú számítógépes olvasás, offline olvasás = hagyományos, papír alapú olvasás.

komplexitás kiemeléseként fogadjuk el, mi szerint az olvasás értelmezése olyan közösségi kontextusban lehetséges, melyet a technológia is befolyásol.

Dolgozatunkban nem kívánunk kitérni a könyvtörténet szakaszaira és azok részletes ismertetésére, elsősorban azért, mert ezt korábban már részletesen feldolgozták (Tevan, 1984; Febvre–Martin, 2005), illetve nem tartjuk témánkhoz szorosan kapcsolódó elemnek. Az olvasás-, illetve könyvtörténet néhány elemét azonban fontosnak tartjuk kiemelni, mivel azok olyan társadalmi és kulturális változásokat generáltak, melyek megismerése napjaink változásainak megértéséhez is szükségesek. A könyvtörténet kezdeti szakaszában például az eredetileg fából készült lapocskák (caudex) jelentése magában foglalta az összekapcsolt lapok együttesét, és használatuk a 3–4. századtól kezdett elterjedni, miközben új lehetőségei révén nagyban befolyásolta az írott civilizáció alakulását. Az olvasó az összefűzött lapok tetszőleges részeit külön-külön is tanulmányozhatta, jegyzeteket készíthetett, s ez azzal a következménnyel járt, hogy a hangos olvasást fokozatosan felválthatta a szöveg néma tanulmányozása (Barbier, 2006).

A hangos és néma olvasás funkcióit, az általuk rejtett olvasói viselkedésmintákat szintén nem tisztünk elemezni, noha a nyilvános felolvasásoknak – a középkortól kezdve, a szalonok világán keresztül, a kortárs író-olvasó találkozókig – máig fontos szerepe van. Alberto Manguel e területről hozott példáira azonban érdemes utalni, illetve a hangos és a csendes olvasás közötti archaikus szerepváltozatokat vizsgálja Jesper Svenbro (2000) tanulmánya. Amikor ugyanis egy már olvasott szöveget adunk elő fennhangon, módosulhat saját, korábbi olvasatunk. A hangos olvasást Manguel szerint Nyugaton csak a 10. századtól kezdte fölvaltani a néma olvasás.

A hangos olvasás elterjedésének egyik magyarázata lehet, hogy mivel viszonylag kevés ember tudott olvasni, gyakoriak voltak a nyilvános felolvasások. A 9. századból való az első olyan kolostori regula, amely előírta a másolónak, hogy munkáját csöndben végezze – addig vagy diktálás után dolgoztak, vagy maguk olvasták elő a szöveget. A reneszánsz kort a néma olvasás elterjedése jellemezte,<sup>11</sup> amelyben egyébként több dogmatikus veszélyt látott, mondván, hogy az teret nyit az éber álmodozásnak. Másrészt úgy tartották, hogy a néma olvasás „*vallásos cselekvésként az istenkereséssel, a*

---

<sup>11</sup> A reneszánsz időszakában a könyvnyomtatás hatására megváltoztak az olvasási szokások. A kézzel írott kódexek tartalma a hangos felolvasással jutott el több emberhez. A nyomtatott könyvek elterjedése lehetőséget nyújtott az olcsóbb, egyre többek számára elérhető könyv megvásárlására, elolvasására. Az egyénnek nem volt szüksége a hangos olvasásra, mely így fokozatosan átalakult néma tevékenységgé (Mészáros et. al., 2005).

*meditációval volt egyenértékű, tehát lelki tevékenységként, a lélek üdvösségének biztosítékaként értelmeződött*” (Keszeg, 2008:69-70).

Gazdasági és társadalmi okokat fedezhetünk fel a hangos felolvasások mögött is. A nyilvános felolvasás fontos társadalmi szerepet töltött be, a 18. századi francia szalonokban és a 19. században is, a kubai szivargyártóknál. Itt vezették be azt a gyakorlatot, hogy az üzemben könyvet és újságot olvasnak föl a munkásoknak, s a „lector” intézményét Amerikába is magukkal vitték.<sup>12</sup>

Fontos figyelmet szentelni Manguel megjegyzésére: „*Minthogy a hangos felolvasás nem magánjellegű aktus, a kiválasztott olvasmány társadalmilag elfogadott kell, hogy legyen mind az olvasó, mind a hallgatóság számára.*” (Manguel, 2001:130) Ráadásul köti az olvasót és a hallgatót is e nyilvánosság szabálya: az olvasó nem ugorhat át részeket, nem térhet vissza egyes mondatokhoz, nem tarthat elmélkedési szüneteket. Ugyanakkor a hallgató sem élhet az olvasás aktusában rejlő szabadsággal. A szöveg megértése, feldolgozása az önálló olvasással szabadságot ad a befogadónak, míg a kívülről érkező interpretáció, felolvasás kötötté teszi a megértést. Napjaink hangoskönyv hallgatásával szemben is felmerülhet ilyen jellegű kritika, bár a technikai lehetőségek (megállítás, visszalépés, újrhallgatás) ezekre megoldást nyújthatnak.

Egy másik társadalmi szempontból jelentős könyvtörténeti momentum a nyomtatott könyvek számának megsokszorozódása a 17. században. Ez a tendencia az olvasási szokások átalakulásához és új tudásmodell kialakulásához vezetett, ami az ismeretelmélet újjárendeződését vonta maga után (Barbier–Lavenir, 2004). A gondolkodás strukturálásának folyamata magával a könyv megjelenésével kezdődik. A szakirodalom szerint a gondolatok ma is érvényes elrendezése, a lineáris történetmesélés vagy az érvek hierarchikus elrendezése a könyvnek köszönhető (McLuhan, 2001; Bajomi-Lázár, 2008). Ezt a lineáris látásmódot váltja fel az internetes olvasás hatására a szövegelemek közötti gyors váltakozásra képes olvasásmód. Az internetes olvasás más területen is érezteti hatását. Az elmélyült, a szavakat és mondatokat többször és mélyen át- és újraolvasó technika helyett egyre gyakrabban a szkenneléshez hasonló „átfutás” jellemzi napjaink szövegolvasását. A szükséges információk kiemelése a szövegből, a megfelelő kapcsolódási pontok (linkek) megtalálása és alkalmazása (hipertext) atipikus tanulási

---

<sup>12</sup> Ez korántsem volt új „találmány”. Szent Benedek már a 6. században előírta Regulájában, hogy az étkezések közben felolvasások legyenek, s a 12. századtól a ciszterci kolostorokban is felolvasásokat rendeltek el. A középkori laikusok szintén rendszeresen összegyűltek felolvasásokat hallgatni (Manguel, 2001). A társasági hangos olvasás egyaránt elterjedt a bencés kolostorokban, a középkori fonókban, a reneszánszkor fogadóiban, a gyárakban, a 18–19. századi szalonokban.

módszerhez vezet, ugyanakkor az emberi asszociatív gondolkodásmódhoz közelebb áll. Anne Mangen norvég olvasáskutató vizsgálati adatokkal igazolta, hogy a cselekvéssel kombinált olvasás (a könyv kézben tartása, lapozás) segíti a koncentrációt, könnyebbé teszi a szöveg követését, míg az elektronikus felületen történő olvasás kevesebb koncentrációval jár, így az elkalandozás esélye nagyobb (Mangen, 2008).

Az elektronikus felület a tapasztalatok alapján új fajta olvasási technikát követel.<sup>13</sup> Jakob Nielsen (Nielsen, 2006) kutatásai bebizonyították, hogy a weboldalak olvasása során a szemmozgás F betűt formázó mintázatot követ (2. ábra). Míg az iskolában a balról jobbra, fentről lefelé irányuló olvasás technikáját sajátítjuk el (az arab, a héber és a képirás kivételével), addig az internetes olvasáskor egy speciális szkennelést (átfutást, átpásztázást) végez a szemünk.

2. ábra Hőtérképpel összegzett szemmozgás honlapok olvasásakor



Forrás: Nielsen, 2006

Ez azt jelenti, hogy az első sort (fejléc, címsor) még végigolvassuk, majd az oldal közepére ugorva egy-két sor átfutása után, hirtelen tovább gördítve a szöveget, csupán felületesen tekintjük át azt. Bár ez a vizsgálat kifejezetten a weboldalak böngészésének olvasási módját vizsgálta, mégis okkal feltételezhetjük, hogy a fiatal generáció olvasási technikáját erősen befolyásolhatja ez a gyakorlat. Az elmélyült, sorról-sorra, betűről-betűre történő olvasás a hagyományos papír alapú könyvek esetében sokkal nagyobb odafigyelést jelent, mely hatással van a tanulás, memorizálás technikájára is.

<sup>13</sup> Az olvasási mód nem a könyvnyomtatással változott meg, hanem már korábban a tekercsekről a lapozható kódexek használatára történő átállással. A lapozás, a szövegtükör, a rövid sorok olvasása újabb olvasási technikát kívánt meg, így alakult ki a tagolt olvasás, mely a szem fixálásával is együttjár (Tószegi, 2009).

A szövegek elektronikus közvetítése, a képernyőről való olvasás egyúttal „*az írás új reprezentációja*”, amely alapvetően módosítja a kontextus fogalmát, ami a lineáris olvasat helyébe az egyidejűséget emeli. Már nem is objektumról, hanem felületről beszélünk. Noha a felület még mindig „oldalakra” rendeződik a képernyőn, annak függőleges „gördítése” a régi tekercsek mechanizmusára emlékeztet, miközben a keresőprogramok lehetővé teszik a funkcionális szelektálást, az élmény helyett a szubjektív érdekek mentén megválasztott információra helyezve a hangsúlyt. A szövegek elektronikus reprezentációja végeredményben „*feloldja az írással kapcsolatos intellektuális szerepek és társadalmi funkciók közötti ősi határokat*” (Cavallo–Chartier, 2000:33).

A tudás (információ) megszerzésének módszere megváltozott, s ezzel együtt változott a tartalom is. Bár korábban is előszeretettel alkalmazták a tankönyvekben a szemléltetést szolgáló ábrákat, képeket, fotókat stb., napjainkra a képi megjelenés aránya tovább nőtt a szöveges ismeretekhez képest (Kovács, 2007). Az igazi képprobbanás a rendszerváltás időszakában érte el a magyar társadalmat, amikor a műholdas tévécsatornák és a video lejátszók elterjedésének és hozzáférhetőségének következtében a vizuális ingerek hirtelen előzönlöttek a társadalmat. Míg a nyugati országokban ez a folyamat lassan, több évtized alatt bontakozott ki, nálunk szinte egyik pillanatról a másikra történt, ami megnehezítette az oktatás és az olvasás alkalmazkodását az új helyzethez (Benczik, 2009).

A 21. század infokommunikációs technológiái már hang és kép nélkül szinte semmit nem prezentálnak (Mp3, Mp4 lejátszók, stb.). A fiatalok számára a video és képküldés akár internet, akár mobiltelefon segítségével mindennapos tevékenység. A memorizálást megkönnyítik a fényképező funkcióval ellátott telefonok, melyek így az írástól (rövid feljegyzés készítése) is megkímélik a kreatív felhasználót. Könyvek címlapjait, kivetített előadásvázlatokat vagy táblaképeket nem kell ma már lemásolni, elég egy kattintással eltárolni a memóriába. Az ilyen jellegű képi memorizálás átalakítja az olvasási attitűdöt is.

Szabó László Tamás (2010) a tudás és az információ közötti kapcsolatra, illetve ezek megszerzésének lehetőségei között feszülő különbségre világít rá. A szerző szerint a tudás létrehozása konstruktív folyamat, míg az információ „beszerzése” nem igényel erőfeszítést. Ez napjaink infokommunikációs társadalmában könnyen bizonyítható. Az információhoz „*néhány „funkció aktiválása” (néhány gomb megnyomása) révén hozzát jut az ember*” (Szabó, 2010:136). A megszerzett tudás minőségére, értékére utal, hogy milyen nehézség árán jutottunk hozzá: „*... az elmélyült, intenzív tudás kisebb értékű,*

*mint a talán felületes, de azonnali használati értékű információ, amelyet viszont zavarba ejtő bőséggel tudnak ontani az internetes adatbázisok*” (Szabó, 2010:135).

A könyv és társadalom kapcsán szükségesnek tartjuk kitérni a könyv és az olvasás funkcióinak sokaságára is. A könyv birtoklása például státusszimbólumként is megjelenik. A középkorban a kézzel írt kódexek, napjainkban a letölthető e-könyvek, e-olvasók is jelenthetik egy csoporthoz, társadalmi réteghez való tartozást. Erre a társadalmi jelenségre utal Robert Escarpit francia irodalomszociológus, aki az olvasás, illetve könyvbirtoklás motivációi közé sorolja azt a viselkedésmintát is, amely a könyvet mint státusszimbólumot nézi. Beszámol arról, hogy egyes csoportok tagjai (könyvklubok) különös súlyt fektetnek az ünnepi vagy díszkiadásokra. Az élményszintű (irodalmi) olvasás mellett mindig is meghatározó a funkcionális (ismeretszerzés, adatgyűjtés, szakmai olvasmány) olvasási motiváció. Ezt a funkcionalitást szimbolikusan is nevezhetjük, amennyiben az irodalmi mű funkcionális olvasásáról van szó. Vagyis a könyv a „gyógyszer” szerepét játssza. Valaki azért olvas, hogy elaludjon, lekösse a gondolatait, enyhítsen a szorongásán, illetve direkt érzelmeket váltson ki belőle: rémületet keltsen, könnyet fakasszon, vágyat ébresszen.

Escarpit történeti-irodalomszociológiai munkájában a funkcionális és a szépirodalmi könyv mellett külön szól az úgynevezett tárgykönyvről, mely lehet *„befektetés, díszítőelem vagy státus-szimbólum”*; s hogy e tipológiai megjelölések nem egymástól elszigetelten léteznek, arra az is utalhat, hogy *„még a tanárok vagy a szabad foglalkozásúak funkcionális könyvtárát is befolyásolhatják ilyen irodalmon kívüli indítékok”* (Escarpit, 1973:143).

Frédéric Barbier megállapítja, hogy az írás feltalálása a komplex társadalmak megszerveződéséhez kapcsolódik. A közigazgatási és gazdasági szükségletek ugyanis olyan dokumentációt igényeltek, amelyek túlmutattak a szóbeliségen, tartósak és megőrizhetők voltak (Barbier, 2006:24). Az olvasni tudás felértékelődött, sőt bizonyos szinten és területeken szükségsszerűvé vált. Nehéz az általánosítás, mégis elmondható, hogy *„a késő középkor és a kora reneszánsz keresztény társadalmában az írni-olvasni tanulás az arisztokrácia és (a 13. századtól) a gazdag polgárság csaknem kizárólagos privilégiuma volt”* (Manguel, 2001:80). A tanítást a dajka kezdte meg, a betűk elsajátítása után a férfi házitánítók folytatták az oktatást. A lányokat rendszerint csak akkor taníttatták, ha zárdai életre szánták őket. A 15. század közepéig az oktatás a 12–13. században kimunkált – a gondolkodást is „szabályokba” rögzítő, az eltérő vélemények (például a vallásos hit és az észérvek) kibékítésére törekvő – skolasztikus hagyomá-

nyokat követte. „A kor központi kérdése: hogyan egyeztethető össze az ész és az objektív megfigyelés a hittel – a gondolkodók legfontosabb feladata a különböző tudományágak (...) hierarchiájának és módszertanának kidolgozása.” (Barbier, 2006:67)

A skolasztikus iskola lényege az volt, hogy a diákokat „kiképezze” arra, miszerint a szövegeket előre meghatározott kritériumok szerint vegyék szemügyre, és az olvasás tanításának sikere leginkább a diák kitartásától függött. A módszer az európai kolostori és más egyházi iskolákban még a 16. században is jó ideig uralkodott (Manguel, 2001). Európában az egyházi iskolák a 9. században, Nagy Károly korábbi rendelete nyomán kezdtek elterjedni (minden székesegyháznak és nagyobb templomnak iskolát kellett létesítenie az olvasás és írás, a számolás és az ének tanítására). „A kanonikus élet az együttlakásra, közös étkezésre, imádkozásra, éneklésre, és közös Szentírás-olvasásra terjedt ki; fogadalmakat... nem kellett tenniük, és saját vagyoniuk is lehetett. Ezek a kánon szerint élő papok lettek a székesegyházi és káptalani iskolák tanítói, regulájuk arra kötelezi is őket.” (Prohászka, 2004:31) Nagy Károly a szellem embereit gyűjtött maga köré, s a birodalom helyreállítása nem lehetett volna sikeres, ha nem adott volna új, rendeletileg meghatározott kereteket az írásnak, megreformálva azt. „A karoling reneszánsz célkitűzései azt mutatják, hogy a politika, a kultúra és a médiumok rendszere igen szorosan összefüggenek egymással.” (Barbier, 2006:53) A ránk maradt karoling kéziratok számát kilencezerre becsülhetjük, ennek ellenére a kódex továbbra is ritka és értékes tárgy volt. Ezek a kéziratok őrizték nagyrészt azt a klasszikus irodalmat, melyet a 14–15. században az itáliai reneszánsz bennük fedezett föl újra.

Az 5–11. század között a klerikusok privilégiuma volt az írás. Így a görög és latin klasszikus kultúra örökségét is az egyház birtokolta. A korban olvasott szövegek kizárólag latin nyelven íródtak. A 12-13. század fordulóján jelentős társadalmi és kulturális változások is bekövetkeztek. Az első egyetemek alapításakor a megnövekvő igények kielégítésére új másolóműhelyeket és könyvkereskedéseket kellett felállítani, s fölöttük immár az egyetem gyakorolt felügyeletet (Barbier, 2006). Keszeg Vilmos megjegyzi, hogy az egyetemek megjelenésével a szerzetesi modell is megváltozott. A 13. században már megszületett „a könyvtári koncepció humanista modellje, amely kísérletet tett a könyvek rendszerezésére, katalógizálására (...) az olvasás nyilvános tevékenységgé (...) a könyv (...) a jómód és a civilizáltság szimbólumává alakult” (Keszeg, 2008:70).

Az írásbeliség felértékelődésében nagy szerepet játszott a jogászok, tisztviselők és a városi polgárság befolyásának növekedése, s ezzel együtt a jogszabályok rögzítése vagy a kereskedelmi levelezés mellett megnyílt az igény a szórakoztató olvasmányok

előtt is. A mindennapi életben való sikeres boldoguláshoz szükség volt az írástudásra, ezért alsó szintű iskolák jöttek létre a városokban (Barbier, 2006). A szerző beszámol arról is, hogy a kereskedelmi célú könyvkiadás létrejöttét segítették a királyi és hercegi udvarok. A 12–13. században több uralkodó és főúr hozott létre „szakmai” és „szórakoztató” könyvtárat; továbbá: az egyetemekkel egy időben jöttek létre az első, nem kolostori keretek között működő nagy közkönyvtárak is. Barbier az egyetemi könyvtárakkal kapcsolatban az 1257-ben az anyagi javakkal nem rendelkező teológiai doktorok számára alapított párizsi Sorbonne példáját említi. A sorbonne-i egyetem (mint a város első egyeteme) a 13. század végére annyi könyvadományt kapott, hogy a nyugati világ legjelentősebb gyűjteményei közé emelkedett – ezernél is több kötete volt.

A könyv alakja már a kezdetektől fogva igyekezett idomulni használatukhoz. A középkorban az egyik legnépszerűbb olvasmány a személyes imakönyv, a hóraskönyv volt.<sup>14</sup> Barbier kiemeli, hogy a könyv alakját tartalmának és használatának függvényében választják meg. A Szentírást a 12. századik kizárólag nagy alakban másolták, de még a 16. században, a nyomtatott könyv mellett is készültek hatalmas kéziratos bibliák. A klasszikus szövegeket kisebb méretekre másolták. Ugyanakkor a méret bizonyos tekintetben a státuszt is jelölte, hiszen a 13. században a nagy méretben az uralkodók és a főurak, kisebb méretben az alacsonyabb rangú olvasók számára készültek a könyvek (Barbier, 2006).

A Távol-Keleten – az eltérő írásrendszernek, a politikai-kulturális környezetnek és a technikai háttérnek köszönhetően – a nyomtatott könyv jóval a Nyugatot megelőzőve jelent meg. A legrégebbi, fatábláról nyomtatott, fametszetes eljárással készült könyv a Gyémánt Sutra 868-ból (Barbier, 2006), a nyugati civilizáció számára forradalmi változást mégis Gutenberg hozott. 1450–1455 között kinyomtatta a Bibliát, az első, mozgatható betűkkel nyomtatott könyvet, melynek minden oldalán 42 sor volt (ezért nevezük 42 soros Bibliának). Alig néhány évvel az első Biblia kinyomtatása után sorra létesültek a nyomdák Európában (1465 – Itália; 1470 – Franciaország; 1470 – Spanyolor-

---

<sup>14</sup> A hóraskönyv rendszerint kis formátumú volt, akár kézzel írott, akár nyomtatott formában, gazdagon illusztrálták, s a naponta meghatározott órákban elmondandó imádságokat tartalmazták. A papi zsolozsmarend mintáját követte: zsolozsmákat, különböző bibliai szövegeket, halotti zsolozsmát, szentekhez szóló imákat és egy naptárt foglalt magában. (A hóraskönyv egyébként megszokott nászajándék is volt az arisztokrácia és a gazdag polgárság körében.) A kis kötetek – némelyiket egyenesen a megrendelő keze méretéhez szabták – és a nagyobb méretű kódexek egyaránt meghatározott célokat szolgáltak. A kódexek nagy méretét az indokolta, hogy azt a kórus közepén lévő olvasópultra helyezték, így a résztvevők jól tudták követni a mise szavait, a zene hangjait. Sőt, a könyves pult és az íróasztal formáját is a könyv mérete, azaz funkciója határozta meg (Manguel, 2001).

szág; 1473 – Magyarország; 1475 – Hollandia és Anglia; 1589 – Dánia). A nyomtatott könyv történetének első századait tekinti át a Febvre–Martin szerzőpáros *A könyv születése* című munkájában, s ebben a könyvről mint „termékenyítő erőről” is szóltak (Febvre–Martin, 2005).

Igaz, hogy „*a könyvnyomtatás megjelenése semmilyen hirtelen megrázkódtatást nem idézett elő (...) csak alig változott a kor kultúrája, pontosabban annak orientációja*” (Febvre–Martin, 2005:258). A modern tömegmédiáról Európában mégis csak az első nyomtatott könyv megjelenése után beszélhetünk, hiszen a könyv ezt követően immár tömeges mennyiségben készült, emberek ezrei számára volt hozzáférhető, intézményesült formában gyártottál és terjesztették, s a korabeli „*kommunikációs szakemberek*” állították elő (Bajomi-Lázár, 2008). A mennyiségi mutatók érdekessége miatt megemlítjük, hogy a 15. századi nyomtatott könyvek (az 1501 előtt megjelent ösnyomtatványok) általában maximum 250 példányban jelentek meg.

A könyvkészítés technikai, formai kérdéseivel itt nem foglalkozunk. Annyit azonban megjegyzünk, hogy az új eljárás által is ösztönözve, egyre többen megtanultak olvasni és írni. A 16. században kézirástankönyvek sora jelent meg, nőttek a magánkönyvtárak, nőtt a példányszám, változatosak lettek a betűstílusok, immár nem feltétlenül a kézírást kívánták utánozni. A könyv fokozatosan vált az anyagi gazdagság helyett vagy mellett a szellemi arisztokrácia státuszszimbólumává is. Az idáig vezető, hosszabb folyamatot Barbier részletesen ismerteti, s felhívja rá a figyelmet, hogy a bibliakiadások és a vallásos tárgyú könyvek mellett krónikák és más történeti munkák jelentek meg. Az első bestseller bizonyára a Nürnbergi krónika lehetett, amely 1800 példányban látott napvilágot, s melyet igazán híressé az illusztrációk tettek (Barbier, 2006).

Fontos szerepük volt a könyvek tematikai szélesítésében az itáliai humanistáknak, akik másolatokat készítettek az antik feliratokról, és újra felfedezték a karoling kéziratokat. A másik fontos központ a francia humanistáké volt, és továbbra is nagy hatást gyakoroltak a könyvnyomtatásra az egyházi megrendelések. A 16. században már megkezdődött a tudományos könyvkiadás is, melyek közül külön kiemelendők a csillagászati tárgyú, az asztronómia földrajztudományi alkalmazásáról szóló munkák – ezek már kéziratos formában is nagy érdeklődésre tartottak számot. Magyarországon Hunyadi Mátyás könyvtárának mérete és tartalma utal a humanista eszme jelenlétére.

A reformáció hatására az anyanyelvi írásbeliség megerősödött, s ez újabb lendületet adott a könyvkiadásnak. A protestánsok gyors, németországi többségbe kerülése is a könyvnyomtatáson alapuló modern propagandájuknak köszönhető (Barbier, 2006).

Ugyanakkor népszerű volt az a vélekedés is, miszerint maga a reformáció sokat köszönhetett a könyvnyomtatásnak. *„A reformáció Gutenberg gyermeke. Ez a meggyőződés már a 16. században is széles körben elterjedt, minthogy a könyvnyomtatás alapvető szerepet játszott Luther tanainak elterjedésében. (...) Ugyanakkor nem szabad eltúloznunk annak a hatásnak a jelentőségét, amelyet ez a felfedezés egy jórészt még írástudatlan társadalomra tehetett.”* (Gilmont, 2000:239-240)

A katolikus egyházi (s több-kevesebb sikerrel az állami, monarchikus) cenzúra is működött. Luther sem volt híve a könyvkiadás és könyvterjesztés teljes szabadságának. Úgy vélte, azt szigorú ellenőrzés alá kell vonni, különbséget téve a „köznép” és az egyház irányítására hivatott írástudók között. Ennek oka Luther szerint az volt, hogy *„az olvasók többsége nem képes betartani az olvasással kapcsolatos szabályokat: az emberek túl sokat, túl gyorsan és józan belátás nélkül olvasnak”* (Barbier, 2006:158). Miközben a katolikus egyházi hatóságok egy úgynevezett, naprakész Indexet állítottak össze a tiltott könyvekről, maga Kálvin sem tartotta hasznosnak, ha mindenki azt olvashat, amit akar (Barbier, 2006).

A könyvtörténészek és olvasáskutatók számára tehát a reformáció egyik legnagyobb hozadéka a tömegek mediatisációja volt – melyet nagyban elősegített az úgynevezett „vulgáris” nyelv, az anyanyelvi köznyelv használata. *„A nyomtatás (...) képessé válik olyan közös meggyőződésekkel dédelgető és azonos világgéppel rendelkező emberi csoportok létrehozására, amelyekkel mintegy természetesen szegülnek szembe a más világnézetet valló pártok és nyomásgyakorló csoportok.”* (Barbier, 2006:165)

A 16. század második felétől, de még a 17. században is, a nemzetközi könyvpiacra megjelenő munkák jelentős része – noha megfigyelhető volt a visszaesés – továbbra is latin nyelvű, de Franciaországban már 1560-ra megfordult a latin és a francia nyelvű művek aránya, és a protestáns könyvesek jóval nagyobb számban fordultak a köznyelvű munkák kiadása felé, mint a katolikusok. Barbier a tartalom és a tematika szerint is vizsgálta a 16. századi műveket, igaz, kutatásait csak a franciaországi termésre korlátozta. 1600-ra az évszázaddal előtti 40-ről 30 százalékra esett vissza a vallási témájú könyvek aránya, a szépirodalmi műveké (benne a lírával és prózával, a grammatikai, dialektikai, illetve az erkölcsstani és politikai könyvekkel) pedig 30–45 százalék között mozgott. Az időszerű eseményekre reflektáló munkák, vitairatok aránya 5 százalékról 20–25-re ugrott, a történeti, természettudományos és művészeti könyvek együttesen tettek ki 15 százalékot (Barbier, 2006).

A könyvek státuszerepéről már szoltunk, azonban fontosnak tartjuk megemlíteni egy másik csoportképző funkcióját is: „Azzal, hogy a könyvek valamely csoportját vagy valamely műfajt (...) egy adott olvasói csoport számára elkülönítik, zárt irodalmi teret képeznek. A csoportba tartozó olvasót ennek felderítésére bátorítják, miközben a többi-eket igen gyakran kitiltják belőle.” (Manguel, 2001:236) Manguel ezt a tételt annak apropóján fogalmazta meg, hogy bizonyos könyvekhez és azok olvasóihoz előítéletek társulnak (rózsaszín könyvek, lányregények, „meleg” novellák), s maguk az olvasók is a sorok közül kívánják előhívni a „hasonszörű számkivetettek jelenlétét”. Ebben az értelmezésben az olvasókból történetmondók lesznek, és maguk számolnak be saját, elkülönített csoportjuk titkairól.

Barbier – Bouerdieu-i terminusokkal szólva – úgy fogalmaz, hogy „a könyv az elkülönülést szolgálja, és a hatalom fitogtatásának eszközévé válik” (Barbier, 2006:81). Ugyanis már a középkorban, az írásbeliség fejlődése során megfigyelhetők voltak a könyv társadalmi aspektusai: a specializáció, az írásbeliség vitathatatlan térhódítása, illetve az, hogy a könyv szerepet kapott a társadalmi szerepvállalás meghatározásában. A könyv képes volt kifejezésre juttatni a társadalmi-politikai elkülönülést. „A politikai rendszer működésében fontos szerepet kap a kultúra és a művészet, hiszen az uralkodók és az őket előszeretettel utánzó előkelők úgy érzik, hogy rangjukat és helyzetüket látványos és reprezentatív gesztusok segítségével kell érzékeltetniük.” (Barbier, 2006:81)

Tehát a Barbier–Lavenir szerzőpáros médiatörténeti munkájában arra mutat rá, hogy bár a könyv elterjedése a 17. század közepén (a felvilágosodás idején) megkezdődött, a 18. században az olvasóközönség még csak kisebb, de igen nagy szellemi nyitottságot mutató „felvilágosult szigetekből” tevődött össze, melyek tagjai sokszor nem is álltak kapcsolatban egymással. A régi könyvtárak vizsgálatából kiderül, hogy a különböző szellemi foglalkozású emberek (jogászok, orvosok, tisztviselők) az őket érdeklő tematika alapján gyűjtötték össze házi könyvtárukat (Barbier–Lavenir, 2004). Ez a tömegesedési folyamat csak a francia forradalom után, s Európában is az érett felvilágosodás és a romantika idején vált egyre érzékelhetőbbé.

Mindenesetre a könyv és a nyomtatvány igazi „társadalmiasulása” a 18. század végén kezdődött meg, és a 19. század elejére mutatott jól azonosítható struktúrát. A társadalmiasulás egyúttal azt is jelenti, hogy az olvasóközönség nem egymástól elkülönülve csoportosult, hanem inkább rétegződött. A felvilágosodás alapját is a társasági, közösségi olvasás elterjedése jelentette (Barbier–Lavenir, 2004). A közéleti társaságok és szalonok mellett olvasókabinetek jöttek létre, majd a romantika idején a könyv léte

és milyensége a nemzeti kultúra kérdésével kapcsolódott össze. A nemzeti nyelvű irodalom szerepe a nemzettudat felkeltésében, illetve fenntartásában is jelentős szerepet játszott. Az olvasás és az identitás kérdését napjainkban is kimutatták a határon túli magyarokat vizsgáló kutatások (Gereben, 1999, 2005; Gereben–Nagy 1994).

A tematizáció és specializáció (vagy elkülönülés) kérdését Robert Escarpit a mű és közönség oldaláról közelítette meg. Az írás célja ugyanis – leegyszerűsítve – az olvasás, tehát: az író tudatában jelen van valamilyen közönség. A kimondott dolognak csak akkor van értelme, ha azt valakinek mondják, legyen az a „valaki” akár egyetlen személy, akár sokmillió ember. Escarpit példáiból nem hiányozhat az a naplóíró, aki saját maga számára vetette papírra sorait, de halála után hatalmas közönségsiker lett műve; az a regényíró, aki csak az értelmiségiek vagy a mozgalombeliek körében olvassott folyóiratokban közölte műveit, de valójában tízmilliók számára írt. Ezekből a példákból kiolvasható, hogy „számos egyetemes műalkotás eredetileg csupán személyes üzenet volt” (Escarpit, 1973:84).

Escarpit azt a szálát, amely az írók potenciális közönségéhez fűzi, kultúraközösségnek nevezi, mely egyúttal „*az evidenciák közössége és a nyelvközösség*” (Escarpit, 1973:86). Minden közösség kiválaszt ugyanis valamilyen eszmét és hiedelmet, értéket és valóságítéletet. Ebből adódik össze az a kultúra, amiben az életmódot, a szokásokat értelmezzük. A közös kultúrába tartozóknak nincs szükségük sem igazolásra, sem védelemre a megegyezésen alapuló kulturális értékek mentén. Ez a jelenség összekapcsolható a korszellem fogalmával. A korszellemben vagy kultúraközösségen belül azonban további szegmentálódás figyelhető meg, amely elsősorban a nyelvi eszközök közösségére épül. A történeti példák részben tehát a tartalom-tematika, részben a műfajnyelvezet alapján való elkülönülésekről számolnak be – a vallásos irodalmat olvasók nem érdeklődtek egyúttal Descartes értekezései iránt is.

Mindkét összetett vonatkozás műveltségi és érdeklődési rétegekre utal, s a kettő véleményünk szerint számos ponton átszövi egymást. Ha egy bizonyos olvasói réteget érdekelne az adott műfaj vagy a tematika (például a fantasy-irodalmon belül a vámpír-történetek rajongói alkotják a csoportot), de nyelvileg magas szinten és bizonyos intellektuális készenlétet igénylő módon van megírva a történet, az nem arathat nagy közönségsikert, ellenben a nyelvi kalandra és az intellektuális kihívásokra fogékony olvasót nem biztos, hogy zavarja a vámpír-tematika. Az egyszerű olvasót eltávolíthatja a műtől az író árnyalt és gazdag szókinccse, a gyorsan pergő történetekhez szokott olvasó nem szeret elidőzni a nyelv szépsége által nyújtott örömeiben. A korábban ismertetett

Bernstein-féle nyelvi kód lényege fellelhető az irodalom befogadásában tapasztalt különbségekben, illetve az olvasmányok iránti igény megjelenésében egyaránt (Bernstein, 1975).

Az olvasás tartalma az olvasók igénye szerint is változik. Az olvasás a 18. századra Nyugat-Európában olyan szinten elterjedt volt, hogy az így kialakult igények befolyásolták az olvasmányok tartalmát is. Az új olvasói tábor forradalmasította a korábbi olvasási kánont is. Az egyházi, morális és dogmatikus témák helyett a tömegigényt kiszolgálni próbáló úgynevezett tömegolvasmányok, az egyre népszerűbb rémregények léptek az élre. Az értékek átalakulása, az igények megváltozása a fogyasztói társadalom irányába indult el. A szórakoztató olvasmányok térnyerése megállíthatatlanul tört előre, s az ipari forradalom, majd a 20. század során ez a folyamat egyre gyorsuló tempóban jellemezte a könyvpiacot.

Escarpit egyik fontos megállapítása a motivációkra vonatkozik. Fölmerül a kérdés, hogy miért kell az iskolai oktatás során olyan műveket olvasni, melyek nem igazán kötik le a tanulók figyelmét. Itt a művelt ember és a fogyasztó közötti ellentétről beszél, s véleményünk szerint valóban szükséges lehet tudatosítani a társadalomban, hogy az oktatás célja nem feltétlenül a fogyasztó, hanem a művelt ember nevelése. Ugyanakkor mivel a könyv vagy bármilyen más olvasmány árucikk, ezért az olvasót egyúttal fogyasztónak is tekinthetjük.<sup>15</sup> „*A művelt ember motivált (...) ítéleteket tud alkotni. Az iskolai képzésnek az a célja, hogy ezt az ítéletalkotást lehetővé tegye.*” (Escarpit, 1973:98) Az egyszerű fogyasztói megközelítés helyett, mellett az iskola feladata, hogy felkészítsen az értékválasztásokra, az értékítéletek meghozatalára, a szelekciós képesség használatára.

A nyomtatványtörténettől az olvasásszociológiai kérdések felé haladva, érdemes arra a fölvetésre is kitérnünk, miszerint az olvasás, mint cselekvés, magányos elfoglaltság. Ugyanakkor az olvasás feltételezi a társat is. Az olvasó együtt él az íróval vagy a szereplővel, illetve azzal a személlyel, akivel majd beszélgetni fog a könyvről. Az olvasó általában el is vágja magát a külvilágtól, a cselekvés nem végezhető hatékonyan megosztott figyelemmel. Ezt Escarpit úgy írja le, mint egyszerre szociális és antiszociális cselekvést (Escarpit, 1973).

A társadalomtól (más emberektől) való elkülönülés helyett szerencsésebb olvasói rétegződést vagy specializációt emlegetnünk. Visszakanyarodva a történeti vonatkozá-

---

<sup>15</sup> A könyvolvasás szociológiai mérésében is ezt a fogyasztói attitűdöt használják ki, amikor a kvantitatív kutatások során az olvasási szokásokat mérik fel.

sokhoz, a specializáció vonatkozott az egyes tudományterületek önállósulására is, mely a 17. században mind erőteljesebben jellemezte a könyvpiacot. 1550–1700 között az Európa-szerte megfigyelhető társadalmi és politikai változások miatt a könyvek és más nyomtatványok útján befolyásolható közvélemény is egyre fontosabb szerepet kapott. A tömegeknek szánt olcsó nyomtatványok mellett az 1600-as évek elejétől jelentek meg a hírlapok, melyek a korábban használt újságleveleket váltották föl (ezek alkalmi, gyakran egyszeri, egy lapos, egyetlen hírt tartalmazó kiadványok voltak, tartalmuk többnyire az érdekes, csodás események, az udvari élet különlegességeinek leírására korlátozódott, boszorkányperekről, felfedezésekről és háborúkról szóló beszámolókkal színesítve azokat).

Barbier megállapítja, hogy a hírlapok térhódítása hozzájárult az olvasók (illetve a felolvasásokon résztvevő hallgatók) számának gyarapodásához, s mellette nagy szerepet játszott az olvasási szokások modernizálódásában. Az intenzív olvasásból a mindig új szövegeket előtérbe helyező extenzív olvasás lett, hiszen jobbára hetente megjelenő kiadványokról beszélhetünk (Barbier, 2006).

A 18. század végére az olvasási szokások alakulására egyaránt hatást gyakorolt a hírlap- és folyóirat-irodalom, illetve azok a könyvtípusok, melyek az összes többi jóval meghaladó átlagos példányszámban jelentek meg: a kegyességi-vallási könyvek, az oktatásban használt kiadványok (például az olvasókönyvek), illetve az évkönyvek, almanachok – ezek közül több kiadvány 2–5 ezres példányszámot is elért (Barbier, 2006:239). *„Az írott szó többé nem az egyház és államigazgatás monopóliuma volt. A kiadók – egyben nyomdászok, könyvkereskedők és könyvterjesztők – legfőbb célcsoportja a laikus olvasóközönség lett: az egyházi kiadványok mellett megjelentek a világi témákat feldolgozó kalendáriumok és almanachok is”* (Bajomi-Lázár, 2008:20-21). A fogyasztói társadalom egyik kezdetleges megnyilvánulása volt a tömegeknek szánt egyszerű, ugyanakkor gyakran praktikus információkat és szórakoztató elemeket is tartalmazó kiadványtípus.

Az olvasástörténeti kutatásoknak több komoly nehézséggel is meg kell küzdeniük. Egyrészt azzal, hogy az olvasás jelen idejű cselekvés, és annak szabadsága csak az olvasó társadalmi és kulturális háttérére, az olvasással kapcsolatos szükségletei, az olvasandó könyvhöz való hozzáférése viszonyában és feltételrendszerében bontakozhat ki. Igaz, hogy az olvasott szövegek árulkodnak az olvasó társadalmi státuszáról, kulturális szintjéről, de ennél fontosabb mutató az elsajátítás gyakorlata. Másik probléma, hogy az olvasástörténeti kutatások adathiánnyal küszködnek, közvetlen források nem állnak

a kutatók rendelkezésére, a könyv használatának tipológiai rendszerét csak közvetett módon lehet rekonstruálni (például szocio-kulturális tényezők, levéltári anyagok, levelezések, magánkönyvtárak alapján).

Az olvasástörténeti irodalom a 18. század második felében kezdődő „olvasási forradalomról” tesz említést, ugyanis Európán „olvasási láz” tört ki, s ez időszakban a hagyományos olvasmányok intenzív (újra)olvasása helyett a periodikákat és a világi jellegű szövegeket extenzív módon olvasták. Rohamos fejlődésnek indult a terjesztői rendszer, megnőtt a kiadványok példányszáma. „Olvasókabinetek” jöttek létre, a nyomtatvány lassan mindennapos fogyasztási cikké vált. Tovább szegmentálódott az olvasói igények szerinti könyv és egyéb nyomtatványtermés. Megjelent az átmenet a szépirodalom és a hírlapirodalom között, felbukkantak a folytatásos elbeszélések és regények a sajtótermékekben. (Barbier–Lavenir, 2004).

Az egymás után megjelenő és egymásra támaszkodó elektronikus médiumok új korszakot jelentettek a tömegkommunikáció történetében. A fotográfia, a mozgókép, a mozi, a filmhíradó és a film a televízió előzményének tekinthető. Edison 1877-es találmánya, a fonográf, majd Puskás Tivadar telefonközpontja, Marconi 1901-es rádiója vagy a Lumiere-fivérek 1895–96-os mozgófilmje, illetve a 20. század számos, a médiumok átalakulását is eredményező technikai újdonságával értékelésével nem foglalkozunk részletesen. Ezek jelenléte viszont abból a szempontból fontos, hogy átszervezte a tömegek tájékozódási, ismeretszerzési szokásait és szabadidős, szórakozási formáit. A nyomtatott betűnél jóval nagyobb tömegeket voltak képesek elérni és megszólítani az elektronikus médiumok, azokat is, akik nem tudtak, illetve nem szerettek olvasni, s konkurenciát jelentettek az olvasmányok számára.

A mozgóképnek itt különlegesen fontos szerepe volt, mely a populáris vagy népszerű kultúrára is jelentős hatást gyakorolt, ugyanakkor a művelt közönség igényeit is kellett elégítenie. A fölhasznált történeti szakirodalmi művek (Barbier–Lavenir, 2004; Bajomi-Lázár, 2008) kellően áttekintik e területet. Az olvasástörténet 20. századi alakulása szempontjából viszont minket elsősorban a számítógép és az internet, az „új médiaként” emlegetett digitális információhordozók érdekelnek. Az új média multimedialis síkra helyezi a közlés minden fajtáját, az üzenetet továbbító médiumot magát is üzenetként kezeli, tagadva a nyomtatott szöveg lineáris és additív struktúráját. *„Az új elektronikus egymásrautaltság globális falu képében teremti újra a világot”* (McLuhan, 2001:45). Az elektronikus technológia vívmányaival *„olyan kifejezési eszközök kerültek a kezünkbe, amelyek a könyvnyomtatás egyoldalúan 'vizuális' formái helyett hete-*

*rogén összetételű, auditív és vizuális elemekből álló, sokoldalú közvetítőket léptetnek színpadra. A benyomások egymásutánisága helyett ismét egyidejűségük jut érvényre, a kevert érzetek komplexitása lép a homogén kifejezés, egyenes vonalú érvelés egyszerűsége helyébe.” (Hauser, 1982:704)*

Az 1980-as években olyan számítástechnikai újdonságok jelentek meg a piacon, melyek kulturális jelentősége jóval nagyobb a nyomdatechnikára gyakorolt hatásnál. A hagyományos írógépeket a szerzők többsége személyi számítógépre cserélte. Mivel azon sokkal könnyebb a javítás, az író sok időt takarít meg. A számítógép használata az írásmódot, a stílust is befolyásolhatja, és gyakran a szerzőkre hárulnak a szövegszerkesztéssel kapcsolatos feladatok (Barbier–Lavenir, 2004). A digitális technika előretörésével együtt megváltoztak az olvasói szokások. Egy 1995 elején végzett közvélemény-kutatás is azt mutatta, hogy a megkérdezettek fele nem ragaszkodik különösképpen a papírra nyomtatott könyvhöz (Barbier–Lavenir, 2004:320). A közönség nem számol azzal, hogy a „valós idő”, illetve a végleges szöveg hiánya miatt (hiszen az internetes tartalom bármelyik pillanatban módosulhat) elveszíti az ellenőrzését a szöveg fölött, – és talán igényt sem tart erre az ellenőrzésre.

A kontroll kapcsán két fogalom kapcsolódik még témánkhoz. A globalizáció problematikája és a szelekció kérdései. Az internet nyújtotta lehetőségek olyan információs és szórakozási tárházat biztosít a felhasználók számára, mely hely- és időkorlát nélküli érzést ad, ugyanakkor szelekciós képesség hiányában valódi veszélyeket is rejt. A szocializációs közegek egyik fő feladata a gyermekben, ifjúban a megfelelő szelektálási képesség kialakítása. Ez a képesség tanítható, tanulható, de semmiképpen nem hanyagolható el. Ezt példázza az a tény is, hogy a szelekciós kritériumok hiányára nem most, hanem már az 1980-as '90-es években figyelmeztettek nyugati kutatók, a hagyományos könyvpiacra való eligazodás nehézségeire utalva (Petrucci, 2000). *„Mint ahogy az olvasás és az ezzel kapcsolatos értékek hagyományos 'kánonjának' megőrzésére és terjesztésére szolgáló intézmények, elsősorban az iskola már régóta elveszítették a befolyásolásra való képességüket, az olvasó rendezetlen és megjósolhatatlan módon viselkedik a piacon (...) a közönség egyre szélesebb rétegei kinyilvánítottan elutasítják a 'kánonnak' ilyen vagy olyan elemeit” (Petrucci, 2000:391).* Ebben nemcsak a piacnak, hanem az ideológiának is szerepe volt, másrészt a nyomtatványkiadás egyre inkább olyan potenciális közönséggel találta szemben magát, amely *„másfajta információs technikákkal él, s másfajta audiovizuális akkulturációs módszerekhez szokott hozzá” (Petrucci, 2000:395).*

Korábban az olvasás több „forradalmáról” tettünk említést – a hangosból néma olvasás lett, a kézírás mellett megjelent a nyomtatott betű, az intenzív olvasás extenzív-re váltott –, az internettel újabb olvasási „forradalom” bontakozott ki. Utóbbiról Ropolyi azt írja, hogy ennek az elektronikus forradalomnak köszönhetően *„véletlen vagy szándékos beavatkozásokkal kihagyhatunk vagy áthelyezhetünk részeket, beiktathatunk új vagy másutt fellelt szövegeket, vagyis ha jónak látjuk, teljesen a saját igényeink szerint alakíthatjuk bármely mű szerkezetét. Lényegében a technikai támogatással kiteljesedett extenzív olvasó pozíciójában érezhetjük magunkat.”* (Ropolyi, 2006:155) Azzal, hogy megszűnt a szerző, szerkesztő és olvasó korábban egyértelmű szétválaszthatósága, tulajdonképpen természetes, hogy az olvasó egyúttal szerkesztő vagy író is lehet. Talán az internetes szöveghasználatnak ez a természete eredményezi azt is, hogy a virtuális textualitás terében mind kevesebb az olvasó, viszont annál több az író internet-használó egyén, legalábbis az olvasók és írók számaránya látványosan megváltozik az utóbbiak javára.

## 2.2. Az olvasás transzmissziós közege

A 20. században fokozatosan előtérbe kerültek a gyermek fejlődését befolyásoló családi, kortárs és iskolai hatások arányának vizsgálatai (Bernstein, 1975; Bourdieu, 2002; Somlai, 1997). Felhasználva Somlai munkáját, aki a szocializációs szcénák felől közelít a gyermek társadalomba történő integrációjához, azokat a különböző szocializációs közegeket tekintjük át, melyek befolyásolják a későbbi, felnőttkori olvasási magatartást. Az olvasásra nevelés, olvasóvá válás szocializációs körülményeit nevezzük az olvasás transzmissziós közegének, melynek megismerése nélkülözhetetlen az olvasási szokások adatainak értelmezéséhez. Az olvasástanítás, olvasásra nevelés rövid történeti áttekintése után a nevelés szociológiai aspektusai közül a szocializáció elméletét használjuk fel.

Az olvasástanítás módszere a 9–10. századtól a 15–16. századig nem sokat változott. A tanító az olvasópultnál vagy asztalnál ült, a diákok a padsorokban. *„Az olvasást a zoltároskönyvön tanították, mégpedig úgy, hogy először külön lapokra felírták a betűket, s ezeket addig kellett a gyermekeknek találgatniuk, amíg megjegyezték őket.* (Prohászka, 2004:48) Egy 1516-ból való iskolai cégtáblán az is látszik, hogy a kisebbeket a nagyobb diákok a padsorokban tanították írni és olvasni. Az írás és olvasás után a grammatika, a retorika és a dialektika tanítása következett. Gyakran a tanítóé volt az egyetlen példány a tankönyvből, csak a leggazdagabb diákoknak volt saját könyvük (Barbier, 2006).

A skolasztika korában az olvasás iskolai gyakorlattá vált. Kikerült a kolostorok falai közül, s ekkor vált igazán tudatos tevékenységgé. Elterjedt az igény a helyes szövegolvasás módszerének megismerésére, egyúttal a szövegek tagolására (Hamesse, 2000). A pedagógiában a tudáshoz még nem társult szorosán a megértés követelménye. Ezért a szabályokat gyakran tudták, de nem tudták alkalmazni. A kisdíákoknak a szöveg megismerésében négy lépcsőfokokon kellett végighaladniuk. Kezdték a nyelvtani elemzéssel (*lectio*), majd a szöveget szó szerint elemezték (*littera*), a *sensus* a szöveg elfogadott értelmezések szerinti jelentésének megismerése volt, végül a *sententia* következett, mely során megtárgyalták a jóváhagyott kommentárokat (Manguel, 2001). Mindezek azt szolgálták, hogy a diákok az ékesszóló beszédet és az erényes életet tanulják meg az olvasmányokból.

A 16. század humanista pedagógiájában változás tapasztalható az olvasás területén is. Erasmus képviselte azt a nevelési elvet, mely szerint „*a humánus nevelésnek eszköze a könnyen célravezető, a növendéket minden erőfeszítéstől megkímélő, inkább játékos módszer*” (Prohászka, 2004:201). A könnyedebb tanulás, az élményszerűbb ismeretszerzés céljából a grammatika az olvasástanulás során veszített korábbi dominanciájából. Erasmus szerint csak a legszükségesebb nyelvtani szabályokat kell megtanítani a diákoknak. A szimpla elméleti magolás helyett a szemléltetés, a fogalom és a tárgy kapcsolata kerül előtérbe Erasmus pedagógiájában. A betűtanítás is a szemléletesség és az élmény motívumait hordozza. Ezt bizonyítja a mézeskalácsból készült betűk használata is (Prohászka, 2004).

A humanista pedagógia, a reformáció terjedése és a kulturális termékek (könyvek, újságok, kalendáriumok) egyre szélesebb körű elterjedésével az olvasóközönség száma is gyarapodásnak indult. A nők iskoláztatása, írás- és olvasástudása a 18. századtól kezdődően kapott egyre nagyobb hangsúlyt. A tanulás lehetősége megnyílt, a nők műveltségének és szakképzésének időszaka elkezdődött. Pogány György (2009) részletes leírást ad a nők olvasási szokásairól a dualizmus korában. A 19. század közepére Európában az írni és olvasni tudók aránya helyenként elérte az ötven százalékot. A magas arányszám eléréséhez a népoktatás bevezetése és egyre szélesebb körű elterjedése is hozzájárult.

Az 1800-as évek végétől a pedagógia mellett a pszichológia is kiemelt figyelmet szentelt az olvasástanulásnak. A kognitív kutatások a 20. század második felében már a technikai fejlődés tükrében vizsgálták az olvasástanulást és az olvasási képességek alakulását. Az információs társadalomban egyre nagyobb hangsúlyt kapott az olvasás mint információszerző tevékenység. Az olvasástanulás diverzifikálttá vált, számos alternatív írás- és olvasástanulási módszer látott napvilágot. Az olvasástanítás elmúlt száz évében az analitikus és szintetikus olvasástanítási módszerek váltották egymást. Napjainkban a kombinált módszer a legelfogadottabb.<sup>16</sup>

A 20. század utolsó évtizedeiben az írás- és olvasás képessége alapvető emberi jogként jelent meg a fejlett világban (Adamikné, 2006). „*A modern társadalmakban az olvasás és az írás képessége, az írástudóvá válás nem csupán kognitív készségek elsajátítását jelenti, hanem a kultúrába való belenövést, beletanulást abba az írásbeli és*

---

<sup>16</sup> Adamikné részletesen ismerteti a három olvasástanítási módszert, melynek alapja, hogy a részletek felől közelítünk-e az egész felé, vagy fordítva. Mindkét végletes módszer nehézségbe ütközik, ezért a kombinált olvasástanítás felel meg a legjobban napjaink olvasástanításának (Adamikné, 2006)

*szimbolikus tradícióba, amely az adott társadalom sajátja.*” (Czachesz, 2001. o.n.) Az olvasással a gyermek először a családi környezetben találkozik. A gyermekkorban hallgatott mese funkciója összetett. A lélektani elemeken túl (feszültségoldás, a félelemmel való megküzdés) a kultúra megismertetése is célja, még ha nem is deklarált módon jelenik meg a szülő meseolvasási tevékenysége során (Czachesz, 2001). A meseolvasás gyakorlata (olvasnak-e mesét, ki olvas, milyen gyakran, miből stb.) mellett a szülők olvasási magatartása is kiindulási pontja lehet a gyermek olvasóvá válásának folyamatában. Az a gyermek, aki szüleit rendszeresen könyvvel, újsággal a kezében, vagy éppen az internetet böngészve látja, olvasói példát tapasztal, melyet a szocializációs „szabályok” szerint saját magatartásában reprezentál. Ez a mintakövetés akár már nagyon kicsi korban megjelenik. Az egy-két éves kisgyermek is lapozgatja mesekönyvét, nézegeti az újságot, imitálva az olvasási tevékenységet. Ha a gyermek olyan családban nevelkedik, ahol a könyv, az olvasás érték, ahol elérhető közelségben több könyvet lát, ezt természetesnek veszi, sőt nagy valószínűséggel alapigényként fogalmazódik meg számára a későbbiekben is.

Bourdieu (2008) kulturális tőke elméletéből kiindulva az olvasáshoz való viszonyunkat (az iskola mellett) a családi példa, az otthoni légkör (olvasnak-e a szülők, járnak-e könyvtárba, ajándékoznak-e könyvet, olvasnak-e a gyermeknek stb.) is jelentősen befolyásolja. A Máté-effektus, mi szerint a hátrányos helyzet (alacsony iskolai végzettség, kevésbé urbanizált lakóhely, rosszabb infrastrukturális környezet, rossz egészségi állapot) a nem olvasók táborát erősíti, ugyanakkor a jobb társadalmi státusz és magasabb életmódbeli körülmények segítik a kultúra és az olvasási magatartás átörökítését. (Gereben, 1997).

Az olvasási szokásokat befolyásoló másik fő színtér a köznevelés, közoktatás (az óvoda és az iskola). Az iskola dominanciája az olvasásra nevelés terén kiemelkedő fontosságú, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül az óvodai nevelés helyszínét sem. Bár véleményünk szerint az óvodai nevelés során az olvasási attitűd kialakítása inkább hasonlít a családi példamutatásra épülő utánzásra mint az iskolai környezet deklarált olvasás-tanítása, mégis az intézményi keretek és a tudatos nevelési programok használata miatt a második szocializációs szcénával azonosítjuk.

Az iskolában az olvasástanítás mellett az olvasás eszközként is funkcionál: a tanulás, a kultúra átadásának nélkülözhetetlen eleme. Az iskolai oktatás a tanári munka (előadás) mellett az információ- és tudásszerzésben az olvasás technikájára épít. Az oktatás célja a kerettanterv szerint az új műveltségcsomagokra való felkészítés, ami az

infokommunikációs technológia korában az információ megszerzését, kiválogatását és újrastrukturálását jelenti.<sup>17</sup> Ez az összetett, meglehetősen komplex tevékenység számos problémát felvet. A szövegértési nehézségeket a PISA eredményeiből olvashatjuk ki, míg a funkcionális analfabetizmus problémái nem csupán az általános iskola felső tagozatában, vagy a középiskolákban, hanem egyre gyakrabban a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is gondot jelentenek. Az oktatás tömegesedése a minőség rovására megy. *„Az általános iskolák, sőt, egyes középiskolák is funkcionális analfabétaként válnak meg sok gyerektől, de a felsőoktatásban szerzett diplomák is gyakran lepleznek ürességet, gyenge képzettséget.”* (Somlai, 2010:185) Hasonló problémákat feszegetett már három évtizeddel ezelőtt Kozma Tamás (1985) és a Polónyi–Timár (2001) szerzőpáros is, amikor az egyetemet tudásgyárként, illetve papírgyárként aposztrofálták. A tudástársadalom és a felsőoktatási expanzió kapcsán a kultúra és az értékek elsajátításának módja és minősége kérdőjeleződik meg. Egyetértünk azzal a nézettel, hogy az iskolázottság általában növeli a műveltséget, illetve az általános és szakmai tudást. Ugyanakkor azt a tapasztalatunkat sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a *papírgyárként* működő felsőoktatás már nem olyan minőségű szakértelmiséget bocsát ki a képzés végén, akik a klasszikus értelemben vett értelmiségiként képesek részt venni a társadalom életében. Az olvasástanítás éppen ezért lehet érzékeny pontja az oktatás szereplőinek vizsgálatakor. A szocializáció és a társadalmi, gazdasági hatások aránya az olvasóvá és művelt emberré válás folyamatában több kérdésre is rávilágítanak.

Az iskolai olvasástanítás egyik eszköze a kötelező olvasmányok rendszeres olvasása. Az előírt irodalmi kánon három funkciót is betölt. Egyrészt a műveltség átadását, másrészt a nyelvi kompetencia fejlesztését (szókincs bővítés, nyelvi struktúra diverzifikálása), végül az olvasásra nevelést szolgálja (Tószegi, 2009). A kérdés egyre gyakrabban megfogalmazódik: vajon eléri-e a kötelező irodalom céljait? Nem csorbul-e az olvasásra nevelés, az olvasás megszerettetése, miközben az irodalmi művekkel próbálnak megbirkózni a tanulók. Tószegi a regényolvasás kapcsán kiemeli, hogy *„a szöveg által közvetített gondolatok megértése, az érzelmek átélése, a legkülönbözőbb élethelyzetek nyomán követése olyan képességeket fejleszt ki, amelyek a gazdag gondolatvilágú, szuverén személyiség kialakulásához nélkülözhetetlenek”* (Tószegi, 2009:o.n.).

---

<sup>17</sup> Ez a fajta tudásátadás és tanulás más típusú olvasási módszert, szövegértési attitűdöt takar (Dán, 2001). Ebből következik, hogy az olvasás jelentése is több csupán a nyelvi jelek dekódolásánál. Beletartoznak mindazok a kognitív műveletek, melyek segítségével az olvasó a szöveget értelmezi, sőt képes alkalmazni. Dán Krisztina hangsúlyozza azt is, hogy a szövegértés és a szövegalkotás folyamata elválaszthatatlan egymástól, fejlődésük párhuzamos.

Az előző fejezetben taglalt olvasási technika (szkennelés) miatt az elmélyült olvasáshoz szükséges figyelemkoncentráció is csökken, ami tovább nehezíti, sokszor ellehetetleníti egy hosszabb könyv elolvasását.

A technikai eszközök használata átalakította az olvasási tevékenységet. Kérdésünk azonban mélyebbre nyúlik: vajon mi állhat még az olvasásra nevelés, az olvasóvá válás útjába? A szocializációs elmélet szerint elsősorban a családi háttér, másrészt az iskolai környezet hatása a két fő determináló erő az olvasásra nevelésben. Ha az olvasási magatartás negatív tendenciákat mutat (kevés olvasásra fordított idő, gyenge szövegértés, funkcionális analfabetizmus), akkor a gyökereket a családban, illetve az iskolai olvasásra nevelésben kell keresni. Láthatjuk, hogy a problémák és a megoldások is többszintűek (Nagy–Péterfi, 2004; Péterfi, 2007, 2008). A PISA-eredmények az oktatási módszerek mellett a tanulók szocioökonómiai státuszát is felméri. Vajon az olvasási képességeket mi befolyásolja erőteljesebben? Hogyan állapítható meg az olvasási képesség minősége? Horváth (1994) kifejti, hogy azt nevezzük jól olvasónak, aki komplex és komplikált olvasmányt (nehéz szöveget, ábrákat stb.) képes értelmezni. Dán Krisztina hozzáteszi, hogy az olvasás az ismeretszerzés mellett fontos szerepet tölt be a szépirodalmi alkotások befogadásában, s az ehhez kapcsolódó értékátadásban egyaránt. Harsányi Istvánhoz hasonlóan kiemeli az érzelmi fejlődésben játszott szerepet is (Dán, 2001).

A PISA<sup>18</sup> vizsgálatok a szövegértés felől közelítik meg az olvasás vizsgálatát. A nemzetközi vizsgálat 2009-es szövegértési adatai alapján a listavezetők a távol keleti országok (Sanghaj, Hongkong, Szingapúr, Korea), s csak egy európai országnak sikerült az elsők között végezni: Finnországnak. A „finn-csoda” a PISA vizsgálatok kezdetétől vezető helyzetet biztosít „testvéreinknek”. Magyarország a középmezőnyben végzett, az alábbi országok társaságában: USA, Anglia, Németország, Dánia, Svédország. Hazánkhoz hasonló adatokat produkált Észtország és Lengyelország is. Ugyanakkor szomszédjaink (Románia, Csehország, Szlovákia) az OECD átlagnál rosszabb teljesítményt értek el. A finn és az ázsiai országok kiugró teljesítménye mögött – Péterfi

---

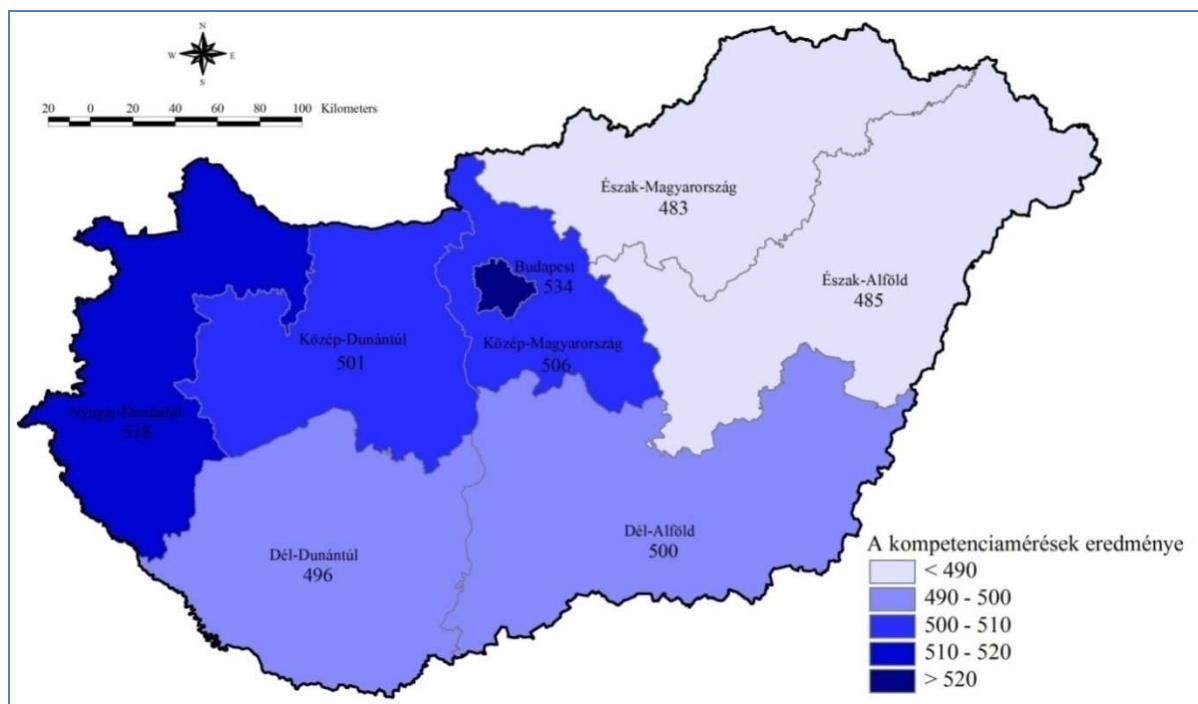
<sup>18</sup> PISA (*Programme for International Student Assessment* = A nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja) PISA vizsgálatokat az OECD szervezésében a kilencvenes évek óta végzik. Három területen mérik fel a 15 éves diákok képességeit: szövegértés, matematika és természettudomány. A vizsgálatokat 2000 óta három évente ismétlik meg. A szövegértés hangsúlyos szerepet kapott a 2000-es és a 2009-es felmérésben. A szövegértési vizsgálatban azt mérik, hogy a diákok olvasási képességei mennyire alkalmasak a mindennapi élethelyzetekben történő eligazodáshoz. A kompetenciák felmérése mellett adatokat gyűjtenek a tanulók szocioökonómiai státuszáról is, mely adatok héttérként szolgálnak az iskolai teljesítmény mögött húzóó befolyásoló tényezők értelmezésére (forrás: <https://mypisa.acer.edu.au/>)

(2011b) szerint – az oktatási rendszerben keresendő a megoldás kulcsa. Az oktatási rendszer minősége azonban nem egyenlő az oktatásra költött pénz mennyiségével. Sőt, még egyenes arányosságot sem lehet felfedezni. Péterfi szerint a kérdés az, hogy „*a különböző képességszinteken elhelyezkedő fiatalok arányán miként tudnak változtatni, a tanulók hány százalékát sikerül felfelé elmozdítani*” (Péterfi, 2011b: o.n.). Az oktatás mérhető kemény adatai (szövegértés, analfabetizmus aránya) és az úgynevezett *puha* bizonyítékok (értékek manifesztálódása, műveltség gyarapodása) együttesen járul hozzá egy ország lakosságának kulturális fejlődéséhez.

A változás Magyarországon biztató képet mutat a rendszeres PISA vizsgálat adatainak tükrében. Feltételezzük, hogy a javuló tendencia mögött részben a kompetenciaalapú oktatás fokozatos elterjedése állhat. A PISA módszer a használható tudást, a képességek használatáról ad jelentést. A korábbi „tudásalapú” ismeretátadás helyett napjainkban a képességeket fejlesztő „kompetencia alapú” oktatás elterjedésének lehetünk tanúi. A 2000-ben végzett kutatás még „váratlanul” érte mind a tanulókat, mind a pedagógusokat, mivel a PISA vizsgálatok előtt nem fektettek nagy hangsúlyt a szövegértési feladatok gyakorlati típusú feldolgozására. Feltételezzük, hogy az elmúlt évtized alatt a tanárok egyre tudatosabban készítették fel diákjaikat a nemzetközi megméretésre. Ennek köszönhetően Magyarország az utolsó nemzetközi megmérettetésen már előrébb került a ranglistán.

A PISA eredményeit érdemes kiegészíteni és összevetni az országos kompetenciamérés adataival (Péterfi, 2011b). A kompetenciavizsgálatok árnyaltabban szemléltetik Magyarország regionális különbségeit (3. ábra). A térképen a sötétebb színnel jelölt területeken érték el jobb szövegértési eredményt a diákok. A regionális különbségek mellett a szerző felhívja a figyelmet a településtípusonkénti eltérésekre is. Péterfi feltételezi, hogy a kis települések diákjainak alacsonyabb pontszámai mögött az infrastrukturális elmaradottságból adódó hátrányok mellett a szülők alacsonyabb iskolai végzettsége és a hátrányos helyzet okozta lemaradások is meghúzódnak (Péterfi, 2011b). A PISA eredmények mögött az iskolában a szövegértésre fordított idő és módszer áll. A magyar közoktatásban a szövegértés az alsó tagozatban prioritásként van jelent, azonban a felsőbb évfolyamokon egyre kevésbé kerül a figyelem középpontjába. Ráadásul az oktatás során használt szövegek nagy része szépirodalmi jellegű. A PISA felmérésben az információ-szerző szövegek vizsgálatában így alacsonyabb pontszámot érnek el a magyar diákok. Ugyanakkor az élményszerző olvasmányokkal könnyebben birkóznak meg (Balácsi – Balkányi, 2008).

3. ábra Kompetenciamérés (szövegértés) eredményei a 2008-as adatok alapján<sup>19</sup>



Forrás: OKM, 2009

Finnország példája az olvasás és szövegértés minőségi tanításában a PISA felmérések alapján vitathatatlan (Bartos, 2009). A finnek az oktatás globális átalakítása mellett meghirdették az *Olvasó Finnország* programot 2001 és 2004 között, melynek eredményei a felmérések tükrében, számokban is mérhetően bizonyították a folyamat sikerességét. A finn módszerek alapját a felzárkóztató programok kidolgozása és beindítása mellett a nemi különbségek csökkentésének céljából a fiúk olvasását motiváló módszerek képezték. Az iskolai és otthoni olvasás mennyiségi növelése mellett a könyvtárhelyhasználat erőteljesebb elterjedése érdekében is indult együttműködés az érintett intézmények között. Szakszemponttól eltérően minden pedagógus felelősségét hangsúlyozták az olvasás és a szövegértés elősegítésében. A pedagógusok, elsősorban a tanítók, módszertani képességeit is továbbfejlesztendő feladatként kezelték. Szintén a pedagógustársadalmat érinti az a programrész, mely a gyermek- és ifjúsági irodalom tételeit ismerteti meg a tanárokkal.

Az olvasás tevékenységének új erővel való feltöltését segítették az országosan meghirdetett irodalmi vetélkedők, továbbá a kiosztott irodalmi díjak. Ezek meghirdeté-

<sup>19</sup> A kompetenciamérés adatainak forrása:  
[http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM\\_2009\\_Orszagos\\_jelentes.pdf](http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2009_Orszagos_jelentes.pdf) (A térképet Péntes János készítette)

sében és reklámozásában a média segítségét vették igénybe. A programok hatására a finn gyermekek nem csupán aktívabb olvasók, de többet és jobban író diákokká váltak. Meseíró pályázatok és olvasást propagáló rendezvénysorozatok (Olvasás hete, Kedvenc könyvek napja stb.) segítik az olvasási attitűd előmozdulását. Az olvasás megszeretésében a családnak igen nagy szerepet tulajdonítottak a finn szakemberek. Ennek érdekében támogatják a családi könyvtár bővülését, a folyóirat- és hírlap-előfizetéseket. A szülő–gyermek közös meseolvasás egészen 10-12 éves korig természetes Finnországban. Ez a fajta könyv- és olvasásszemlélet jelenti az olvasóvá nevelés egyik alapját. A finnek természetesen nem csupán a hagyományos könyvek, folyóiratok, újságok olvasására biztatták fiatal olvasóikat, de éltek a technológia legújabb vívmányainak olvasást elősegítő lehetőségeivel is. Ingyenes Nemzetközi Digitális Gyermekkönyvtár (ICDL) és számos keresőprogram segíti a gyerekeket, fiatalokat (s természetesen szüleiket, és tanáraikat) az irodalomban való tájékozódásban. A televízió előnyét kihasználva, a finn könyvtárosok népszerű tévéműsorokat is felhasználtak az irodalom és olvasás népszerűsítése érdekében.

Szükségesnek tartjuk kiegészíteni a „Finn-csoda” képét Nagy Attila (2009a) megállapításaival, aki rámutat a társadalmi rétegzettség különbségeire hazánk és Finnország között. A finnek középosztálya sokkal nagyobb arányú a teljes társadalomban, mint a magyar középosztály (Kolosi, 2000). Nagy az IEA<sup>20</sup> vizsgálatok kapcsán már a '90-es évek közepén rámutatott a magyar és a finn oktatás közötti különbségekre. A finnek előnyét a felnőtt lakosság könyvtárhasználatában, az iskolai nyelvhasználatban, a televízióban sugárzott adások feliratos változatának alkalmazásában látja. Az iskolai eredményesség a pedagógustársadalomnak is köszönhető Finnországban. Nagy Attila rámutat, hogy 1977-től a finnek külön hangsúlyt fektettek a jó minőségű pedagógusképzésre, ami mellé társadalmi és anyagi megbecsültség is járul (Nagy, 1994). A társadalom gazdasági átalakulása és a pedagóguspálya gyors presztíznövekedése nem várható el rövid időn belül, de a másik tényező, mely a jó PISA eredményeket magyarázhatja, nem feltétlen gazdasági vagy politikai döntés. Az erős családi háttér, mely a finnek esetében a szülő-gyermek közötti rendszeres és több témakörre kiterjedő beszélgetéseket is magában foglalja, szintén pozitív hozammal jelentkezik a szövegértési, olvasási vizsgálatoknál (Nagy, 2009a).

---

<sup>20</sup> IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Tanulási Eredményeket Vizsgáló Nemzetközi Szövetség)

A finnek mellett számos más jó példát láthatunk az olvasási tevékenység népszerűsítése terén. A lehetséges programok közül *Az olvasáskultúra fejlesztése* című kötetben számos további jó gyakorlatot is megismerhetünk. Érdeemesnek tartjuk megemlíteni a britek erőfeszítéseit, mellyel a korai olvasás és könyvhasználat megszerettetésére ösztönzik a kisgyermekes családokat. A hátrányos helyzetűek esetében pedig külön figyelmet fordítanak a lehetőségek és elérhetőségek megteremtésére. Példaként említhetjük a *Bookstart* programot, melynek lényege, hogy már a néhány hónapos csecsemőt meglátogató védőnő könyveket visz a családnak. Ez a fajta érték- és szemléletirányító magatartás lassan és csak hosszú távon fejti ki hatását.<sup>21</sup>

Svédországban is indítottak a brit és finn módszerekhez hasonló kezdeményezéseket, de tovább bővítették olyan programokkal, melyek a családokat szólították fel az együttolvasásra. A *Mindenki unokái*,<sup>22</sup> illetve az *Olvass nekem, Apa!*<sup>23</sup> című kampányok segítségével az intergenerációs és kulturális különbség feloldását is célul tűzték ki. A konkrét olvasóvá nevelő, olvasást motiváló programokon kívül Finnországban, Norvégiában és Svédországban a könyvkiadókat, könyvterjesztőket is kiemelt támogatásban részesítették. Ezzel a könyvtárak állománybővítése mellett a kortárs irodalom aktorait is segítették (Bartos, 2009).

*Hol terem a jó olvasó?* Ez a címe Nagy Attila 1994-es publikációjának, melyben a szerző arra keresi a választ, hogy kinek, minek a hatására válik a gyermekből olvasó felnőtt (Nagy, 1994). Az olvasás egy belső képteremtő folyamat, melynek alapját az iskola előtt kell lerakni. A születéstől kezdve a szülő (elsősorban az anya) beszéde, történetei, meséi segítik hozzá a gyermeket ahhoz, hogy ez a képalkotó folyamat működésbe lépjen, s minél könnyebben, hatékonyabban működjön (Honti, 1975). A túlzott tévénézés hátráltatja a képalkotást, hiszen ebben az esetben készen kapja a néző a fikciót, így nincs rákényszerítve, hogy maga állítsa azt elő (Buckingham, 2002).

---

<sup>21</sup> A Bookstart program Birminghamben indult el 1992-ben, s tíz év alatt országos programmá nőtte ki magát (Bartos, 2009).

<sup>22</sup> A program célja a generációk és különböző etnikai kultúrák közötti találkozók elősegítése. A fő motivációk mellett a kommunikáció és anyanyelvi fejlesztés, illetve a könyvek iránti érdeklődés felkeltése is prioritást élvez a programban.

<sup>23</sup> Kifejezetten a gender problémából kiindulva igyekeztek a férfiakat motiválni az olvasásra, illetve a közös olvasásra, hogy így mutassanak példát gyermekeiknek. A programot könyvtárakban szervezték (munkaidőben), s egy kortárs író és olvasáspedagógus segített az apáknak a felelősségteljes olvasásra nevelés megismertetésében. A résztvevők ajándék könyvcsomagot kaptak, s a visszajelzések szerint csupán 4százalékuk nem olvasott a későbbiekben sem gyermekének könyvet.

A mese (szülői mesélés) szerepe alapvető fontosságú. Nagy Attila adatai meglehetősen negatív képet festenek arról, hogy a '90-es évek elején a megkérdezett harmadik osztályos tanulók hogyan vallanak az otthoni meseélményeikről (1. táblázat).

**1. táblázat Felolvasás otthon 3. osztályosok körében**

Felolvasás gyakorisága	%
Soha	54,0
Heti 1–2 alkalom	27,0
Heti 3–4 alkalom	6,7
Minden nap	12,3

*Forrás: Nagy, 1994:239*

A mese lehet kitalált, vagy lehet könyvből is felolvasni a gyermekeknek (s nem csak azoknak, akik nem tudnak még olvasni). „*A mesélés szertartásához éppúgy hozzátartozik a kívülről mondott mese meghitt intimitása, mint a mesekönyv varázsa és gyakorlati haszna.*” (Szinger, 2008:71)

Szilágyi Mária (2007) ismerteti azokat az óvodapedagógusi tapasztalatokat, mely szerint azok a gyerekek, akiknek otthon olvasnak, mesélnek, sokkal élénkebb a fantáziája. Ráadásul a szépen, artikuláltan kiejtett szavakon keresztül a gyermek nem csupán a mese tartalmát, hanem a nyelv struktúráját, a beszéd megformálását is megtanulja. (Szilágyi, 2007) A mese pozitív hatása mellett Nagy Attila kiemeli még a szülői példát (látja-e a gyerek, hogy olvas-e szülő), illetve az otthoni könyvek számát. A házi könyvtár nagysága nemcsak az olvasási hajlandóságra van jó hatással, de a későbbi könyvtárhatalmas használatban is megmutatkozik (Nagy, 1994). A könyvek között felnövő gyerekek tehát a példamutatás kapcsán olvasóvá szocializálódnak. A mesék szerepe az összefüggések kezelésében, a gondolkodás fejlődésében is kimutatható (Nyitrai, 2010).

A könnyebb szövegértés céljából Karakas (2006) a mozgással, játékkal összekötött olvasás jelentőségére hívja fel a figyelmet. Noha a szerző elsősorban sajátos nevelési igényű gyerekek foglalkozásában alkalmazza a cselekvések sorába ágyazott szövegértő feladatokat, ezek használata minden gyermek esetében hasznos lehet. A mozgásos cselekvések összetett módon képesek segíteni a kognitív képességek fejlesztését (Karakas, 2006). Nagy Attila (2001) felhívja a figyelmet, hogy az olvasást nem lehet elkülönülten „tanítani”, s nem lehet csupán bizonyos korosztály, évfolyam feladataként kezelni. „*Az olvasás az egyik legegységesebb eszköz jellegű tudás, melynek szintje*

nyilvánvalóan hatással van a többi tantárgyban elért eredményekre. A mai magyar iskolarendszerben az alsó tagozatban befejeződik az olvasás megtanítása, fejlesztése s a felsősök már „csak” tantárgyakat, tudományokat tanulnak. Holott jól tudjuk, hogy Nyugat-Európa számos országában (Finnország, Norvégia, Egyesült Királyság stb.) a tanterv egészét átfogó program létezik az olvasási készség fejlesztése érdekében (*reading through curriculum*).” (Nagy, 2001:10) Vizsgálatunk kiinduló dilemmáját képezi az olvasástanításhoz kapcsolódó felsőoktatási álláspont. Egyetértünk ugyanis Nagy Attila megállapításával, hogy csak komplex és tudatos olvasástanítás vezethet a gyermekek olvasóvá válásához. Az olvasáshoz kapcsolódó össztantárgyi felelősséget kiegészítenénk a pedagógusképzés keretében megfogalmazható és megvalósításra váró feladatok hangsúlyozásával.

A pedagógusképzésben az olvasástanítás helyét nem kezelik megfelelő mélységben. Erre utal Steklács János is, aki három területet tart kiemelten fontosnak a pedagógusok képzésében: „(1) Az olvasás módszertanát szükséges lenne a mostaninál sokkal mélyebben beépíteni az adott szinten a tanárok és óvodapedagógusok módszertani képzésébe. (2) A tanítók módszertani képzésének radikális korszerűsítése. (3) Az olvasásértés hangsúlyozottabb fejlesztése alsó tagozat után is.” (Steklács, 2009:15) Dolgozatunkban nem térünk ki a pedagógusképzésben létező vagy éppen hiányzó olvasástanítási részletekre, de fontosnak tartjuk egy későbbi kutatásban ezt a vonalat is feltérképezni.

Az olvasóvá nevelés Benczik (2009) szerint a magyar közoktatásban elsősorban a kötelező olvasmányok megismerésére irányul. Az alapfokú oktatás első négy évfolyamában a kötelező irodalmi tételek kiválasztásában „az irodalmi kánon mérsékelten érvényesül, nagyobb hangsúlyt kap a hazafias nevelés”, illetve a természet megismerése és megszerettetése is több szerephez jut a nevelés folyamatában (Benczik, 2009:13). A felső tagozatban már erőteljesebben jelen vannak a hivatalosan elfogadott irodalmi kánonba tartozó művek. Benczik utal arra is, hogy ezek az olvasmányok nem feltétlenül olyan szórakoztatóak a gyermekek számára, hogy azzal az olvasást – mint tevékenységet – meg is szerettessék a tanulókkal. A kötelező olvasmányok szerepe azonban nem elsősorban az olvasás megszerettetésén van. Ezek a klasszikus művek – a „magas kultúra” képviselői – az alapműveltség (hazai és európai) kötelező elemei. A praktikus ismeretanyag a mai gimnáziumi tananyagstruktúrában kissé elnyomja a klasszikusokat, ugyanakkor beépíti az úgynevezett élményadó, fejlesztő hatású tartalmakat, mint például a drámajáték, a mozgáskultúra vagy a médiapedagógia (Szabó L. T., 2010). A

többféle tartalom feldolgozási módszer lehetőséget nyújt a szélesebb perspektíva kialakítására és a kreativitás fejlesztésére. Vajon hogyan lehet a kötelező olvasmányokat a 21. század tanulói számára közelebb hozni? Szabó László Tamás szerint a pedagógus kreativitásán, pedagógiai és módszertani kultúrájának minőségén múlik, hogy a mai fiataloktól időben távol álló alakokat, problémákat élővé tudja-e varázsolni (Szabó L. T., 2010). A pedagógus személyének jelentősége itt újra hangsúlyozottan érvényesül.

Gombos Péter (2010) a Magyar Olvasástársaság 2009-es felmérésére hivatkozva megállapítja, hogy a felső tagozatos diákok kötelező olvasmányai átlag nyolcvan éves irodalmi szemelvények, művek. A pedagógusok ritkán adnak lehetőséget arra, hogy a fiatalokat érdeklő olvasmányokról órai kereteken belül beszélgessenek. Ennek egyik oka, hogy maguk a tanárok sem ismerik a „friss” gyermek-, illetve ifjúsági irodalmat. Példaként Gombos Jókai Mór és Stephanie Meyer műveit említi, mint két végletes olvasmánytípust a kamaszkorúak számára. Hangsúlyozza, hogy nem a „vagy-vagy” megoldás működőképes az olvasóvá nevelés folyamatában, hanem az „és” lehetőségének megteremtése. Mivel a „*felső tagozatos diákok nagyobb része egyáltalán nem számít rutinos olvasónak (...) számukra a klasszikusok – témájuk, nyelvezetük, tempójuk és sok más ok miatt – nehezen olvashatók...*” (Gombos, 2010:150). Hasonló példát és párhuzamot vonhatunk a *Kincskereső kisködmön* és a *Harry Potter* könyvek között. Nem feltétlenül a terjedelem az, amitől „megijednek” a gyerekek, hanem inkább a nyelvezet, a történet aktualitása és gyermekközpontúsága, illetve annak hiánya az, ami befolyásolja az olvasói aktivitás intenzitását.

A kötelező olvasmányok kritikáját, illetve az olvasástanítás tantárgyaktól elszakítottágát többen is megfogalmazták (Nagy, 1995; Benczik, 2009; Gombos, 2010; Nagy–Imre–Köntös, 2011). A kutatási eredmények tükrében levonták a következtetéseket, s a szerzők az iskola lehetőségeit, feladatait is megfogalmazták: (1) kötelező olvasmányok bővítése, megváltoztatása, (2) az olvasás tantárgyközi feladatként való kezelése.

Az olvasáspedagógia tárháza a nemzetközi jó gyakorlatok mellett számos hazai példával segíti a pedagógusokat és a könyvtárosokat: *A kortárs magyar prózairodalom népszerűsítése, Találkozás a külföldi kortárs próza hazai fordítóival, „Sosem késő!” program,*<sup>24</sup> *Mes-Éd projekt,*<sup>25</sup> *Teljes nyelv program,*<sup>26</sup> *Diszlexiás gyerekek olvasástanu-*

---

<sup>24</sup>A programban a halmozottan hátrányos helyzetben élő romák és nem romák vettek részt. Az iskolából kimaradt, ugyanakkor tanköteles fiatalok számára a cél az alapkészségek elsajátítása volt. (Péterfi, 2008)

lását segítő program<sup>27</sup>. A *Mindenki unokája* című program pedig svéd minta alapján kezdte meg működését hazánkban (Péterfi, 2007; 2008).

A növekvő kulturális szakadék, melyet kutatások sora támaszt alá az olvasásfejlesztés, az olvasóvá nevelés számára nagy és felelős kihívásokkal jár. A pedagógusjelöltek a partiumi régióban halmozottan számíthatnak olyan problémákra mint a funkcionális analfabetizmus a tanulók családjában. Az ilyen jellegű nehézségekre való felkészítése a tanár-, illetve tanítójelölteknek komolyabb felkészítést igényelne már a pedagógusképzés során is. Míg a pedagógusjelöltek a digitális világ aktív használói, addig a későbbi munkájuk során olyan kihívásokkal fognak szembesülni, amilyenekre sem módszertanilag, sem pedagógiailag nem készítették fel őket. A pedagógusképzésben nem hagyhatjuk figyelmen kívül, azokat a kockázati tényezőket, melyek bizonyos társadalmi rétegeket, csoportokat a végleges leszakadással, a kulturális és digitális szakadék elmélyülésével veszélyeztetnek (Bartos, 2009).

Az olvasásra nevelés kapcsán megemlítettük a családot és az óvodát, iskolát. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni a könyvtárak jelentőségét sem. A könyvtár nem csupán forrásként, információtárolóként, hanem szocializációs térként is funkcionál. A könyvtárhasználatra nevelés során a gyermek segítséget, támogatást tapasztalhat a könyvtárban, ami pozitív hatást gyakorolhat olvasási attitűdjére. A könyvtáros a pedagógussal ellentétben segít a tanulásban, de nem értékeli, ami fontos momentum lehet a gyermek olvasásfejlődésében (Vörös, 2009). A könyvtárak létjogosultsága a 21. században új értelmezést nyer.

Az olvasásra nevelés kérdése kutatásunk egyik alappillére, ugyanis itt koncentrálódik minden olyan nevelés- és olvasásszociológiai probléma és eredmény, mely az iskola és a pedagógusok determináló szerepét összeköti a diákok könyvhöz, olvasáshoz való viszonyával. A nevelés, oktatás folyamatában az olvasás megszerettetésének, az

---

<sup>25</sup>Elsősorban cigányok számára indított csoportos foglalkozások, ahol az anyákkal együtt olvastak meséket. A program célja az volt, hogy az olvasást készségszintre fejlesszék, majd az anyák egy-egy új mesekönyvvel együtt otthon igyekezzenek példát mutatni, felolvasni. „Az édesanyák könyvekhez és tanuláshoz való viszonyának megváltoztatása, amely természetesen átadódik a gyermekekre is. Az iskolába kerülő gyerekekben pozitív viszony alakulhat ki a könyvekkel és az olvasással kapcsolatosan. Így nagyobb lehet az esélyük arra, hogy a tanulás területén sikeresek legyenek.” (Péterfi, 2008)

<sup>26</sup>Hátrányos helyzetű, nem magyar anyanyelvű kisiskolások írás- és olvasástanítása. Cél az olvasás iránti érdeklődés felkeltése. Módszerei: dramatizálás, saját történet írása, író-olvasó találkozó (Péterfi, 2008)

<sup>27</sup>Általános iskolásoknak indított program, melynek keretében az olvasáshoz szükséges készségeket fejlesztették. Módszer: Varázsbetű program. Szakemberek (logopédus, fejlesztő pedagógus) segítségét is igénybe vették. A program célja, hogy csökkenjen az olvasási nehézséggel küzdők száma. (Péterfi, 2008)

értő olvasás kialakításának meghatározó szerepe van. Megfelelő szintű olvasási képességek hiányában a gyerekek tanulási nehézségekbe ütközhetnek, kudarcok sokaságával találhatják szembe magukat.

A Nagy Attila (1996) által vezetett közel két évtizeddel ezelőtti felmérés hipotézise az volt, hogy csak azok a pedagógusok tudnak jól olvasni tanítani, akik élénk érdeklődést mutatnak a szépirodalom, a költészet, a színdarabok és a gyermekirodalom iránt. Korábban Tánczos (1972) is kimutatta azt, amit Nagy megerősített, hogy csak azt lehet átadni, amivel magam is rendelkezem: vagyis a nevelés elsősorban önnevelés. Az említett felmérés szerint a pedagógusok maximum 10%-a használja az iskolai könyvtárat. A megyeit, illetve a szakkönyvtárakat még kevesebben látogatják. Probléma, hogy a pedagógusok általában csak szakkönyvért mennek a könyvtárba. Az aktuális – a tanításhoz szükséges – szakirodalom mellett talán még a lektűr jellegű irodalmi műveket kölcsönzik.

Nagy felhívja a figyelmet arra a problémára, hogy a tanítók, tanárok nem ismerik az aktuális gyermek- és ifjúsági irodalmat. Ebből következik az, hogy ezeket a diákoknak ajánlani sem tudják. A pedagógusok olvasási attitűdjén kívül probléma még, hogy hiányzik az úgynevezett family literacy tevékenység, amit 1996 óta az olvasásra nevelés középpontjába helyeztek. A family literacy lényege, hogy a gyermek olvasóvá nevelését a családból kiindulva, a családtagok bevonásán keresztül próbálják megvalósítani. Nagy Attila továbbá rávilágít arra is, hogy az iskolai könyvtárosok szerint a pedagógusok az iskola által nyújtott lehetőségeket, azaz a könyvtári órákat sem használják ki.

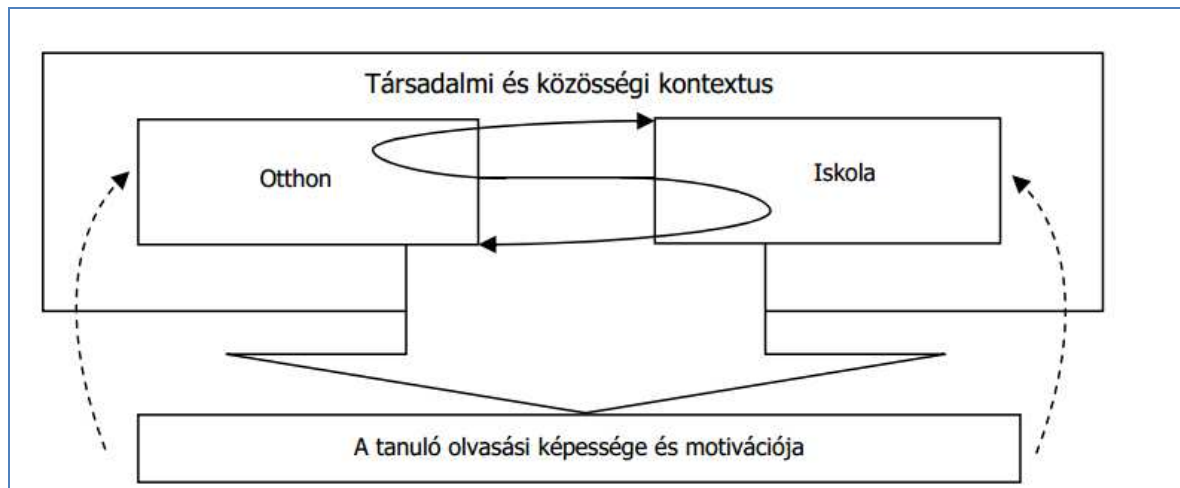
### *2.3. Összegzés*

Dolgozatunk első elméleti fejezetében az olvasás megközelítési lehetőségeit vettük sorra. A történeti és szociológiai aspektusok számbavételének konklúziójaként megfogalmazhatjuk, hogy az olvasás értelmezése társadalmi kontextusonként változott, s változik ma is. Ennek az átalakulásnak lehetünk tanúi, amikor a hagyományos papír alapú olvasmányok olvasásának tendenciaszerű csökkenéséről számolunk be, ugyanakkor az elektronikus olvasás jelenjét éljük, jövőjét tervezzük. A hagyományos olvasás jellemzői közé tartozik a linearitás, a verbalitás, a globalitás. Továbbá elmondhatjuk, hogy a papírról történő olvasás strukturális és értelmező tevékenység. Ezzel szemben az elektronikus olvasás időben szí-

multán és dominánsan képi tevékenység, melye egyedi elemekre koncentrálni, ugrásszerűen keresi az információkat (Fenyő, 2011).

A társadalmi háttérben elhelyezett funkció és technikai változás történeti aspektusának megismerése hozzásegített ahhoz a szemléletmódhoz, mely alapján empirikus kutatásunkat megalapozhatjuk. Az olvasási szocializáció, az olvasóvá válás folyamatában a család és az iskola partnerkapcsolatát kell kiemelni.

4. ábra Az olvasásra nevelés és az olvasói magatartás kontextusai



Kelly alapján Szenczi (2010) ábrája

A fokozatos és folyamatos együttműködés alapozza meg a gyermek olvasóvá válását. Az olvasásra nevelés szakirodalmának, a hazai és a nemzetközi gyakorlatok bemutatásának elsődleges szerepe a kutatási periódus előkészítése, mely alapján kialakíthatjuk az olvasásra nevelés, az olvasóvá válás kontextusát. A dolgozat első fejezetének konklúzióját Szenczi ábrája segítségével szemléltetjük (4. ábra).

Dolgozatunk egyik alap gondolatát a feldolgozott szakirodalom alapján így fogalmazhatjuk meg: az olvasásnak „nem csupán az iskolai tanulás eredményességében, hanem a nevelésben, a személyiségfejlődésben is központi jelentősége van. A mai társadalmakban az oktatás és a nevelés, vagyis a kultúra áthagyományozódása elképzelhetetlen az írott szövegek nélkül.” (Czachesz, 2001:o.n.) Az olvasás transzmissziós szerepe ezért kiemelt fontosságú, mind az közoktatás, mind a felsőoktatás, azon belül pedig a pedagógusképzés területén.

### 3. AZ OLVASÁSKUTATÁS MEGKÖZELÍTÉSI LEHETŐSÉGEI

A könyvtörténet és a művelődéstörténet aspektusainak, illetve az olvasás transzmissziós közegben történő megnyilvánulásainak számbavétele után kitérünk az olvasás társadalmi nézőpontjaira (életmód, szabadidő), áttekintjük a nemzetközi és hazai olvasáskutatás legfontosabb eredményeit. Disszertációnk harmadik fejezetének első részében az olvasáskutatás társadalmi kontextusait, azaz az olvasásszociológiai vizsgálatok témánk szempontjából fontos felméréseit ismertetjük. Kutatási témaválasztásunk alapján kiemelten kezeljük az olvasás szerepét az oktatás és iskola világában. Ezért a pedagógus társadalom értelmiségi szerepvállalására is kitérünk. A fejezet második részében az olvasás szerepét a pedagógusok életmódjában, annak szerves részeként gondoljuk végig.

#### *3.1. Az olvasáskutatás társadalmi kontextusai*

A 21. század elején többen megfogalmaztak kérdéseket a Gutenberg-galaxis halálával kapcsolatban (McLuhan, 2001; Carrière–Eco, 2010; Halász, 1985). A könyv létjogosultságának problematikája azonban nem azonosítható be az olvasás tevékenységének megszűnésével. A posztmodern korban a papír alapú olvasnivalók látszólag héttérbe szorulnak a nyugati kultúrájú ember életében, ugyanakkor az elektronikusan érkező írott információk befogadásával töltött idő folyamatosan nő. Az olvasás egy új korszakba érkezett. A digitális tudás jelentősége megnőtt, a szövegértés átalakult, az olvasási szokások pedig jelentősen megváltoztak. Ezen változásoknak hatásai mind az életmódban, mind az oktatásban kitapinthatók.

Kutatásunk időszerűsége ezzel a megváltozott olvasási környezettel magyarázható. Az olvasás kérdése a hétköznapi ember számára is elengedhetetlenül fontos, és gyakran a mindennapi diskurzusok középpontjában áll. Általában mindenkinek van véleménye az aktuális bestsellerekről, az iskolai kötelező olvasmányokról, az e-book olvasókról, az internetes hírportálokról, a könyvtárak új arculatáról vagy a könyvek áráról. Bár ezek a hevenyészve feltett kérdések részben piaci alapú fogyasztásokat tükröznek, mégis elgondolkodtatják a kutatót, hogy milyen társadalmi összefüggések, tendenciák jelenhetnek meg mögöttük.

Az olvasásszociológia szorosan kapcsolódik a művelődés- és művészet-szociológiai kutatásaihoz, illetve az életmód- és szabadidő-vizsgálatokhoz egyaránt. Az olva-

sásszociológiai kutatások segítségével feltárhatjuk, hogy a különböző társadalmi csoportok/rétegek milyen olvasási szokásokkal rendelkeznek, milyen olvasási és művelődési attitűd jellemzi őket. Mit, mennyit olvasnak, milyen típusú olvasmányokat preferálnak. Az egyének olvasási szokásai mellett olyan kérdésekre is választ kaphatunk, amelyek az olvasás társadalomra gyakorolt hatását vizsgálják (Dulin, 1974).

A kulturális attitűd és az olvasási magatartás társadalmi beágyazottságát a nemzetközi szakirodalomban is megtaláljuk. Dulin összefoglaló tanulmányában röviden felvázolja az amerikai olvasáskutatás történetét. Kezdődátumként egy 1939-es középiskolai olvasásvizsgálatról számol be. Megemlíti, hogy a harmincas években már több komparatív kutatás eredményét közzé tették. Összehasonlították a városi és vidéki emberek, az angol és a nem angol anyanyelvűek, illetve a magasan és az alacsonyan kvalifikált csoportok olvasási szokásait, sőt 1932-ben végeztek egy összevetést japán és amerikai gyermekek olvasási képességéről is. Bár a negyvenes évekig nem neveztek olvasásszociológiai kutatásoknak ezeket a felméréseket, mégis alapozó vizsgálatként tartja számon a szakirodalom.

A szerző szerint az olvasásszociológia fogalma az adott kor megközelítésének függvényében folyamatos változáson ment át. Az első definíció a társadalmi réteg és olvasás (*Social-Class Membership and Reading*) kapcsolata az inger-válasz közötti kapcsolat pszichológiai megközelítésen (*stimulus-response approach*) alapul. Ez a megközelítés napjainkban is jelen van, amikor a társadalmi rétegek/csoportok szocioökonómiai háttere (életkor, nem, iskolai végzettség, jövedelem, faji és etnikai besorolás) és az olvasási magatartás között keresünk egyértelmű megfelelést. Ezt a besorolást címkézésként, osztályokba sorolásként definiálja Dulin.

Egy másik olvasásszociológiai megközelítés rámutat a társadalmi hatás és az olvasás kapcsolatára (*Social Effect and Reading*). Ez az olvasás olyan társadalmi hatásait veszi górcső alá mint a valós információk és hiedelmek/híresztelések következményei, attitűdbeli és morális kérdésekre adott válaszok, a közvélemény formálódása, a választások/szavazások kimenetele vagy a kriminalitáshoz és az antiszociális viselkedéshez való viszony alakulása. Ezt a nyomtatott sajtó társadalmi következményeként értékeli a korabeli kutatók.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> „The press has tremendous possibilities for promoting individual development and for determining the direction of public progress.” (Dulin, 1974:393)

A harmadik szociológiai megközelítés a társadalmi csoportok olvasási érdeklődésének felkutatására vállalkozott (*Reading Interests of Social Groups*), s az érdeklődési minták kialakításának megközelítésén alapszik. A „*Ki mit olvas?*” kérdés a könyvtárosok és kiadók dilemmáira ad megoldást. Interjúk és kérdőíves felmérések alapján már a harmincas évektől igyekeztek választ kapni arra, hogy mit olvasnak a fiatalok/idősek, nők/férfiak, feketék/fehérek, városiak/vidékiek stb. Az ilyen típusú felmérések nagy részét napjainkban piackutató cégek végzik kereskedelmi vállalatok (kiadók) megbízásából. Természetesen a tudományos megközelítésű kutatások sem nélkülözhetik a „*Kinek mire van igénye?*” típusú kérdések megválaszolását.

Dulin a negyedik típusú olvasásszociológiai kutatások közé sorolta azokat a vizsgálatokat, melyek a tömegkultúrát fogyasztók olvasmányának tartalomelemzését és az olvasás tárgyát tekintik kiindulópontnak (*Content-Analysis of Reading Materials*). A tartalomelemzés célja a magas- és tömegkultúra fogyasztási szokásainak feltérképezése volt. A vizsgálatokban kitértek az olvasmányok különböző karaktereinek csoportosítására, a témaválasztás kérdéseire, a stílus és a funkció jellemzőinek osztályozására.

Az amerikai olvasásszociológiai elemzés ötödik típusa a hátrányos helyzetű<sup>29</sup> csoportok olvasásvizsgálatával foglalkozó kutatásokat (*Reading and the Culturally-Deprived*) sorolja egy csoportba: a New Yorkban élő, de Puerto Ricóból származó lakosokat, feketéket és más etnikai származású szociálisan deprivált csoportokat. Hazánkban hasonló megközelítésből fakadnak a cigányok olvasási szokását vizsgáló kutatások, illetve az ezekre épülő olvasást segítő, olvasóvá nevelő programok.

A '80-as, s főképp a '90-es évektől az infokommunikációs technológiai eszközök fejlesztésének hatására átalakuló olvasás került a kutatói figyelem középpontjába (Castells, 2002). A szabadidős olvasás mennyiségi és minőségi mutatóit, az olvasói típusok vizsgálatait, az olvasási motiváció feltérképezését számos nemzetközi kutatás publikálta (Greaney, 1980; Gallik, 1999). A vizsgálatokból kiderült, hogy a felnőttek szabadidejükben elsősorban szórakozásból, tudásvágyból, pihenésből, szociális integráció céljából, önképzésből, hasznosságból, menekülésből vagy az aktuális eseményekkel való tisztánlátás miatt olvasnak (Greaney – Neuman, 1983; Lewis – Teals, 1980).

Az olvasás funkciójának vizsgálatához kapcsolódik Kirsch és Guthrie (1984) munkája, akik közel száz, különféle foglalkozású amerikai felnőttel készítettek interjút.

---

<sup>29</sup> A hátrányos helyzetű csoportokat „culturally-deprived”, „culturally-different”, „culturally-diverse” kifejezésekkel illeti a szerző, mely magyar fordításban a kulturálisan deprivált (kulturális javaktól megfosztott), kulturálisan különböző/eltérő fogalmaknak felel meg (Dulin, 1974:394).

Azt vizsgálták, hogy a munkához szükséges, illetve a szabadidejükben végzett olvasáshoz szokásai hogyan alakulnak. A vizsgálat kimutatta, hogy az olvasás három funkciója dominál a szabadidőben: a pihenés/kikapcsolódás, az információszerzés és a tudatos tanulás, művelődés. A felnőttek közölték, hogy 23 percet töltenek naponta átlagos olvasással a pihenés kedvéért, napi 19 percet azért, hogy lépést tartsanak a hírekkel, aktualitásokkal, és 14 percet szentelnek a tudásuk, ismereteik bővítésére, fejlesztésére. Az olvasási szokások és az olvasmányok tartalma közötti kapcsolatot is megerősítették a vizsgálati eredmények. Akik a szórakozás miatt olvasnak, a tudományos-fantasztikus irodalmat, a magazinok híreit, az újságok sporteseményeit és hobbi magazinokat választják. Azok, akik lépést akarnak tartani az eseményekkel, gyakran olvasnak híreket újságokban és magazinokban, azok pedig, akik a tudásukat akarják fejleszteni, tudományos cikkeket böngésznek az újságokban, politikáról szóló könyveket, orvosi kézikönyveket, szótárakat és utazási magazinokat lapozgatnak (Kirsch – Guthrie, 1984).

A nemzetközi olvasásszociológiai vizsgálatok trendje napjainkban három fő területet fed le. (1) Részben tovább folynak kutatások az olvasási attitűd, az olvasmányválasztás mögött rejlő motivációk és olvasási szokások hagyományos megközelítései területén. (2) Ugyanakkor a felnőttek olvasási képességének fejlesztésével, a menekültek (új nyelvhasználók) olvasástanításának módszereivel is számos tanulmány foglalkozik. (3) Az online (elektronikus, internetes) olvasás megközelítései a pszichológiai (milyen kognitív jellemzői vannak az e-olvasásnak), a szociológiai (mi történik a társas kapcsolatokkal az internet korában) és az olvasáspedagógiai (kell-e kézzel írni, funkcionális analfabetizmus) aspektusokat elemzik (Denise, 2000; Brown – Boulderstone, 2008).

Magyarországon a második világháború után kezdődtek olvasásszociológiai vizsgálatok. Ezek elsősorban csak a főváros lakosságára terjedtek ki, s csupán nagy vonalakban adtak képet az olvasási szokásokról. A negyvenes évek kutatásait a Magyar Közvéleménykutató Intézet végezte, majd az a hatvanas évektől két másik intézmény is végzett olvasásszociológiai vizsgálatokat: az Országos Széchenyi Könyvtár Könyvtár-tudományi és Módszertani Központja (KMK), illetve a Könyvkiadók és Terjesztők Tájékoztató Központja, mely később a Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülete néven vált ismertté (Gereben, 2002). Az olvasási szokások szociológiai megközelítésű felméréseit Magyarországon a szocializmus időszakában többek között azzal a céllal támogatta a kultúrpolitika, hogy pozitív visszajelzéseként szolgáljanak a rendszer hatékonyságáról. Ebben az időszokban épült ki a közművelődés, nagy hangsúlyt fektettek a könyvtárak fejlesztésére. Ehhez olyan adatokat várt el a hatalom, amely a „dolgo-

zó népről” kedvező képet fest. A pártpolitika célja az volt, hogy bizonyítást nyerjen: a szocialista állam polgárainak kulturális állapota, olvasási szokása jó irányban fejlődik (Gereben, 2002).

A módszertani központban folyó szakmai munkáról Péterfi Rita (2010) összegző tanulmánya számol be. Péterfi kronologikusan, ugyanakkor tematikailag is összekapcsolva ismerteti a KMK közel négy évtizedes vizsgálatait. A beszámoló konklúziójában négy pontban összegzi a szerző a magyar olvasáskutatás fő irányvonalait: 1. olvasás-szociológiai módszereket alkalmazó kutatások az egyes társadalmi rétegek vagy a társadalom egészének olvasási, művelődési, könyvtárhasználati szokásairól; 2. regionális olvasás-, illetve könyvtárvizsgálatok; 3. olvasáspedagógiai és könyvtárhasználati terpmunkák; (4) a szépirodalmi művek befogadásának, illetve az irodalmi ízlés szerkezetének vizsgálatai (Péterfi, 2010).

Az említett négy területet olyan neves szakemberek fogták össze, akik a magyar olvasáskutatást az európai színvonalnak megfelelően képviselték. Az általuk végzett hazai és nemzetközi kutatásokból is jól látszik, hogy nem csupán a magyar sajátosságok és tendenciák kerültek figyelmük középpontjába, hanem számos határon átnyúló, illetve nemzetközi összehasonlítás is.<sup>30</sup> Jó példa a nyugati országokkal való együttműködésre Józsa Péter (1981), aki francia kollégájával olyan irodalom-befogadó vizsgálatot végzett, mely eredménye a társadalomkritikai értelmezés mélységéig vázolt fel képet a magyar és a francia munkásrétegről. Hasonló megközelítéssel folytatott komparatív vizsgálatot Lőrincz Judit Finnországban (Lőrincz–Pertti, 1991; Leena–Lőrincz, 1992). Ezek az európai szintű kutatások napjainkban bázisként szolgálnak az olvasási szokásokkal foglalkozó kutatók számára.

A KMK mellett más kutatócsoportok is foglalkoztak az olvasás vizsgálatával saját kutatási területükön belül. A társadalmi csoportok mellett a különböző korosztályok életmódvizsgálatai kapcsán is végeztek olvasásvizsgálatokat. A hatvanas évek budapesti diákjainak életmódját, azon belül pedig szabadidős és művelődési szokásait azzal a kiinduló kérdéssel kezdte el vizsgálni a Gázsó – Pataki – Várhegyi kutatócsoport, hogy megtudják, vajon valóban túlterheltek-e a fiatalok, vagy inkább kényelmesen élnek. Mennyi időt töltenek a diákok tanulással, s mennyit szórakozással, kikapcsolódással? A középiskolásokat vizsgáló kutatásból az olvasásra vonatkozóan is kapunk számadato-

---

<sup>30</sup> A legfontosabb magyar olvasáskutatók: Gereben Ferenc, Józsa Péter, Kamarás István, Nagy Attila, Lőrincz Judit, Vidra-Szabó Ferenc, később Péterfi Rita. A 21. században az Ifjúságkutatások jelentőségét is ki kell emelni, amik nagyságrendjükkel járultak hozzá a magyar olvasáskutatás teljességéhez.

kat. A megkérdezett tanulók válaszaiból kiderül, hogy a az olvasási motiváció nem csupán a családi mintára épül, hiszen az értelmiségi családok esetében is vannak olyan fiatalok, akik az olvasást nem preferálják olyan szinten, mint ahogy azt a kulturális töke mennyiségi mutatója alapján feltételezték (Gazsó – Pataki – Várhegyi, 1971).

Az egyetemisták olvasáskultúrájáról Szentirmai László (1976) számol be szegedi kutatása kapcsán. A vizsgálat elsősorban a hallgatók időfelhasználását: a kötött idő (munkaidő) és a szabadidő tevékenységstruktúráját járta körbe. A hallgatókkal felvett időmérleg-vizsgálat alapján pontos adatot kapunk a hetvenes évek egyetemistáinak olvasási szokásáról. A szerző az olvasást mint a legfontosabb szabadidős tevékenységet vizsgálja. Megállapítja, hogy az olvasásnak primer szerepe van a szabadidő struktúrájában. Szentirmai kiemeli, hogy az egyetemi hallgatók olvasással kapcsolatos elvárása igen magas százalékban jelenik meg.

Nem szabad elfelejtenünk arról sem, hogy a vizsgálat felvételének idején a televízió – napjainkra jellemző – elterjedtsége még nem volt jellemző. Magyarországon a hetvenes évek fordulóján csupán egy csatorna jelentett szórakozási lehetőséget, 1973-tól volt lehetőség két magyar csatorna között választani a televízió nézőknek (Bajomi-Lázár, 2008). Ráadásul nem volt minden nap adás, a hétfő szünnap volt a televízióban. Szentirmai kutatása is megerősíti a televízió ritkább használati mértékét. A leggyakrabban/legszívesebben választott szabadidős tevékenységek sorrendjében a televízió a hetedik (másodéves hallgatók esetében), illetve nyolcadik (negyedéves egyetemisták esetében) helyen szerepel (Szentirmai, 1976).

Napjaink adataival összevethetők<sup>31</sup> azok a népszerűségről szóló listák, melyeket a hazai, illetve nemzetközi szerzők (írók, költők) olvasottsága alapján állítottak fel a szegedi beszámolóban a kutatók. A hazai mezőny élén az íróknál Németh László, Krúdy Gyula és Illyés Gyula szerepelt, míg a világirodalomból Dosztojevszkij, Thomas Mann és Hemingway írásait olvasták a legszívesebben a hetvenes évek közepén a szegedi egyetemisták. A kedvelt magyar költők közül Ady Endre, József Attila és Radnóti Miklós vezeti a listát, míg a külföldi poéták rangsorában Apollinaire, Goethe és Heine a dobogós (Szentirmai 1976).

Az olvasmányélmény befogadásának vizsgálatai jó példákat kínálnak a kulturális különbségekből adódó eltérésekre. A már említett Józsa Péter és Leenhardt Jacques 1981-ben publikált nemzetközi összehasonlító olvasásszociológiai kísérlete a magyar

---

<sup>31</sup> Hasonló „kedvenc szerző” listát készítettünk mi is korábbi kutatások adatai és a 2008-ban felvett kérdőívek alapján a Partium felsőoktatási hallgatói körében.

és a francia érték szemlélet, identitásbeli eltérés sajátos példája. Hasonló nemzetközi vizsgálatot folytatott Lőrincz Judit kutatótársaival finn és magyar olvasók körében (Lőrincz–Pertti, 1991; Leena–Lőrincz, 1992).

Az olvasásvizsgálatok többségét általában nagyobb társadalmi körben végezték. Gereben Ferenc 1989-ben egy országos reprezentatív kutatás alapján ismerteti a felnőtt népesség olvasási és olvasmány-beszerzési szokásainak tendenciáit. Ő is rámutat a rétegekötöttségre, mely a kulturális fogyasztásnál is kitapintható volt. Az irodalmi ízléstípusok kategorizálásánál jól elkülöníthető csoportként jelenik meg az értelmiségi vezető, alkalmazott, a középszintű szakember, a munkás, a mezőgazdasági fizikai dolgozó, a nyugdíjas és a háztartásbeli csoportba tartozó réteg. Gereben is kiemeli, hogy „*ez a fajta rétegződés különös hatékonysággal utal a társadalomban uralkodó főbb életmód- és értékrend típusokra*” (Gereben, 1989:28).

A társadalmi csoportok közötti eltérést a kutatási eredmények alapján tovább árnyalták a lakóhely típusa alapján. Az olvasói ízléstípusok besorolásánál megállapították, hogy a falusi értelmiségnek átlagosan alacsonyabb az ízlésszintje, amit a lektűr jellegű könyvek magas aránya (értelmiségi átlagnak több mint négyszerese) jelöl. Az értelmiséget foglalkozási csoportok alapján is megvizsgálták, s megállapították, hogy a humán-értelmiség „*mind a modern, mind a klasszikus kategóriában megelőzi az ipar, kereskedelem és közigazgatási területek menedzser-értelmiségét*” (Gereben, 1989:30).

A társadalmi csoportonkénti vizsgálatok mellett a nyolcvanas, kilencvenes években előtérbe került a területi különbségek felmérése. Összehasonlító elemzéseket talá-lunk a főváros és vidék (Gereben, 1989), a rendszerváltás után pedig a magyarországi és határon túli magyarok olvasási szokásáról (Gereben–Nagy, 1994; Gereben, 2005) is. Ezen kutatásoknak a fő tárgyai az identitás és kulturális értékek mellett az olvasás tevékenység gyakorisága, az olvasott művek, illetve a kedvenc szerzők voltak.

Kamarás István 2005-ben *Olvasásügy* címmel összefoglaló képet vázol fel a magyar olvasáskutatás korábbi és aktuális állapotáról. Véleménye szerint a magyar olvasáskutatás szociológiai megközelítései fellángolás-szerűek, időben és térben nem feltétlenül következetesek (Kamarás, 2005). Több műhely is foglalkozott az olvasási szokások vizsgálatával, de ezek sajnálatos módon fragmentáltan működtek. Egyetértünk Kamarás megállapításával, hiszen saját kutatásunk sem tökéletes folytatása például a kilencvenes évek elején Lőrincz Judit és Szabó Vidra Ferenc által végzett pedagógusjelölt kutatásnak, sem más olvasásvizsgálatnak. A kutatásokat területileg, tartalmilag és időben is erősen meghatározza, hogy ki végzi azokat (a kutató érdeklődési köre), meg-

rendelt vagy önerős vizsgálatról van-e szó (a minta nagysága, az alkalmazott módszer típusa). Az olvasáskutatás terén így nem találkozhatunk panelvizsgálatokkal vagy longitudinális kutatásokkal. A leggyakoribb a feltáró jellegű, illetve a komparatív típusú olvasásszociológiai felmérés.

Nagy Attila (2003) kutatása a középiskolás fiatalok olvasás- és művelődésszociológiai szokásait ismerteti. A vizsgált fiatalok 15 és 17 éves, kisvárosokban élő, középiskolában (szakképző intézetekben, szakközépiskolákban és gimnáziumokban) tanuló diákok voltak. Saját kutatásunkban a vizsgált populáció a 2000-es évek közepén járt középiskolába, ami azt jelenti, hogy Nagy adatai többé-kevésbé releváns képet adhatnak jelen kutatásunk eredményeihez. A szerző tíz évvel ezelőtti felmérése azt a feltételezést erősítette meg, hogy a gimnáziumba járó tanulók szülei között több a magasabb iskolai végzettségű szülő, nagyobb házi könyvtáruk van, s e mellett még a könyvtári szolgáltatásokat is gyakrabban veszik igénybe, mint a szakiskolában tanuló fiatalok. Ezek az adatok összecsengenek Bourdieu elméletével a kulturális tőke szerepéről, annak továbbörökítéséről (Bourdieu, 2002).

Nagy Attila a „*Háttal a jövőnek*” című munkájában felhívja a figyelmet arra, hogy a középiskolásoknak kevesebb, mint fele szokott az olvasásélményéről beszélgetni. A tanárokkal csupán a diákok négy százaléka beszélget könyvekről (a leggyakrabban a kortársakat, illetve a szülőket említették). Ez az arány meglehetősen alacsony. A megkérdezett 1200 diák közül senki nem nyilatkozott úgy, hogy a könyvtárossal beszélgetett volna olvasmányélményéről. Nagy Attila feltételezi, hogy e mögött a könyvtáros szakma szerepének átalakulása állhat. Mivel a hetvenes évek végén – egy hasonló felmérés alkalmával – még 11 százalék nyilatkozott úgy, hogy szokott diskurzust folytatni a könyvtárossal is könyvekről, olvasmányokról. A kutató a könyvolvasás gyakoriságát összeveti Gereben Ferenc 2000-es felméréseivel, melyet a felnőtt lakosság körében végeztek. A középiskolások olvasási attitűdje hasonló a felnőttekéhez (nagy részük nagyon ritkán – soha, vagy évente egy könyvet olvas). A középiskolások arra a kérdésre, hogy mit olvastak utoljára, elsősorban valamelyik kötelező olvasmányt jelölték meg. A kötelezőkön kívül tehát alacsony azoknak a száma, akik szabadidejükben, örömszerzésből, szórakozásból, kikapcsolódásból olvasnának. Nagy Attila kutatásában kitért a szokásos olvasásszociológiai kérdésekre is, melyek a legutóbbi olvasmányra, illetve a kedvenc szerzőre vonatkoznak. A lista elején szinte csak a klasszikus irodalom képviselőit sorolták fel a diákok. Nagy Attila az adatok alapján hiányolta a kortárs iro-

dalom jelenlétét az olvasmányélményekből. A fiatalok említései sorában az egyetlen – jelentős helyezést elért – kortárs ifjúsági mű J. K. Rowling *Harry Potter* sorozata volt.

A Harry Potter jelenségről számos vitairat és tanulmány jelent meg (Kende, 2001). Vekerdy Tamás pszichológus pozitívan értékeli a Harry Potter könyvek olvasásra nevelő hatását. „*A Harry Potter könyvek, melyek nemrégiben gyerekolvasók számillióival bizonyították világszerte, hogy minden ellenkező híresztelés ellenére, a gyerekek tudnak – és szeretnek – olvasni... Igen, ha tényleg megszólítja őket a mesélő, ha tényleg az ő valóságos tapasztalataiból és fantáziáikból indul ki.*” (Vekerdy, 2010:38) Nagy Attila 2003-as felmérésében vizsgált középiskolások már Harry Potteren nőttek fel. Kutatásunkban kíváncsiak vagyunk arra, hogy vajon kitapintható-e a mai felsőoktatásban tanulók olvasási attitűdjében a Rowling könyvek okozta pozitív hatás.

Kutatásunk célcsoportját a pedagógusjelöltek alkotják, akik életkoruk alapján (néhány kivételtől eltekintve) a fiatal generációba tartoznak. A fiatalok vizsgálatával több hazai kutatás is foglalkozott (Gábor–Jancsák, 2006; Jancsák, 2009), sőt 2000-től négyévente rendszeresen végzenek ifjúságkutatásokat, melyben az ifjú generáció életmódját, szokásait részletesen vizsgálják.

A gyerekek és az ifjú generáció általában nyitottabb és elfogadóbb az új módszerek, technológiák iránt is. Ez az életszakasz a státuszhely és identitás-keresés időszaka is, mely során az egyén igen érzékenyen reagál a társadalom változásaira. Az ifjúság olvasmányszerkezetének vizsgálata beszédes mutató, mely prognosztizálhatja is a felnövekvő generáció érték és attitűdrendszerét. Meg kell említenünk, hogy az ifjúság nem homogén társadalmi kategória. Számuk is társadalmi csoportok szerint változik. Hasonlóan az életmódhoz és a kultúrához, az ifjúság életmódja is erősen rétegekötött.

Az olvasás vizsgálatára az ifjúságkutatásokban (Szabó, Bauer és Laki, 2002; Bauer–Szabó, 2005; Szabó–Bauer, 2009) minden esetben kitértek. A 2004-es ifjúságkutatás eredményei hasonló tendenciákról számoltak be, mint a négy évvel korábbi felmérés. A megkérdezett fiatalok (15–29 éves korosztály) az ezredfordulón átlagosan 8,9 kötetet olvastak évente, míg 2004-ben 8,7 könyvet vettek a kezükbe a kötelező iskolai olvasmányokon kívül. A könyvolvasás csökkenésére több adat is utal. 2000-ben átlagosan hárommal több kötetet olvastak a fiatalok a 2004-es adatokhoz viszonyítva. A házi könyvállomány 350 kötet körül mozog, ugyanakkor a fiatalok 4 százalékának otthonában egy könyv sincs. A saját könyvek száma nem éri el a száz darabot, és a szülőkkel együtt élő fiatalok 10 százaléka nem rendelkezik saját könyvvel.

Az ifjúságkutatás eredményei megerősítik a gender kutatások alapján általánosan ismert tendenciákat (Fényes, 2010). A fiúk kevesebb (átlag 78 darab), míg a lányok több (105 darab) kötetet birtokolnak átlagosan. A fiatalok a bulvárlapok és a helyi sajtó olvasói körét erősítik. Az országos terjesztésű politikai lapok olvasói többségében fővárosi fiatalok. Az *Ifjúság 2008* adatai szerint tovább csökkent a saját könyvtár nagysága (2004-ben: átlagosan 344 darab könyv, 2008-ban: 265 kötet). A könyvtárlátogatás is csökkenő tendenciát mutatott a 2004-es felméréshez képest, ugyanis a könyvtárba soha nem járók száma 28-ról 30 százalékra nőtt a 15–19 évesek csoportjában. Hasonló az arány a 20–24 évesek körében is, de javuló képet fest a 25–29 évesek korcsoportja.

A felsőoktatás expanziójának köszönhetően nagyobb számban és időben is kitelődve vannak jelen a 25 évnél idősebbek az iskolapadokban (akár nappali, akár levelezős képzésben), ami a könyvtárhasználatban is kitapintható. Azonban mindhárom korcsoport 2százalékkal kevesebb könyvesboltba-látogatót mondhat magáénak, aminek két lehetséges magyarázatát is adhatjuk: (1) Negatív magyarázat: a magasabb árak miatt kevesebb könyvet vesznek a fiatalok, (2) Pozitív magyarázat: a könyvvásárlások bizonyos hányada internetes megrendeléssel történik.

Az ifjúságkutatások és a 2000 után végzett olvasásszociológiai felmérések eredményeiből egyértelműen kiolvasható az a tendencia, miszerint az olvasási szokások felmérése csak az elektronikus olvasás vizsgálatával együtt lehet érvényes és pontos mutató. A szépirodalmi tájékozottság esetében még mindig a papír alapú könyvek használata az elterjedtebb, de a szakirodalom olvasásában már számíthatunk az internetes források használatának növekvő arányára.

Az elmúlt fél évszázad során végzett olvasásvizsgálatok összehasonlíthatósága problémákba ütközik. A megismétlés nehézségét az olvasási mód megváltozása is tovább bonyolítja. Hiszen az 5–10 éve készített kérdőívek már nagy valószínűséggel nem használhatók teljes egészében. A technika fejlődésével az olvasáskultúra gyökeres átalakuláson ment át. Az elektronikus, számítógéphez, internethez kötődő olvasás újabb kutatási kérdéseket, vizsgálati módszereket kíván meg. Az olvasás tekintetében 2000 óta dimenzió vizsgálata is szükségessé vált. Ha csupán a hagyományos, papír alapú olvasás vizsgálati adatait nézzük, akkor rohamos visszaesés tanúi lehetünk. Gyenes (2005) kutatásai – melyben elsősorban az olvasást tevékenységet vizsgálta más szabadidős elfoglaltságokkal összehasonlítva – azt a tendenciát mutatják, hogy az interperszonális kapcsolatok után (családdal és barátokkal való időtöltés) a televízió következik. A könyvolvasás a hatodik, míg az internetezés, számítógép-használat a 17. (utolsó

előtti) helyen szerepel. Fontos hozzátenni, hogy ez a vizsgálat a 14-70 éves korosztály szabadidős szokásait tükrözi egy 2003-as felvétel alapján. A közel tíz éves adatok jelentős változást mutatnak napjainkban. Csepeli György és Prazsák Gergő 2010-ben már arról számol be, hogy „a válaszadók többségének mindennapi életébe beépült az internetezés” (Csepeli – Prazsák, 2010:67). Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy az internet és az infokommunikációs-technikai (IKT) eszközök elterjedése megközelítőleg fordított arányban áll a hagyományos olvasás aktivitásának csökkenésével.

Az olvasás és vallásosság kapcsolatát a rendszerváltás óta vizsgálják. Gereben Ferenc (2005), Nagy Attila (2003) és Kamarás István (2008) mellett Pusztai Gabriella (2008) is kimutatta az összefüggést a vallásosság és az olvasási szokások között. A felekezeti középiskolák diákjai például nyitottabbak a könyvek irányába. Ezért mi is tovább árnyaltuk a kérdést, mivel feltételeztük, hogy jelentős különbségre bukkanhatunk. Míg az állami, illetve önkormányzati fenntartású középiskolákban érettségizettek esetében közel arányos (6,8 tankönyv/év, illetve 6,5 nem tankönyv/év) könyvvásárlási szokásokat tapasztaltunk, addig az egyházi fenntartású középiskolákból érkezett hallgatóknál már számottevő különbség mutatkozik a „nem tankönyvek” javára. A felekezeti alma máterekből kikerült hallgatók 6,06 kötet tankönyv és jegyzetvásárlás mellett 12,5 darab egyéb könyvet is megvettek az elmúlt év során (Németh, 2010).

A számos olvasásszociológiai vizsgálat közül néhány a pedagógusok vizsgálatát tűzte ki célul. Tánczos Gábor (1972) a pedagógusok és a szépirodalom kapcsolatára koncentrált, Károlyi Ágnes (1974) a pedagógusokat az információ és a könyvtár szempontjából kutatta. Nagy Attila a kilencvenes évek elején a pedagógusok olvasási kultúrájával foglalkozott részletesen. Lőrincz Judit és Vidra Szabó Ferenc (1994) publikációból megismerhettük a pedagógusjelöltek olvasási magatartását. Az adatok lehetséges összevetése saját kutatásunkkal, illetve más regionális és országos adatokkal előnyösen felhasználhatók az olvasási szokások tendenciáinak feltérképezésében. Kutatási adataink bemutatása előtt ismertetjük az általunk kiindulópontként használt két vizsgálat eredményeit.

A Lőrincz–Vidra Szabó (1994) szerzőpáros kutatási beszámolójából megtudhatjuk, hogy a megkérdezett tanárjelölt hallgatók a kilencvenes évek elején az olvasást jelölték meg elsődleges szabadidős tevékenységként (42%). A televíziózás és rádiózás, zenehallgatás elmarad az első helyen szerepeltetett tevékenységektől. A „magas” kultúra csoportjába sorolt hangversenyek, múzeumok és színházi előadások látogatottsága a szabadidős elfoglaltságok sorában az utolsó helyen szerepel (2–3%). Az adatokból ki-

derül, hogy a tanári pályára készülő fiatalok 6 százaléka soha nem olvas folyóiratot. A napilapok olvasása azonban a többségnél napi rutinnak számít.

A szerzőpáros felhívja a figyelmet a határon túl élő magyar anyanyelvű pedagógusjelöltek attitűdjének jellegzetességeire is. A számadatokkal, illetve interjúrészletekkel alátámasztott jellemzésből kiderül, hogy a határon túli, tanári pályára készülő körében erős a nemzeti identitás megőrzése. Ez elsősorban a kulturális magatartásukban, olvasási szokásaikban, anyanyelvhasználatukban jelenik meg. A hazai fiatalokhoz képest kevesebb lektúrt és krimi olvasnak, ugyanakkor a szépirodalom területén jobb eredményt produkáltak. A pedagógusjelöltekre általában jellemző, hogy ismeretközlő műveket viszonylag kevesen olvasnak.

A kutatásból azt is megtudhatjuk, hogy a kedvelt szerzők több, mint egyharmada magyar. Az amerikai irodalom a magyarországi megkérdezettek körében hasonló arányban népszerű (22,3%), mint a határon túli hallgatók esetében (Székelyudvarhely: 14,6%, Nyitra: 21,3%). A legolvasottabb műfajok sorrendjében a klasszikus regények, novellák állnak az első helyen 19,6százalékkal, ezt követik a modern regények, novellák (12,5%), a versek (11,1%), a szórakoztató regények (10,6%), a történelmi (9,0%) és a kalandregények (7,1%). A lista második felében található a természettudományi/műszaki műveket (5,0%), a történelmi témájú könyveket (4,7%), a krimiket (4,6%), az útleírásokat (3,4%), a sci-fi jellegű írásokat (3,0%). A sort a vallásos témájú (3,0%) és a képregény (0,4) kategória zárja.

A kilencvenes évek kutatásának fő eredményei az értékekhez és kultúrához való viszonyulásban tapinthatók ki. Az intergenerációs változást a felsőoktatási intézményben töltött néhány év nem változtatta meg gyökeresen, a szerzők szerint a hozott kulturális attitűd dominanciája érvényesül a hallgatók magatartásában. A kulturális lehetőségek közül a tömegkultúra elemei jellemezték a hallgatókat nagyobb arányban (rádióhallgatás, újságolvasás). A vizsgálat során a kutatók törésvonalat fedeztek fel a határon túl és a Magyarország területén élő fiatal értelmiségi pályára készülő körében, amit Gerben Ferenc (1993, 1999, 2005) kutatásai is megerősítettek.

Az olvasási szokások az elmúlt tíz évben tendenciáiban változtak meg. A kutatási beszámolókból kiolvashatjuk az elektronikus olvasás előretörését, ami a társadalmi töredezettséget tovább mélyítheti, hiszen az infokommunikációs eszközökhöz való hozzáférés és használati képesség az iskolázottság szintjétől és az anyagi helyzettől is erősen determinált.

„A szabadidő eltöltésének különféle módjai szignifikáns módon összefüggnek az olvasási gyakorlattal, amely összefüggés lényege, hogy az érdeklődés, aktivitás bizonyos társadalmi rétegeknél „hatványozódik”, míg más társadalmi szegmensek esetében – az elektronikus kultúra térhódítása során vagy annak ellenére – továbbra is halmozódik a lemaradás. (Gyenes, 2005:110). Az olvasmányszerkezet átalakulása mögött globalizációs, s erősen kitapintható amerikanizációs hatások is érvényesülnek. Hazánkban a magyar hátrébb szorultak, míg az aktuális bestsellerek olvasottsága megnövekedett a rendszerváltást követően (Nagy, 1998). Az elektronikusan hozzáférhető tartalmak ezt a globalizációs hatást tovább fokozták az elmúlt években. Az angol nyelvű internetes oldalak látogatottsága is folyamatosan növekedik, ami mögött a magyar anyanyelvű lakosság idegennyelvtudásának átalakulása húzódhat meg.

A hagyományos (papír alapú) olvasást véleményünk szerint nem váltja fel a kizárólag elektronikai eszközökkel támogatott olvasás, azonban az e-könyvek térhódítása egyértelműen és tagadhatatlanul jelen van mindennapjainkban és az iskolában egyaránt. „A kutatási eredmények is ráirányítják a figyelmet az új tanulási, olvasási, tájékozási lehetőségekre, s ezen keresztül a számítógép, az internet világa által kínált lehetőségek jobb és hatékonyabb kihasználására.” (Bartos, 2009:8)

Az idősebb generációk tudatos tanulással és jelentős energiabefektetéssel tudják használni az új technológiákat és módszereket, míg a gyerekek spontán módon már eleve így szocializálódnak a fejlett társadalmakban. Az Ipod, e-book, Mp3, WEB2.0 alapvető tartozékává vált a kommunikáció, az ismeretszerzés, a szórakozás és a tanulás eszközrendszerének. Az elektronikus olvasáskultúrában a könyv tartalma erősödik meg, míg a járulékos eszközök (borító, papírtípus, tördelés, betűtípus, grafikai elemek, megoldások stb.) jelentősége elhalványul. A tartalom úgynevezett digitális eredményként bármilyen „olvasásra” használható eszközön megjelenhet.

A számítógép, vagy tágabban értelmezve az IKT (Infokommunikációs eszközök) így nem ellenségei, riválisai az olvasásnak, hanem alternatívái, sőt bizonyos szempontból lehetőségei az olvasás újraéledésének. Amit a televízió mérhetően elvett a szabadidős olvasásból, azt az IKT eszközök részben visszaszolgáltatják. Az olvasás módjának megváltozása (Tószegi, 2009) szerint a gutenbergi találmány esetében nem volt olyan mértékű, mint amit napjaink e-technológiája okoz. A könyvnyomtatás nem az olvasás módját változtatta meg, hiszen a kódexeket is lineárisan olvasták, „csupán” a betűkbe öntött gondolatok tömegekhez való eljutását segítette elő. Természetesen ez magával

vont sok egyéb társadalmi, gazdasági változást: iskolázottság terjedése, információ- és tudásmegosztás gyorsulása, átalakulása.

Az iskola és a pedagógus feladata megtanítani a tanulókat arra, hogy az információ-tengerből hogyan válogassanak, hogyan döntsenek a megszerzett információ relevanciájáról, megbízhatóságáról. Olyan kompetenciák és alapkészségek kialakítása a cél, melyek segítségével a diákok biztonságosan képesek eligazodni az információk között, képes legyen felismerni az összefüggéseket és konstruktív módon tudja adaptálni a megszerzett tudást saját életében (Suppné, 2004). Az olvasóvá nevelés legfontosabb feltételeit Nagy Attila (2008) – számos külföldi irodalomra hivatkozva – az alábbiakban összegzi: *„a jól olvasó gyerekek mögött nem egyszerűen a jó példát mutató szülők, a gazdag otthoni könyvválaszték, a rendszeres könyvtárlátogatások állnak, hanem a szenvedélyesen érdeklődő, olvasó, magasan kvalifikált pedagógusok, a jól felszerelt iskolai könyvtárak, a diákújságok, valamint a pasztorációs munkát végző iskolai igazgatók jelenléte ugyancsak szükséges.”* (Nagy, 2008:o.n.)

Az olvasás az iskolai tanulás eredményessége mellett a nevelés és személyiség-fejlesztés eszköze is. *„A modern társadalmakban az olvasás és az írás képessége, az írástudóvá válás nem csupán kognitív készségek elsajátítását jelenti, hanem a kultúrába való belenövést, beletanulást abba az írásbeli és szimbolikus tradícióba, amely az adott társadalom sajátja.* (Czachesz, 2001:30) Írott szövegek nélkül nem képzelhető el sem az oktatás, sem a nevelés, ezért az olvasmányok a „kultúra áthagyományozódásában” is nélkülözhetetlen szerepet kapnak (Czachesz, 2001).

### *3.2. Életmódkutatás és értelmiségi életforma*

A szakirodalom legfrissebb adatai és a pedagógusképzés aktuális helyzete miatt úgy véljük, hogy Nagy Attila kérdéseire az elmúlt közel két évtizedben sem sikerült választ adni: *Ki tanítja leendő pedagógusainkat a felolvasás művészetére? Hallgatnak-e olvasáslélektani, – pedagógiai vagy – szociológiai tárgyú előadásokat? Oktatják-e nekik a szépirodalmi művek feldolgozásának nem hagyományos módszereit (biblioterápia), s egyáltalán téma-e az olvasás megszerettetése, a könyvek, a nyomtatott szó utáni vágy felébresztése hazai pedagógusképző intézményeinkben? Tudja-e minden leendő és gyakorló pedagógus, hogy az olvasás megkedveltetése és fejlesztése az egész tantestület 6–8 éven át tartó folyamatos feladata?* (Nagy, 1994:o.n.)

Nagy Attila kérdésfelvetése messzebbre nyúlik vissza és tágabb értelmezési keretbe is elhelyezhető, mint egyszerűen a jövő pedagógusainak olvasáshoz való viszonyrendszere. Mint ahogy az olvasási tevékenységet is a kultúra és az életmód társadalmi kontextusába helyeztük, a pedagógusokra, pedagógusjelöltekre jellemző magatartást is az értelmiség fogalmi hálójában érdemes megvizsgálni. Ha abból indulunk ki, hogy a jövő pedagógusai az értelmiség részét képezik majd, elkerülhetetlen az értelmiség fogalmának definiálása, a lehetséges tipológia felvázolása és a korábbi kutatások áttekintése. Mielőtt az értelmiség és a pedagóguskultúra kapcsolatát kibontanánk és témánk szempontjából feldolgoznánk, rövid áttekintést adunk az életmód értelmezéséről és a társadalmi csoportok életstílusáról.

Az életmódkutatásba számos résztema tartozik: táplálkozás, divat, szabadidő, kulturális fogyasztás, olvasási szokás. Az életmód és kultúra fogalmának szoros kapcsolatából következik, hogy a vizsgálatok kultúrakutatásként értelmezhetők, ugyanakkor a fogyasztás, a gazdaság témaköréhez is közel állnak. A fogyasztáshoz kapcsolódó jellemzői miatt az olvasási szokásokat módszertanilag általában kvantitatív eszközökkel szokták vizsgálni. A tömegkommunikáció elterjedésével, s az ezt követő életmódváltozásokkal a 20. században egyre több társadalomtudományi kutatás foglalkozott (Veblen, 1975; Simmel, 1997). Thorsten Veblen (1975) a fogyasztáshoz kapcsolódóan a szükségletek bővülésének tendenciáit mutatta ki. A gazdasági és technikai fejlődés hatására létrejövő eszközök használata oly módon beépül a nyugati országokban élők mindennapi életvitelébe, hogy szükségletté válik. Ez a folyamat mutatható ki az informatikai eszközök tér-

hódításával az elmúlt 10–15 évben. Az európai és hazai középréteg számára az infokommunikációs technológiai eszközök használata napjainkra így vált rutinná.

A különböző kutatásokból kiderül, hogy a kulturális szokások, azon belül pedig az olvasási magatartás és az életmód között szoros összefüggés tapasztalható. Mint ahogy különbség van a használati tárgyak fogyasztási szokásaiban, úgy eltéréseket találunk a kultúrához és a könyvekhez való igények területén is. A vizsgálatok mutatóiból levonhatjuk azt a következtetést, hogy az emberek kulturális fogyasztását társadalmi nemünk, életkoruk, iskolai végzettségük, társadalmi státuszuk, gazdasági helyzetük és habitusuk is determinálja.<sup>32</sup> Ebből pedig az a konklúzió adódik, hogy a kultúrához való viszony a társadalmi réteghez erősen kötött. Magyarországon az időmérleg- és az életmódvizsgálatok a hatvanas évektől kezdve szemléltették az egyes osztályokon belül tapasztalható rétegzettséget, megosztottságot. Losonczi Ágnes (1973; 1977) mellett Kolosi Tamás és Papp Zsolt (1973) kutatása is hozzájárult az egyének életmódjának mélyebb megismeréséhez, a társadalmi változások értelmezéséhez. *„Az életmódkutatás azért volt számunkra tartalmilag és módszerében is elsősorban fontos, mivel törekvése szerint emberközpontú. A mindennapi lét legelemibb folyamatából elindulva elemzi az emberi küzdés útjait, céljait. Azt, ahogy minden nap újratерemti az ember a kemény társadalmi feltételrendszerekhez alkalmazkodva önmagát, s önmaga viszonyaival együtt a társadalmat, hogy céljainak megfelelően és a lehetőségekhez képest fenntartsa, megerősítse vagy változtassa.”* (Losonczi, 1977:32). Az életmód fogalmába így beletartozik a mindennapi cselekvések sora, amelyeket a társadalmi feltételek és szükségletek formálnak. Egy adott ember életmódját többféle szükséglet befolyásolja. Az egyéni elvárások, lehetőségek és igények mellett az egyén társadalmi környezete is nagymértékben hozzájárul az életmód alakulásához.

A társadalmi rétegekre jellemző életmód tipológiája alapján beszélhetünk például az értelmiség életmódjáról, kulturális szokásairól. Bourdieu (2008) a *praxis* és a *habitus* kifejezéseket használja, amikor életmódról, életstílusról beszél. A praxis szerinte nemcsak a mindennapi tevékenységeket, hanem a cselekvések értelmét és értékét, azaz „ízléseket” is tartalmaz. Bourdieu a habitust a tevékenységek és az ízlésválasztások alapjául

---

<sup>32</sup> Losonczi Ágnes zeneszociológiát vizsgáló tanulmánykötetében már az 1960-as években kimutatta, hogy milyen társadalmi tényezők befolyásolják a zenéhez való viszonyunkat (iskolai végzettség, jövedelem). A fent említett kategóriák mellett még a nemek megoszlása és a családtípus alapján is kimutatott összefüggéseket (Losonczi, 1977).

szolgáló beállítódásokkal és attitűdökkel magyarázza. Egyenesen az életmódot tartja az objektív társadalmi struktúrák egyik meghatározó elemének. Ezek a struktúrák meghatározott hierarchia szerint alakulnak ki. Az adott struktúrába tartozók által követett életmódok (mindennapi tevékenységek és ízlésválasztások) stabilitását az adja meg, hogy mögöttük a habitus fogalmával megragadható beállítódások, attitűdök húzódnak meg. Maga a társadalmi szerkezet termeli ki a habitust, mely Bourdieu szerint nem egyszerűen a magatartást jelöli, hanem a magatartást kialakító hajlamok rendszerét. Strukturált és strukturáló jellege abból fakad, hogy már létező rendszeren alapul, és maga is újratermeli, illetve alakítja a rendszert (Bourdieu, 2008).

Ferge Zsuzsa (2008) ezt úgy magyarázza, hogy bár a habitus nem követ tudatosan előre meghatározott célokat, mégis az objektív struktúrák újratermelése érdekében működik. Az egyénbe nincsenek beprogramozva olyan magatartás- vagy szerepmodellek, amelyek előképet adnának a konkrét reakcióhoz, ám az egyén egy bizonyos helyzetre adott válasza lehetséges érdekeitől függ. A habitus tehát olyan magatartásmodellben jelenik meg, mely az életmódban, azaz a praxisban érhető tetten. Az életmódkutatásokban a különböző társadalmi csoportok tipizálásakor szintén csoportképző tényezőket keresnek és állapítanak meg a kutatók, melyek alapján az életmódtípusok általánosíthatókká válnak (Losonczi, 1977; Fukász, 1988; Hunyadi, 2005; Vitányi, 2006; Pusztai, 2011).

A társadalmi rétegződésvizsgálatokon alapul a társadalmi miliókról szóló elmélet is. Ezt a modellt német kutatók dolgozták ki. Véleményük szerint már nem elég az osztályok vagy rétegek szerinti besorolás, amit különböző kritériumok (pl.: iskolai végzettség, jövedelmi helyzet) alapján végeznek el. Szerintük az embereket az életmódjuk, illetve az életmódjukat befolyásoló tényezők alapján lehet csoportosítani és így „társadalmi miliókat” megkülönböztetni. Hradil dolgozta ki az úgy nevezett társadalmi miliók rendszerét. Ezekbe a miliókba osztotta a nyugatnémet társadalmat az 1980-as években (magas-konzervatív milió, kispolgári milió, hagyományos munkásmilió, hátrányos helyzetű hagyományos munkásmilió, társadalmi felemelkedésre orientált, feltörekvő milió, technokrata-liberális milió, hedonista milió, alternatív-baloldali milió) (Hradil, 1995).

Magyarországon az időmérleg- és az életmódvizsgálatok a hatvanas évektől kezdve szemléltették az egyes osztályokon belül tapasztalható rétegzettséget, megosztottságot (Szalai 1976, 1978; Szántó, 1967; Utasi, 1984). A szabadidő vizsgálatok mellett Losonczi Ágnes (1973; 1977), illetve Kolosi Tamás és Papp Zsolt (1973) kutatása is hozzájá-

rult az egyének életmódjának mélyebb megismeréséhez, a társadalmi változások értelmezéséhez. A pedagógusok és pedagógusjelöltek életmódjával és kulturális szokásainak feltérképezésével több kutatás foglalkozott (Ferge, 1972; Tánczos, 1973; Szekeres, 1988; Nagy, 1996; Péterfi, 2011a)

A pedagógusok olvasási magatartása kapcsán jegyzi meg Tánczos (1973), hogy az olvasásra szánt idő is meglehetősen szubjektív fogalom. Olvasni lehet szórakozásból, kikapcsolódásból, mely így szabadidő eltöltését hivatott szolgálni. Ugyanakkor az olvasás a tanulás, sokak esetében (szellemi munkát végzők esetében mindenképp) a munka tevékenységéhez kötődő aktivitás. *„A művelődés mint olyan, tisztán természetesen nem létezik: az emberek, a pedagógusok szakmai könyveket olvasnak, továbbképzik magukat és olvasnak csak úgy általában, televíziót néznek, zenét hallgatnak, képtárba járnak stb. A pedagógus tevékenysége szempontjából olyan fontos szaktárgyi önképzés esetében világos az összefüggés a szakkönyv olvasása és az oktatás között. De mi a helyzet a teljesen privát olvasmányokkal? Pusztán szórakozik, kikapcsolódik a pedagógus, vagy akkor is hivatását gyakorolja, ha szabad idejében a tanításra készüléstől egészen függetlenül, csak és kizárólag saját kedvére és gyönyörűségére, könyvet vesz a kezébe? A pedagógus olvasása, könyvrdeklődése, irodalmi, művészeti ízlése a fő tendenciákat nézve: kulturális közügy.”* (Tánczos, 1973:118-126)

Több kutatás is utal arra, hogy a „mit” helyett a „milyen” kérdésre kell helyezni a hangsúlyt, ugyanis a mennyiségi mutatók önmagunkban nem feltétlen utalnak egy társadalmi csoport életmódbeli jellegzetességeire. Sági Mária (1980), aki a különböző személyiségtípusok szempontjából vizsgálta a szabadidőben történő művelődést, a szabadidős tevékenységek minőségének fontosságát hangsúlyozza. Tanulmányában arra hivatkozik, hogy az időmérleg-statisztikák csak azt mutatják meg, hogy egy bizonyos társadalmi réteg tagjai bizonyos körülmények között mennyi időt fordítanak például tartalmas irodalmi művek olvasására. Az ő célja annak kiderítése, hogy a szabadidő-tevékenységek összességéből hogyan emelkednek ki a művelődési-szórakozási tevékenységek, s ebből az összefüggésből nézve milyen lehetőségek vannak a társadalom szabadidő felhasználásának fejlesztésére. Visszaautal azokra a művelődésszociológia vizsgálatokra, melyekből egyértelműen kiderül, hogy a lakosság a művelődés szempontjából meglehetősen elkülönült csoportokba osztható (Sági M., 1980).

A társadalmi csoportok életmódbeli különbségéből kiindulva fontosnak tartjuk megvizsgálni az értelmiség (azon belül a pedagógus értelmiség) szerepét, csoportjellemzőit. Dolgozatunkban újra azzal a problémával szembesülünk, hogy az értelmiség fogalma meglehetősen diverzifikált képet mutat. A mindennapi szóhasználatban az értelmiségit gyakran azonosítják a művelt, tanult kategóriákkal. Ez a párhuzam azonban gyakran, sőt egyre gyakrabban nem általánosítható. A diplomás ember nem feltétlen művelt, a szó klasszikus értelmében. Vajon értelmiséginek mondhatjuk ennek ellenére? Ennek a párhuzamnak az alapja történeti okokra vezethető vissza, ugyanis bizonyos foglalkozástípusok az értelmiségi pálya keretei közé sorolódtak (például: ügyvéd, orvos, tanár). Ha azonban elrugaszkodunk a köznapi kifejezéstől olyan társadalomtudományi problémával állunk szembe, melyek az értelmiségi lét jelentését más és más módon próbálják körülhatárolni (Bauman, 1967; Gramsci, 1979). Az általunk elfogadott szociológiai megközelítés a társadalmi funkció felől értelmezi az értelmiségi létet (Szczipanski, 1969). „Az értelmiség e felfogás szerint társadalmi funkciói alapján definiálható, társadalmi viszonyok hordozója: a kulturális javak termelésében és elosztásában, a társadalmi-gazdasági folyamatok vezérlésében, lebonyolításában való részvételük alapján alakul ki a többi társadalmi csoporthoz való viszonya, de saját, belső rétegződése is.” (Szekeres, 1988:7)

Magyarországon Huszár Tibor (1977) mellett Szalai Erzsébet (2008,a,b), Ferge Zsuzsa (1999), Fónai Mihály (1992, 2000) is különböző megközelítéseket alkalmazott az értelmiség definiálására, de mindegyik megközelítés alapja az érték-hordozás, érték-közvetítés kiemelése volt.

A fogalomdiverzifikáció mögött az értelmiségen belüli csoportok, típusok motivációbeli különbsége húzódik meg. Az értelmiségtípusok a társadalomban betöltött szerepvállalásuk alapján különülnek el. Kristóf (2011) összegzi és bemutatja az értelmiség három fő funkcióját: (1) *professional* = szakértelmiség, (2) *intelligentsia* = küldetésstudattal felruházott értelmiség, (3) *intellectual* = szellemi és morális elit. Kutatásunk egyik alapkérdése, hogy olvasási szokásai, kulturális magatartása alapján vajon mely értelmiségi funkcióba sorolható be a pedagógus a 21. században. Véleményünk szerint a történetileg változó pedagógusszerep a szellemi, morális elit felől a szakértelmiség felé sodorja a pedagógustársadalmat. Ezt erősíti meg Nagy Attila kilencvenes években publikált tanulmánya, melynek címe is ezt a tendenciát prognosztizálta: „*Napi robotos vagy organikus értelmiségi?*” (Nagy, 1996).

Az értelmiségi pálya vonzását Ferge Zsuzsa (1999) abban látja, hogy az ilyen hivatás nem csupán a megélhetést jelenti, hanem egyfajta belső szabadságot, autonómiát is. A szociológus ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy milyen veszélyei vannak a 21. század fordulóján az értelmiségi hivatásnak. Elsősorban a technokratizmus és a menedzserizmus gazdasági és társadalmi fenyegetését vélelmezi a szerző. Úgy véljük, hogy az elmúlt évtizedben ez a társadalmi átalakulás tovább erősödött, s nagymértékben kitapintható mind a felsőoktatás, mind a közoktatás színterein (Kozma, 2011). Visszatérve kiinduló kérdésünkhöz, vajon kitapintható-e ez a változás a pedagógusképzés folyamán, vannak-e intézményi hatások, s ha igen, akkor azok milyen irányban változtatják meg a pedagógusjelöltek kulturális magatartását.

A pedagógustól mint értelmiségitől a szakmai (tantárgyspecifikus) könyvek mellett elvárásként jelenik meg az általános művelődési, intellektuális tartalmú írások olvasása is. A műveltség kategóriájába olyan átfogó ismereteket sorolhatunk, melyek a klasszikus tudáseszménybe tartoznak, ugyanakkor nem csupán eszközök, hanem „*mindig és minden vonatkozásban valami másnak (például tárgyi, gazdasági, esztétikai értéknek) az elérésére szolgálnak*” (Somlai, 1986:109). Az értelmiségi attitűd jellemzője, hogy a szaktudást kiegészíti, összekapcsolja a műveltség hordozásával. A pedagógusoktól mint értelmiségi csoporttól elvárás az alpműveltség birtoklása, sőt használata. Az olvasás ismeretszerző folyamat, s így a műveltség megszerzésének egyik (ha nem legfőbb) módja. Egyetértünk Pusztai megállapításával, aki a felsőoktatásban tanulók olvasáskultúráját a „*tanulmányi pályafutás során kialakuló értelmiségi magatartás*” részeként értelmezi (Pusztai, 2009:238).

Kifejezetten a pedagógusok olvasási kultúrájáról számol be Károlyi Ágnes egy 1974-es kutatás alapján. *Pedagógusok – információ – könyvtár* címmel jelent meg az a kutatási jelentés, mely a pedagógusok könyvhöz, könyvtárhoz való viszonyát, illetve ismeret- és információszerző szokásait tárta föl (Károlyi, 1974). A vizsgálat kérdőíves adatfelvétellel történt, és olyan kérdéseket vetett fel, melyek ma is relevánsak kutatási problémákra világítanak rá. A szakirodalmi tájékozottság, a szakirodalomhoz való hozzáférés, s nem utolsó sorban a tájékozódás igényének felmérése napjaink pedagógustársadalmában is megmérettetésre, áttekintésre szorul.

Kutatásunkban a hetvenes években felmerült kérdések továbbgondolásával, aktualizálásával igyekszünk megválaszolni a szakirodalom olvasásához kapcsolódó kérdése-

ket. A hagyományos könyvhasználati és olvasásszociológiai kérdésekből kiderül, hogy a hatvanas évek végén, hetvenes évek elején a tanárok saját házi könyvtárállományában a 201-500 kötet jellemző (42%), de 24%-uk vallotta, hogy körülbelül 500-1000 saját könyvvel rendelkezik. A megkérdezettek 13%-ának van több mint 1000 darab otthoni könyve és 21 százalékuk birtokol 200 kötetnél kevesebbet. A könyvbirtoklás mutatói a budapesti középiskolai tanárok esetében pozitívabb, míg a vidéki általános iskolai pedagógusoknál negatívabb képet vázoltak fel. Károlyi megvizsgálta a pedagógusok érdeklődésének kérdéskörét is, melyből kiderült, hogy a folyóirat-olvasó pedagógusok közül 34 százalékának pedagógiai cikk, 27 százalékának pedig szaktárgyával kapcsolatos cikk keltette fel az érdeklődését a vizsgált időszakban. A pedagógusok szép- és szakirodalmi olvasási szokásai napjainkban is releváns kérdéseket vetnek fel. A hetvenes évek vizsgálatának átültetése a mai viszonyokra részben elképzelhető, melynek előnye, hogy összehasonlításra is lehetőséget ad.

A pedagógusjelöltek olvasási szokásait a nyolcvanas, kilencvenes években is vizsgálták. *Minerva papjai* címmel jelent meg 1994-ben egy kutatási jelentés, melyben tanárjelöltek olvasási attitűdjét mérték fel négy hazai és két határon túli pedagógusképző intézményben<sup>33</sup> (Lőrincz–Vidra Szabó, 1994). A kutatók olyan kérdésekre keresték a választ mint: *Mi jellemzi a pedagógusjelöltek kultúráját?Értékkrendjükben milyen helyet foglal el a kultúra, a művelődés, az olvasás?Mit jelentett az olvasás életük különböző szakaszában?Vannak-e meghatározó gyermekkori olvasmányaik?*

A magyarországi pedagógusjelölt hallgatók olvasmányszerkezete arról árulkodik, hogy a szórakoztató könyvek 25 százalékát, az ismeretterjesztő művek pedig közel egynegyedét (22,7%-át) teszik ki az összes olvasmánynak. A székelyföldi hallgatók olvasási ízlése archaikusabb, több fikciót olvasnak, mint hazai kortársaik, és az ismeretközlő művek olvasottsága csupán 10 százalék. A kutatás eredményei szerint a szlovákiai magyar pedagógusjelöltek ízlése modernebbnek tekinthető, kevesebb lektúrt és krimi olvasnak, ugyanakkor a non fiction aránya magasabb, mint a romániai megkérdezetteknek.

---

<sup>33</sup> Az adatgyűjtés 1991-1992-ben Nyíregyházán, Budapesten, Pécsen, Jászberényben, illetve Nyitrán és Székelyudvarhelyen történt. A kérdőíves vizsgálatot 28 hallgatóval, 11 tanárral és 7 könyvtárossal készített interjú teszi plasztikusabbá (Lőrincz–Vidra Szabó 1994).

1997-ben Péterfi Rita az *Iskolakultúra* című folyóiratban publikálta a *Minerva papjai* című tanulmányból kimaradt kárpátaljai eredményeket. Mivel a kérdőívek később kerültek vissza, így az összehasonlító tanulmánykötetben nem tudták felhasználni ezeket az adatokat (Péterfi, 1997).

Az összehasonlító vizsgálat a határon túl élő magyar pedagógusjelöltek olvasási aktivitásának előnyét mutatta ki, mely összeeseng más ilyen jellegű vizsgálati eredménnyel (Gereben, 2005; 1999; Gereben–Tomka, 2001). A KMK-ban nagyszabású határon átnyúló olvasásvizsgálat indult 1991-ben (*Olvasás és könyvkultúra kisebbségi helyzetben* című kérdőíves kutatás N=1100). A felmérést Székelyföldön, a Csallóközben és Magyarországon egy-egy meghatározott körzetben végezte Gereben Ferenc, Lőrincz Judit, Nagy Attila és Vidra Szabó Ferenc. Elsődleges céljuk az volt, hogy „*az olvasási szokások tükrében vizsgálat tárgyává tegyék a nemzeti kultúrához való kötődés, a nemzeti azonosságtudat aktuális állapotát az adott terepeken*” (Péterfi, 2010:o.n.). A felnőtt lakosság mellett a pedagógusjelöltek és a középiskolások célcsoportját vizsgálták meg. A kutatási kérdés középpontjában a kisebbségi helyzetből adódó olvasási kultúra különbségei álltak. A regionális jellemzők arról tanúskodnak, hogy „*jól kimutathatóan jelen volt a hasonlóság, az összetartozás, a kulturális folyamatok határokat átlépő ereje, azonban félreérthetetlenül megjelentek a hely szellemének továbbélését bizonyító adatok is*” (Péterfi, 2010:o.n.).

A pedagógus olvasottsága, könyvekhez, irodalomhoz való viszonya hatással van az általa nevelt gyerekekre, tanítványokra. Nem hanyagolható el, hogy milyen olvasáskultúra jellemzi azokat a fiatalokat, akik néhány éven belül pedagógusként (óvónő, tanító, tanár) fognak dolgozni. Egy 2004-es amerikai felmérésben, melyet pedagógusjelöltek körében végeztek, két olvasói típust különítettek el (Applegate–Applegate, 2004). A hallgatók egyik része a lelkes olvasók körébe, míg a megkérdezettek másik felét (51,5%) negatív olvasói attitűd jellemezte. A nem olvasó attitűddel rendelkező hallgatók problémája a családi kulturális tőke hiányában, illetve a pedagógusképzésben keresendő. Véleményünk szerint hasonló problémákkal és tendenciákkal szembesülhetünk a hazai és a regionális pedagógusképzési területeken is.

Nem meglepő, hogy azok a pedagógusok, akik maguk is örömmel olvasnak, nagyobb arányban javasolnak olvasnivalót tanítványaiknak (Morrison et al, 1999; McKool–Gesspass, 2009). Ráadásul ezek a pozitív olvasási attitűddel rendelkező pedagógusok az olvasást nem önmagában értelmezik, hanem mint szociális tevékenységet, hiszen a könyvekről, olvasmányokról lehet beszélgetni, vitázni, megismerni egymás gondolatait, érzéseit. Az ilyen pedagógusok gyakran alakítanak ki olvasóklubokat, olvasóköröket, ahol az olvasmányélmény megosztható egymással (Rosenblatt, 1978).

A tanári példamutatás olvasásra nevelő hatása kimutatható. Egy friss felmérés szerint a negatív olvasási attitűddel rendelkező tanulók több mint felének soha nem volt olyan tanára, oktatója, aki olvasmánytapasztalatát megosztotta volna tanítványaival (Nathanson et al, 2008). A vizsgálatokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az olvasás fontosságának hangsúlyozása a pedagógusképzés során sem elhanyagolható. A felsőoktatásban nem indulhatunk ki abból a téziséből, hogy aki pedagóguspályát választ, elkötelezett olvasóként lép a felsőoktatásba ezért a pedagógusképzés keretein belül szükséges kitérni az olvasás újradefiniálására, az új olvasási magatartás igényeinek megismerésére.

### *3.3. Összegzés*

A disszertáció második elméleti fejezetében az olvasáskutatás felől közelítettük meg témánkat. Az olvasás lehetséges vizsgálati megközelítései közül a szociológiai aspektust helyeztük előtérbe, s nem tértünk ki az olvasáspszichológia eredményeinek ismertetésére. A művelődés- és olvasásszociológiai vizsgálatok áttekintése kutatásunk szempontjából alapvető fontosságú. Ahhoz, hogy a kutatásunk módszertani megalapozottsága és a kérdésfelvetése releváns legyen, szükséges megismerni a nemzetközi és a hazai olvasásvizsgálatok érintett területeit, vizsgálati populációit, főbb eredményeit.

Az olvasáshoz való viszony több szempontból vizsgálható. A különböző életkori szakaszokban mért olvasási attitűd mellett háttérváltozóként szerepelhetnek a nemek közötti különbségek, a szocioökonómiai státusz, a vallásosság mértéke. A szakirodalomból megismert háttérváltozókat a pedagógusjelöltek esetében is megvizsgáljuk, mivel feltételezzük, hogy a felsőoktatásban tanulókhoz képest a pedagóguspályára készülők homogén csoportot alkotnak. Ugyanakkor azt is feltételezzük, hogy az értelmiségi attitűd eltérő minőségben jelenik meg a vizsgált fiatalok értékrendszerében és napi rutinjában. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a második elméleti fejezetben helyet kapjon a pedagógusok életmódjáról és az értelmiségi életstílusról szóló fejtegetés. Az elméletek és korábbi kutatások megállapításai kiindulópontként szolgálnak empirikus kutatásunkhoz, melyet a következő fejezetekben mutatunk be részletesen.

## 4. PEDAGÓGUSJELÖLTEK OLVASÁSKULTÚRÁJÁNAK VIZSGÁLATA

Az ötödik fejezetben konkrét empirikus vizsgálattal, kvantitatív és kvalitatív adatok elemzésével támasztjuk alá az elméleti részben megvilágított és kiemelt olvasásszociológiai kérdéseket. 2012 tavaszán, a Partium területén végeztünk felmérést pedagógusjelölt hallgatók, illetve iskolai könyvtárosok körében. Alább részletesen kitérünk a kutatás előzményeire, módszerére, a minta bemutatására, majd a kutatási kérdéseink és feltételezéseink felsorolására, az eredmények ismertetésére, elemzésére. Kutatásunk előkészítésének kardinális kérdése az olvasásvizsgálatokban használt kifejezések konceptualizálása és operacionalizálása, mely során pontosítjuk az általunk felhasznált fogalmakat, a mérés során alkalmazott indikátorokat, mutatókat, illetve az alkalmazott fogalmak különböző dimenzióit is.

### *4.1. Kutatási előzmények, kérdések és feltételezések*

Ahhoz, hogy vizsgálatunkat elhelyezzük a hazai olvasáskutatás eredményei között, fontos, hogy bemutassuk azokat az előzményeket, melyek érdeklődési körünket meghatározták, a felmérést megalapozták. Kutatásunk előfutáraként tartjuk számon azt a 2008-ban végzett nagyszabású kérdőíves vizsgálatot, melyet alapképzésben tanuló fiatalok körében folytattunk.<sup>34</sup> A kérdőív számos kérdése között helyet kapott a kulturális fogyasztást vizsgáló blokk is, mely a hagyományos értelemben vett kulturális szokásokra kérdezett rá (színház, múzeum, koncert, mozi, könyvtár látogatottsága, saját könyvek száma, szülők házi-könyvtárának nagysága, előző évben olvasott könyvek száma). A kutatás során ezeket az adatokat háttérváltozóként kezeltük, segítségükkel a hallgatók kulturális tőkéjét mértük.

A 2008-as kutatás középpontjában a hallgatók megismerésének olyan dimenziói álltak, mint a munkaattitűd, továbbtanulási hajlandóság, kortárskapcsolatok, értékek. Ezeknek a függő változóknak a vizsgálatához használtuk fel a kulturális fogyasztást és

---

<sup>34</sup> TERD kutatás (A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban (OTKA 69160). Az adatfelvétel 2008-ban és 2010-ben zajlott. A vizsgálat első szakaszában (2008 ősz) a célpopulációt a harmadéves (végzős) BA és BSc képzésben tanuló hallgatók alkották. A minta elemszáma 1361 Fő volt. A mintában Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye felsőoktatási intézményei (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola), valamint néhány határon túli intézmény (a nagyváradi székhelyű Partium Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, a Babes – Bolyai Tudomány Egyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) hallgatói szerepeltek.

olvasást mérő kérdéseket. A kutatásban a kulturális fogyasztási szokásokra vonatkozó kérdésekre kapott adatok azonban sokkal messzebb mutattak a leíró statisztikánál, ezért a következő etapban – melyet 2010-ben mesterképzésben tanuló hallgatók körében végeztünk<sup>35</sup> – már sokkal nagyobb hangsúlyt szenteltünk a kulturális fogyasztás hagyományos kérdései és az olvasás vizsgálatának részletesebb feltárására.

A vizsgálatban, a hagyományos olvasásszociológia eszköztárára alapozva, kvantitatív módszerekkel mértük fel a hallgatóik olvasási, internet- és könyvtárhasználati szokásait. A kérdőíves felmérés egyik legfőbb tapasztalata, hogy az olvasásszociológiai vizsgálatoknak is követniük kell a társadalmi és technikai változások következtében új tartalommal felruházott olvasást. A technikai fejlődés, az internet, a mobiltelefon és más digitális eszközök (hangos könyv, e-könyvek) elterjedése miatt sokkal szélesebb spektrumon kell vizsgálandni, hiszen a hagyományos értelemben vett könyv és sajtótermékek önmagukban nem tükrözik vissza az olvasási szokásokhoz kapcsolódó tendenciákat az IKT korában.

A 2010-es kutatás jó kiinduló alapja volt a 2012-es olvasásvizsgálatnak. Ebben a kutatásban az olvasási szokásokkal kapcsolatos kérdéseinket tovább árnyaltuk. Nagyobb hangsúlyt fektettünk az elektronikus olvasás vizsgálatára és a kedvenc szerzők, műfajok pontosabb felmérésére. Célcsoportunkat leszűkítettük a pedagógusjelöltre. Ennek oka, hogy a különböző tudományterületek hallgatói populációinak meglehetősen eltérő olvasási szokásaik vannak. Kutatásunkban mi kifejezetten a jövő pedagógusait kívántuk megvizsgálni, illetve összehasonlítani egymással.

A 2012-es adatfelvétel során azért választottuk a pedagógusjelöltek csoportját, mert kíváncsiak voltunk a pedagógus társadalom kulturális szempontú homogenitására. A neveléstudományban külön terület foglalkozik a kisgyermekkor, az ifjúkor és a felnőttkor pedagógiájával. A pedagógusjelöltek képzése is ennek megfelelően eltérő. A képzési és kimeneteli követelményekben megfogalmazottak alapján az óvodapedagógusok, a tanítójelöltek és a tanárok elméleti és gyakorlati képzésében arányeltolódás tapasztalható. A családi (hozott) hatások mellett így rávilágíthatunk a képzés (estleges) hatásaira is. Kutatásunk kezdetén feltételeztük, hogy a pedagógusképzésben tanulók jellegzetes kultúrája (értékek, elvek, szokások) egységes képet mutat. A vizsgálatban megpróbáltunk kitérni a

---

<sup>35</sup> A TERD kutatás második szakaszában (2010 tavasz) a vizsgálati térségben tanuló MA és MSc képzésben résztvevő hallgató lekérdezését tűztük ki célul. A minta a célpopuláció kb. 68% át tette ki, a végső elemszám 602 fő lett. A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk. A vizsgált intézmények megegyeztek a 2008-as adatfelvételnél felsoroltakkal.

hallgatók olvasási és művelődési szokásainak regionális jellemzőire is. Felmérésünk jelentősége abban rejlik, hogy ilyen feltáró jellegű olvasásszociológiai adatgyűjtés nem készült a Partium pedagógusjelöltjeinek körében, illetve, adataink hozzájárulnak az országos és más regionális művelődés- és olvasásszociológiai kutatásokkal történő összehasonlításhoz.

Az olvasási szokások és magatartás, összefoglaló néven olvasáskultúra szerteágazó viszonyrendszerében olyan dimenziókat próbáltunk megragadni, melyek segítségével az általunk feltérképezni kívánt indikátorok mérhetőnek bizonyulnak. Ehhez részben korábbi olvasásszociológiai kutatások módszereiből válogattunk, részben saját magunk által összeállított kérdéseket használtunk. A feldolgozott szakirodalom alapján viszonyrendszereket alakítottunk ki, melyeket dimenziókra osztottunk (2. táblázat). A három viszonyrendszeren belül összesen hét dimenziót különítettünk el. Egy kivételével minden dimenzióon belül két aldimenziót is kiemeltünk, majd ezekhez indikátorokat rendeltünk. Az indikátorok a kvantitatív (és részben a kvalitatív) kutatási eszközben tárgyiasultak.

Három alapvető viszonyrendszerből indultunk ki. Az első az olvasás egyéni aspektusait vizsgálja. Ebbe a kapcsolatrendszerbe három dimenziót terveztünk: az olvasás gyakorisága, az olvasás módja és a személyes olvasási preferenciák. Míg az első dimenzióon belül nem készítettünk alcsoportot, addig a második (olvasási mód) és a harmadik (olvasói preferencia) a kutatás során további aldimenziókra bomlott. Az olvasási mód lehetőséget adott arra, hogy az olvasás tárgyának/eszközének vizsgálata mellett az olvasáshoz kapcsolódó interaktivitást is megvizsgáljuk. Így nem csupán arra a kérdésre kaphatunk választ, hogy vajon milyen a vizsgált populáció olvasási magatartása az hagyományos és az elektronikus olvasás tekintetében, hanem arra is, hogy milyen jellegű aktivitásra sarkallja az olvasás a megkérdezetteket. Véleményünk szerint ugyanis az olvasás befogadása mellett fontos megvizsgálni az olyan tevékenységeket is, melyek olvasnivaló kreálását jelentik (blogírás, fórumozás). Ez a fajta tevékenység erős interaktív hajlamot feltételez, mely a pedagógusok esetében nem elhanyagolható tényező.

Az olvasás azonban nem csupán magányos tevékenység. Fő jellemzője, hogy információt, tudást közvetít. Ezért az olvasást a szocializációs folyamaton belül is vizsgáljuk. Két fő dimenziót különítettünk el a társadalmi kontextuson belül. Az első az olvasás biográfiai jellemzőinek feltárására, míg a második az olvasás könyvtártőkeként történő vizsgálatára vonatkozik. Olvasási biográfiának neveztük a családon belüli, informális

olvasmányélményekhez kapcsolódó mesetapasztalatokat, illetve az iskolai, formális olvasástapasztalatot, mely a kötelező olvasmányokhoz való viszonyban jelenik meg. Az olvasás mint kulturális rekonverziós stratégia (Bourdieu, 2002) is szerepet játszhat, ezért a család és a hallgató saját könyveinek számát is görcső alá vettük. Míg a családi házi könyvtár nagysága felfogható intergenerációs dimenzióként, addig a saját könyvek számát intragenerációs értelemben használtuk.

2. táblázat A kutatási kérdések és feltételezések alapjául szolgáló dimenziók és indikátorok

	Viszony-rendszerek	Dimenzió Az olvasás...	Aldimenziók kialakításának szempontjai	Indikátorok
1	Olvasás és egyén	... gyakorisága	–	Eszközönként bemutatva
2		...módja	Eszköztípus	Online / Offline
			Interaktivitás	Aktív / Passzív
5		... preferenciái	Az olvasás tárgya	Kedvenc téma/műfaj
			Személyes kánon	Kedvenc szerző/mű
3	Olvasás és társadalom	... biográfiai jellemzői	Informális (család)	Gyermekkorai mesetapasztalat
			Formális (közoktatás)	Kötelező olvasmányokhoz való viszony
4		... könyvtártérképében mérhető nagysága	Intergenerációs mutató	Szülők kötetének száma
			Intragenerációs mutató	Saját kötetek száma
6	Olvasás és oktatás	...tanulásban betöltött szerepe	Eszközhasználat	Online/Offline források használata
			Originalitás	Primer / szekunder források használata
7		...pályaspecifikus értéke	Professzionális érték	Anticipatív hatások a szakmai és általános műveltség megszerzésében
			Transzmissziós érték	Olvasásra nevelés

(Forrás: saját ábra)

Az oktatásban megjelenő olvasási tevékenység esetünkben nem az olvasás tanulás napi rutinját, annak módszertanát hivatott felderíteni. A felsőoktatásban tanuló pedagógusje-

löltek vizsgára történő felkészülésének eszközhasználatát (online, offline források), illetve az originalitás dimenziójaként értelmezett primer (eredeti) és szekunder (feldolgozások, jegyzetek) felhasználását tárja föl. A pedagógusjelöltek ugyanakkor pályaszpecifikumuknál fogva a jövő generációjának oktatói, nevelői lesznek. Ezért két aldimenziót nevesítettünk meg a pályaszpecifikus érték alapján: a professzionális érték, mely a szakmai és általános műveltség megszerzését jelenti, illetve az úgynevezett transzmissziós értéket, mely az olvasásra nevelés fontosságát hangsúlyozza.

A szakirodalom és a kutatási kérdések alapján kialakított dimenziók már előrevetítik kutatásunk empirikus folytatását. A kiindulópontok alapján négy kérdés problémakörét járjuk körbe és fogalmazzunk meg feltételezéseinket.

**1.** Az olvasási szokások a kulturális fogyasztási szokásokhoz hasonlóan régeztöttek, amiből következik, hogy az egyes társadalmi csoportok jellegzetes olvasási magatartást mutatnak (Hunyadi, 2005; Gyenes, 2005; Vitányi, 2006). A Nagy Attila (2004, 2006), illetve Gereben Ferenc (2005, 2012) által vezetett olvasásszociológiai kutatások rámutattak, hogy az olvasási szokások az elmúlt két évtizedben jelentősen megváltoztak. Az átalakulás mögött elsősorban az infokommunikációs szokások és a társadalmi értékek, normák változása áll. Kutatásunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen szinten tapasztalható az olvasás mennyiségi (1. dimenzió) és minőségi (2. dimenzió) változása, milyen olvasói preferenciák (3. dimenzió) utalnak az elmúlt évek társadalmi és kulturális átalakulására. Feltételezésünk szerint a Partium területén tanuló pedagógusjelöltek olvasáskultúrájában kitapinthatók az említett változások, melyek megismerése a pedagógusképzésben oktatók számára kiemelten fontos szempontnak tekinthető.

**2.** A második vizsgálati kérdéskörünk is a hallgatók olvasáskultúrájának megismerését célozza meg, azonban ebben a feltevésben elsősorban a pedagógusjelöltek olvasási attitűdjének kialakulására fókuszálunk. Két dimenzió mentén vizsgáljuk meg az olvasói életutat, biográfiát: formális-informális olvasási szocializáció, illetve az inter- és intragenerációs hatások az olvasásban. Az első aldimenzió a családi hatások felmérésére irányul, melynek alapja a gyermekkori mesetapasztalatok milyensége. A nemzetközi tapasztalatok mellett hazánkban Nagy Attila (2006, 2009a) és Péterfi Rita (2008, 2011a) kutatásaiból kiindulva véljük azt, hogy a gyermekkorban tapasztalt meseolvasás pozitív módon befolyásolja a későbbi olvasóvá válást. Az olvasásra nevelés másik szocializációs

helyszíne az iskola, ahol a kötelező olvasmányok formájában kerül mérhető módon elő az olvasásra nevelés. Ezt az úgynevezett formális színteret is górcső alá vesszük, mivel feltételezzük, hogy a kötelező olvasmányokhoz való pozitívabb viszony dominánsabb olvasói attitűdben jelentkezik a fiatal felnőttek magatartásában. A családi és saját könyvtárállomány kulturális tőkeként értelmezve (Bourdieu, 2002, 2008) hat a későbbi olvasói viselkedésre, mely feltételezéseink szerint inter- és intragenerációs következményekkel jár.

**3.** Az egyetemi, főiskolai hallgatók olvasási tevékenységének egy speciális szeletét, a tanuláshoz kapcsolódó olvasási magatartást is megfigyeljük. Ebben az esetben három aldimenziót használunk: az eszközhasználat minőségét és módját, illetve a forráshasználat originalitását. Az elektronikus olvasás elterjedése, az internetes források könnyű hozzáférése támogató hatással van a tanulás során az elektronikus, illetve az úgynevezett szekunder (mások által lerövidített, kijegyzetelt, átstrukturált) források használatára. Feltételezzük, hogy a mindennapi élet felgyorsult világa is hozzájárul ahhoz a tendenciához, hogy a hallgatók inkább ezeket a tanulási anyagokat, eszközöket alkalmazzák, használják. A másik fő dimenzió már a pedagóguspálya jövőképevel kapcsolatos. Vajon az olvasást mint professziós kelléket vagy mint transzmissziós eszközt értelmezik a hallgatók? Feltételezzük, hogy kimutatható egy törésvonal, mégpedig a képzés típusa mentén a szakmai és a nevelési attitűd megnyilvánulásának. Azok, akik tanári mesterképzésben vesznek részt, feltételezhetően inkább a szakmai olvasásmagatartást preferálják, míg a tanítójelöltek és az óvodapedagógus pályára készülők kiemelten kezelik az olvasásra nevelés kérdését.

**4.** A negyedik feltételezésünk a hallgatók olvasói heterogenitására vonatkozik. Bár az életmódkutatások és az értékvizsgálatok a pedagógustársadalom szociokulturális homogenitását jelzik, feltételezzük, hogy egy mélyebb vizsgálattal kitapinthatók különbségek a pedagógusjelöltek körében. Véleményünk szerint a pedagógusjelöltek nem alkotnak homogén csoportot az olvasáshoz való viszonyuk alapján. Feltételezésünket az Applegate szerzőpáros 2004-ben publikált eredményeire építjük, akik kétféle olvasói attitűdtípust különítettek el (enthusiastic reader/unenthusiastic reader). Amennyiben a globális tendenciák (technikai, értékbeli) érvényesülnek az általunk vizsgált populáció esetében is, úgy véljük, hogy kimutathatók lesznek bizonyos olvasásbeli eltérések.

## 4.2. A vizsgálat módszerei és mérőeszközei

### A kérdőíves kutatás bemutatása

A kvantitatív kutatást 2012 tavaszán végeztük. Az adatgyűjtéshez önkitöltős, 53 kérdésből álló online kérdőívet használtunk (1. Melléklet). A kérdőív összeállításához felhasználtuk a szociológiai felmérések tradicionális háttérváltozóinak kérdései közül a nemre, a lakóhelyre, a szülők iskolai végzettségére vonatkozó kérdéseket. A hagyományos művelődésszociológia kérdései közül a kulturális intézmények látogatásának gyakoriságát (mozi, színház, könnyűzenei koncert, komolyzenei hangverseny, múzeum / kiállítás, könyvtár). Az olvasáshoz kapcsolódóan rákérdeztünk a kedvenc szerzőkre, az utoljára olvasott művekre, illetve az olvasási szokások gyakoriságát vizsgáló elemekre egyaránt. A *Minerva papjai* címmel publikált olvasáskutatásból (Lőrincz – Vidra Szabó, 1994) két kérdést vettünk át változatlan formában, melyek közül az egyik a gyermekkori olvasásra nevelésről ad számot (szülei meséltek-e neki gyermekkorában, s ha igen, akkor miből), míg a másik a pedagógusok által a jövőben közvetített értékeket vizsgálja. A kutatásban felhasznált kérdésekből független (3. táblázat) és függő (4. táblázat) változókat képeztük, melyek között az összefüggéseket keresztábla elemzéssel vizsgáltuk.

3. táblázat A kérdőív kérdései alapján kialakított és az elemzés során használt független változók.

Független változók	Kérdőív kérdésének sorszáma
Nem	1
Lakóhely	3
Szülők iskolai végzettsége	49, 50
A családi és a saját könyvtár nagysága	47, 48
A család anyagi státusza	52
Pedagógusképzés típusa (óvodapedagógia szak, tanító szak, tanári mesterszak)	5
Vallásosság	53
Tanulmányi átlag	51

4. táblázat A kérdőív kérdései alapján kialakított és az elemzés során használt függő változók.

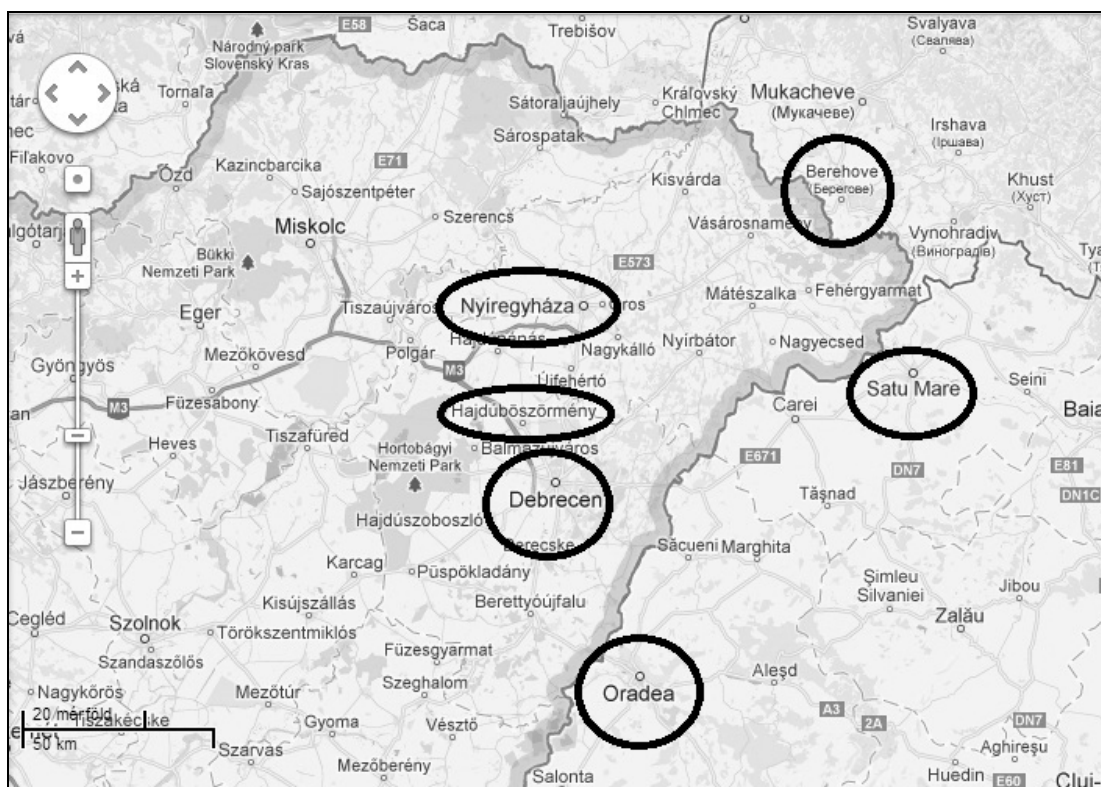
Függő változók	Kérdőív kérdésének sorszáma
Olvasási és internetezési szokásokat vizsgáló kérdések (gyermekkorai mesék hatása, olvasás gyakorisága, kedvenc műfaj / téma)	10-30
Művelődési / kulturális intézmények látogatását vizsgáló kérdések	31-38
Nevelési elveket vizsgáló kérdés	9, 44, 45
A kötelező olvasmányhoz való viszonyt vizsgáló kérdések	46
A vizsgára való felkészülést vizsgáló kérdéscsoport	39-43
A pedagóguspályára lépés motivációit vizsgáló kérdés	7

Vizsgálatunkat a Partium területén három országban (Magyarország, Románia, Ukrajna), azon belül pedig hat város<sup>36</sup> hét felsőoktatási intézményében végeztük (5. ábra). A vizsgálatba bevont felsőoktatási intézményeket a képzési területük alapján választottuk be a mintába. Az volt a célunk, hogy mind a magyarországi, mind a határon túli területekről képviseltesse magát mind a három képzési terület. Így került be a vizsgálatba a Debreceni Egyetem, ahol négy tudományterületről (Bölcsészettudományi Kar, Természettudományi Kar, Informatikai Kar, Zeneművészeti Kar) is vannak tanári mesterszakos hallgatók. Szintén tanári mesterszakos hallgatókat kérdeztünk meg a Nyíregyházi Főiskola Tanárképző Intézetében. A magyarországi tanítóképzést a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézete képviselte. A Partium magyarországi óvodapedagógia szakos hallgatóit Hajdúböszörményben, a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán vizsgáltuk meg.

A Partium határon túli vizsgálatait Romániában két helyszínen készítettük el. Nagyváradon az Állami Egyetem magyar nyelvű pedagógusjelöltjeit kérdeztünk, míg Szatmárnémetiben a Babeş-Bolyai Tudományegyetem kihelyezett tagozatának hallgatóit vizsgáltuk meg. Mivel Romániában az óvodapedagógia és a tanítóképzés együttesen jelenik meg, így a kérdőív kitöltésekor a nagyváradi hallgatóktól azt kértük, hogy tanítójelöltként definiálják magukat, míg a Szatmárnémetiben tanulók óvodapedagógusként jelölték be képzési területüket.

<sup>36</sup> Vizsgálati helyszínek: Debrecen, Hajdúböszörmény, Nyíregyháza, Nagyvárad, Szatmárnémeti és Beregszász

## 5. ábra A kutatás helyszínei



(Forrás: saját készítésű ábra Google Map felhasználásával)

A vizsgálatot online kérdőív formájában folytattuk. A kérdőívet az *EvaSys 5.0* szoftverrendszer<sup>37</sup> segítségével szerkesztettük meg, illetve küldtük el e-mailben vagy a NEPTUN elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül. A megkeresettek száma 902 volt, ebből összesen 468 értékelhető kérdőívet töltöttek ki a pedagógusjelöltek. Ez az arány 51,8 százalékos válaszadást jelentett, ami ötszöröse az elektronikus kérdőívek visszaérkezési arányának. A sikeres és nagymértékű válaszadás hatékonysága mögött az adott intézmények oktatóinak közreműködése állt. Az előzetes elvárásoknak megfelelően az elektronikus válaszadás a szokásos 10%-nál megállt. Amikor az oktatók szóban vagy megerősítő e-mail üzenetben felhívták a hallgatók figyelmét a kérdőív kitöltésének jelentőségére, a kitöltött kérdőívek száma jelentősen megnőtt. Ennek a kombinált technikának (önkitöltős kérdőív e-mailben + oktatói ösztönzés) köszönhetően az adatok mennyisége elegendőnek bizonyult a statisztikai elemzésre.

<sup>37</sup> A Debreceni Egyetem az *EvaSys 5.0* szoftver licenz tulajdonosa. A szoftvert Halczman Attila közreműködésével alkalmaztuk.

Mivel kutatásunkban nem intézményeket kívánunk összehasonlítani, ezért az intézményenkénti/karonkénti aránytalanságokat nem súlyoztuk. A célunk a képzési területek összehasonlíthatósága volt. A válaszadók megközelítőleg egyenletesen oszlanak meg a három képzési területen belül, így a komparatív elemzéseket elvégezhetjük (óvodapedagógus: 153 fő, tanítójelölt: 154 fő, tanári mesterszakos: 161 fő). A vizsgálati minta intézményenkénti eloszlása az 5. táblázatban látható.

5. táblázat: A vizsgálati minta intézményenkénti megoszlása (N=468)

Ország	Város (Intézmény neve)	A képzés típusa	Megkérdezettek száma (fő)	Válaszadók száma (fő)
HU	Debrecen <i>Debreceni Egyetem (BTK, TTK, IK, ZK)</i>	tanári mesterképzés	105	94
HU	Debrecen <i>(Debreceni Református Hittudományi Egyetem TK)</i>	tanítóképzés	300	132
HU	Hajdúböszörmény <i>(Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar)</i>	óvodapedagógus képzés	120	112
HU	Nyíregyháza <i>(Nyíregyházi Főiskola Tanárképző Intézet)</i>	tanári mesterképzés	100	34
RO	Nagyvárad <i>(Nagyvárad Állami Egyetem TK)</i>	tanítóképzés	65	22
RO	Szatmárnémeti <i>(Babes-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti kihelyezett Tagozata)</i>	óvodapedagógus képzés	62	41
UKR	Beregszász <i>(II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola)</i>	tanári mesterképzés	150	33
<b>Összesen</b>			<b>902</b>	<b>468</b>

Forrás: saját adatbázis, 2012

### *Az interjúk kutatás bemutatása*

Kvalitatív kutatásunk célja a könyvtárosok véleményének, az olvasási tendenciáknak a feltárása volt. Ennek eszközeként a személyes interjú módszerét választottuk. A kvalitatív megközelítés előnye, hogy olyan válaszok is megfogalmazódhatnak a beszélgetés során, melyre eredetileg a kérdés nem vonatkozott. A megkérdezettek hivatásuknak élő, motivált könyvtárosok, pedagógusok voltak, akik örömmel fogadták a kérdéseket, véleményüknek bátran adtak hangot. Az interjúk átlagos időtartama hatvan perc volt. A rövidebb,

„kevésbé beszédes” interjúalanyok 30-40 perc alatt elmondták véleményüket, kifejtették álláspontjukat, míg a „beszédesebb” megkérdezettek között voltak olyanok, akikkel 90 perces, vagy még annál hosszabb hangfelvétel készült. A személyes tapasztalat, a szubjektív vélemény összegyűjtésével lehetőségünk nyílt arra, hogy az előző fejezet kvantitatív adatai mellé beszédes meglátások, értelmezések kerüljenek. Az interjúvázlatot a 2. mellékletben tesszük közzé. Interjúvázlatunk félig strukturált kérdéseit öt tematikus csoportba oszthatjuk:

- (1) a könyvtáros hivatással, a pályaválasztással kapcsolatos kérdések
- (2) a pedagógusok és a könyvtár kapcsolatát feltáró kérdések
- (3) a tanulók olvasási magatartását, olvasóvá nevelését vizsgáló kérdések
- (4) a kötelező olvasmányok szerepének felmérésére irányuló kérdések
- (5) a könyvtár funkciójához, lehetőségeihez és jövőjéhez kapcsolódó kérdések.

A vizsgálatot 2012 tavaszán egyetemi hallgatók közreműködésével végeztük. A hallgatók a *Pedagógiai kutatások – Olvasáskutatás* című kurzus keretében készítették el az interjúkat. Az interjúvázlat mellé felkészítést kaptak a beszélgetés elkészítésével kapcsolatban, majd az elkészült interjúkról szóbeli beszámolót tartottak. A kutatásban informatikus-könyvtár, humán területen tanuló alapképzéses és pedagógia szakos hallgatók vettek részt. Összesen 17 értékelhető interjú készült el. Az interjúalanyok kiválasztását a hallgatókkal együtt végeztük. Célunk az volt, hogy általános iskolai és középiskolai (gimnáziumi, szak-közép-, illetve szakiskolai) könyvtárosokat keressünk meg.

A vizsgálatban hét debreceni és tíz más településen dolgozó könyvtárossal készültek beszélgetések. A hét debreceni iskolán kívül az alábbi települések oktatási intézményeiben készültek az interjúk: Dévaványa, Mályi, Vásárosnamény, Tiszacsege, Eger, Fehérgyarmat, Nyíregyháza, Tiszaújváros, Sárospatak, Nyírbátor. A megkérdezettek közül hat fő általános iskolai, nyolc fő gimnáziumi, három fő szakközép- és szakiskolai könyvtárban dolgozik. A hanganyagokat rögzítettük, majd transzkribálás után a kutatási kérdések alapján feldolgoztuk. Az interjúalanyoknak anonimitást biztosítottunk oly módon, hogy az interjúkból idézett szövegrészeknél csak az interjúalany nemét, életkorát és végzettségét adjuk meg.

### 4.3. A vizsgálati populációk bemutatása

A kvantitatív és a kvalitatív vizsgálat nem pontosan fedi egymást. A kérdőíves felmérésben olyan egyetemi és főiskolai fiatalokról gyűjtöttünk információkat, akik készülnek a pedagógus pályára, míg az interjúk során már dolgozó pedagógusokat, könyvtárosokat kérdeztünk meg.

#### *A kérdőíves vizsgálatban megkérdezettek jellemzése<sup>38</sup>*

A vizsgált populáció általános ismertetéséhez fontosnak tarjuk, hogy áttekintést adjunk a pedagógusjelölt hallgatók demográfiai jellemzőiről, szocioökonomiai státuszáról, vallásos attitűdjéről és kulturális tőkájének jellemzőiről. Adatainkat összevetettük a TERD<sup>39</sup> kutatás 2008-as eredményeivel. Az összehasonlítás jelentőségét az adja, hogy a TERD kutatás keretében vizsgált összes hallgatóhoz viszonyítani tudjuk a pedagógusjelölt fiatalok általános jellemzőit, demográfiai és szocioökonomiai státuszukban fellelhető eltéréseit.

6. táblázat A saját vizsgálati minta nemek szerinti megoszlása képzésenként és összesen (N=468)

Képzés típusa	Nő		Férfi		Összesen
	fő	%	fő	%	fő
óvodapedagógus szak hallgatója	148	96,7	5	3,3	153
tanítójelölt hallgató	135	87,7	19	12,3	154
tanári mesterszakos	125	77,6	36	22,4	161
Összesen:	408	87,2	60	12,8	468

Forrás: saját adatbázis, 2012

<sup>38</sup> Az ábrákban feltüntetett adatokat SPSS 18 program segítségével dolgoztuk fel. Az elemzés során az alábbi jelrendszert alkalmaztuk:

Vastaggal jelöltük azokat az értékeket, amelyek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájában jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ezt egy Post Hoc teszttel (Adjusted standardized) vizsgáltuk. Lényege, hogy ennek értéke megmutatja a csoportátlagok különbözőségének szignifikanciaszintjét (>2). A szignifikancia szintjét a Chi-négyzet statisztikai mérőszámával adjuk meg. A bemutatott táblázatoknál az alábbi jelrendszert használjuk:

\*\*\* jelöljük a 0,000 alatti szignifikanciaszintet

\*\* jelöljük a 0,001 és a 0,01 közötti szignifikanciaszintet

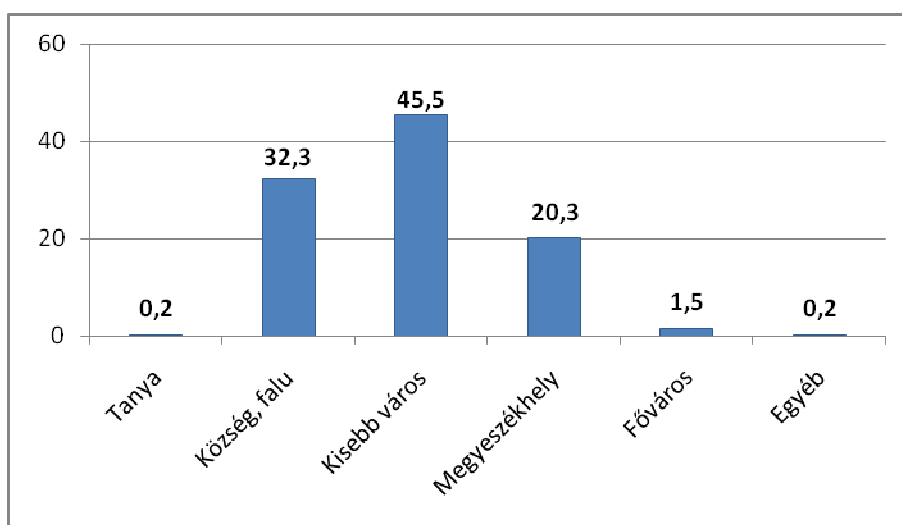
\* jelöljük a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciaszintet

NS-sel jelöljük, ha a vizsgált változók között nincs összefüggés (nem szignifikáns)

<sup>39</sup> A TERD kutatás (A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban – OTKA 69160), korábbi regionális kutatásokra alapozva, 2007 és 2010 között újabb két kérdőíves vizsgálatot bővítette az immár kétciklusú képzésben résztvevőkről szóló ismereteinket. A kutatásban a tanulás és a munka mellett kiemelt részként szerepelt a művelődés, kulturális tevékenységek fogyasztásának vizsgálata is, mint az egyéni életutat, későbbi karriert és munkatevékenységet befolyásoló tényező.

A hallgatók **átlagéletkora** 21,2 év volt, ami megegyezik a TERD kutatás alapképzéses hallgatók körében végzett adataival (Nyüsti, é.n.). A **nemi megoszlás** tekintetében a pedagógushivatás elnőiesedett jellegéből adódik, hogy a mintában a férfiak aránya csupán 12,8%. Az óvodapedagógus, illetve a tanítóképző esetében a nők dominanciája jellemző, míg a tanári mesterképzésben a férfiak száma magasabb 22,4 % (6. táblázat), ami megközelíti a TERD kutatás mintájában a férfiak arányát (2008-ban 30 %) (Nyüsti, é.n.:2).

**6. ábra** A válaszadók lakóhelyének településtípus szerinti megoszlása %-ban (N=468)



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A hallgatók **lakóhelyének** vizsgálata a kulturális fogyasztási lehetőségek szempontjából meghatározó jelentőségű, hiszen a fogyasztási területekhez való hozzáférést nehezíti a gyenge infrastrukturális környezet, mely a kisebb településeken jellemzőbb. A megkérdezett hallgatók egyharmada községben vagy faluban él, negyvenöt százalékuk kisebb városban, ötöde megyeszékhelyen, míg a fővárosban, illetve tanyán élők száma csupán néhány százalék. (6. ábra). A lakóhely településtípusai szerint azt mondhatjuk, hogy az óvodapedagógia szakra járók elsősorban kisebb városokban (45%), illetve falvakban élnek (32%). A tanítójelöltek több mint fele kisvárosi, míg a tanári mesterszakos hallgatók 44,1%-nak állandó lakhelye valamilyen kisebb falu vagy község (7. táblázat).

7. táblázat A válaszadók lakóhelyének településtípusa képzési területenként (N=468)

Településtípus		Óvodapedagógia szakos	Tanítójelölt	Tanári mesterszakos
Tanya	%	0 %	0,6 %	0 %
Község, falu	%	32 %	20,1 %	<b>44,1 %</b>
Kisebb város	%	45,1 %	<b>58,4 %</b>	33,5 %
Megyeszékhely	%	22,2 %	17,5 %	21,1 %
Főváros	%	0 %	<b>3,2 %</b>	1,2 %
Egyéb	%	0,7 %	0 %	0 %
Összesen	fő	153	154	161

Forrás: saját adatbázis, 2012

**A szülők iskolai végzettségének** is meghatározó jelentősége van mind a pályaválasztás, mind az olvasáshoz való viszony tekintetében. Az anya iskolai teljesítményre gyakorolt pozitív hatása miatt fontosnak tartottuk külön megvizsgálni az anya és az apa iskolai végzettségét. Az adatok szerint a válaszadók összességét tekintve az anyák iskolázottsága jobb, mint az apáké. Míg az apák több, mint 40 %-a szakmunkásképzőt végzett, addig az anyák fele érettségizett, negyede pedig felsőfokú diplomával is rendelkezik. A kérdőívben külön opcióként szerepelt a tudományos fokozat is, de a csupán két apa és két anya rendelkezik ilyen végzettséggel, ezért ezt az adatot összevontuk a felsőfokú tanulmányok eredményeivel. A nyolc osztályt, vagy annál kevesebbet végzett szülők átlagosan 5%-ban vannak jelen mindkét szülő esetében. A szülők iskolai végzettsége általában azonos, kis mértékben az anyák javára tér el (8. táblázat).

8. táblázat A szülők iskolai végzettsége a válaszadó pedagógusjelöltek körében % (N=468)

	8 osztály/annál kevesebb	szakmunkás-képző	szakközép-iskola v. gimnázium	főiskola v. egyetem
Apa iskolai végzettsége	4,8	<b>41,3</b>	36,4	17,5
Anya iskolai végzettsége	<b>5,4</b>	17,8	<b>50,1</b>	<b>26,8</b>

Forrás: saját adatbázis, 2012

Adatainkat összevetettük a 2008-as TERD és a szintén 2008-as országos Ifjúságkutatás eredményeivel, melyből a felsőoktatásban tanuló fiatalokról tudhatunk meg többet. Bár a gyorsjelentésben a szerzők csak az apák iskolai végzettségét tüntették fel, mégis úgy véljük, hogy fontos adalékul szolgálhat számunkra is az összehasonlítás más adatfelvételekkel. Az országos adatokhoz képest saját felmérésünkben azt tapasztaltuk, hogy a maximum

nyolc általánost végzett, illetve a szakmunkás végzettségű apák felülreprezentáltak, míg a felsőfokú diplomás apák száma az országos adatokhoz képest alacsonyabb százalékos arányt mutat (9. táblázat).

9. táblázat Az apák iskolai végzettsége három kutatás tükrében (%)

	Saját adatok (N=468) Csak pedagógusjelöltek almintája	TERD 2008 <sup>40</sup> (N=1361) Hallgatói társadalom a Partium területén	Ifjúság 2008 <sup>41</sup> (N=754) Felsőoktatásban ta- nulók országos adatai
Legfeljebb ált. isk.	4,8	6	1
Szakmunkásképző	41,3	37	22
Érettségi	36,4	40	38
Felsőfok	17,5	18	39

*Forrás: saját adatbázis, 2012, TERD adatbázis, IFJÚSÁG 2008*

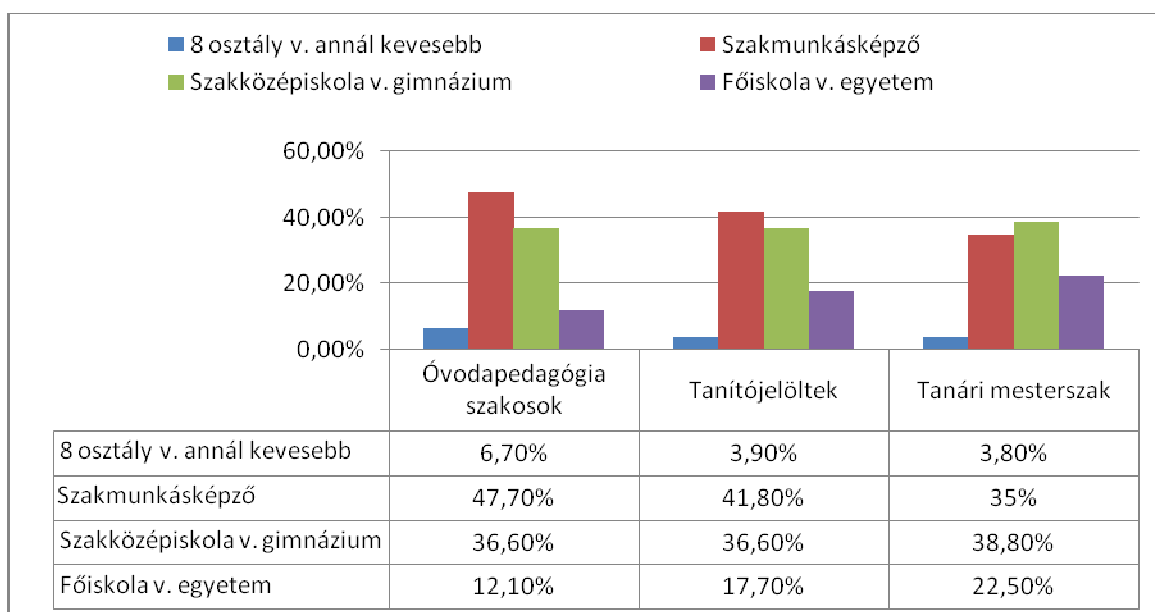
Az anyák iskolai végzettségét a gyorsjelentés nem taglalja, de valószínűsítjük, hogy az anyák esetében is gyengébb eredményt mutathatunk fel a Partium régiójában, ahol az iskolai végzettség az országos szinthez képest rosszabb mutatókat prezentál. A partium hallgatótársadalma és a pedagógusjelöltek almintája között nem találtunk szignifikáns eltérést, ami azt jelenti, hogy az országos tendenciához viszonyítva ebben a régióban általában az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei tanulnak a felsőoktatásban, s azon belül a pedagógusképzésben is. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a partiumi pedagógusjelöltek csak kis mértékben érkeznek alacsonyabb státusú családokból, mint a hallgatók általában. Ez a megállapítás összecseng a pedagógusjelöltek országos adataival, melyben szintén azt mutatták ki, hogy nincs összefüggés a családi háttér és a pedagóguspálya választása között (Nagy – Varga 2009).

A szülők iskolai végzettsége képzési területenként hasonló képet mutat, de kisebb eltérések kimutathatók. A tanári mesterszakos hallgatók esetében markánsabban kivehető a magasabb apai (7. ábra), illetve anyai (8. ábra) iskolai végzettség, mely arra enged következtetni, hogy az óvodapedagógia szakot választók között nagyobb arányban lesznek első generációs értelmiségiek.

<sup>40</sup> Forrás: Nyüsti é.n.

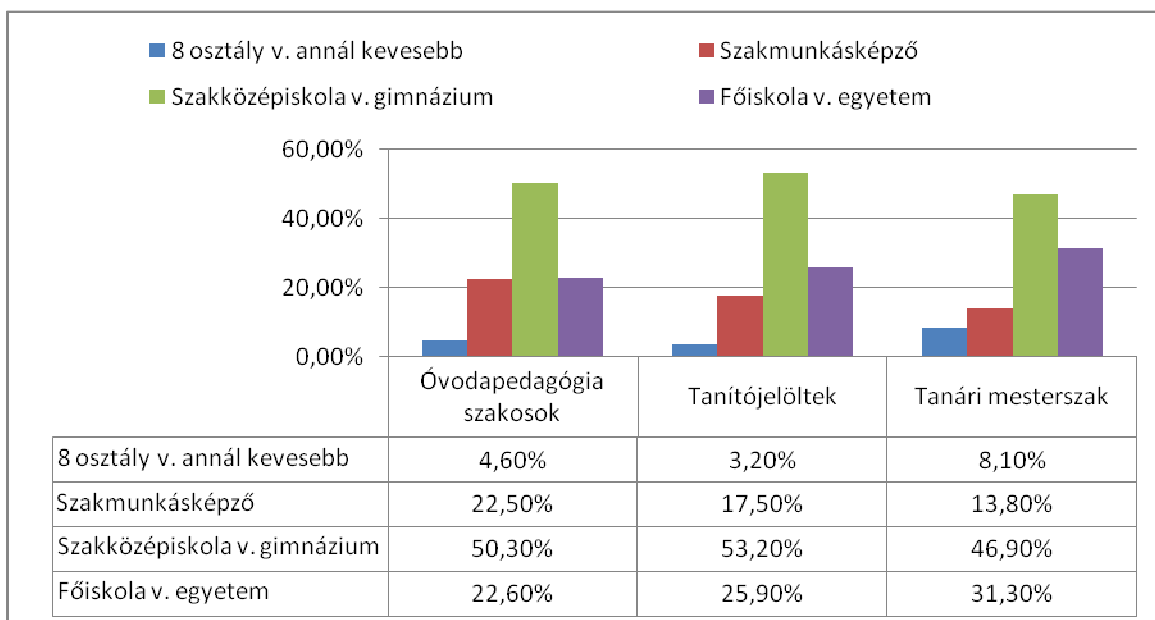
<sup>41</sup> Forrás: Szabó – Bauer, 2009

**7. ábra Az apa iskolai végzettségének megoszlása képzési területenként % (N=465)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

**8. ábra Az anya iskolai végzettségének megoszlása képzési területenként % (N=465)**

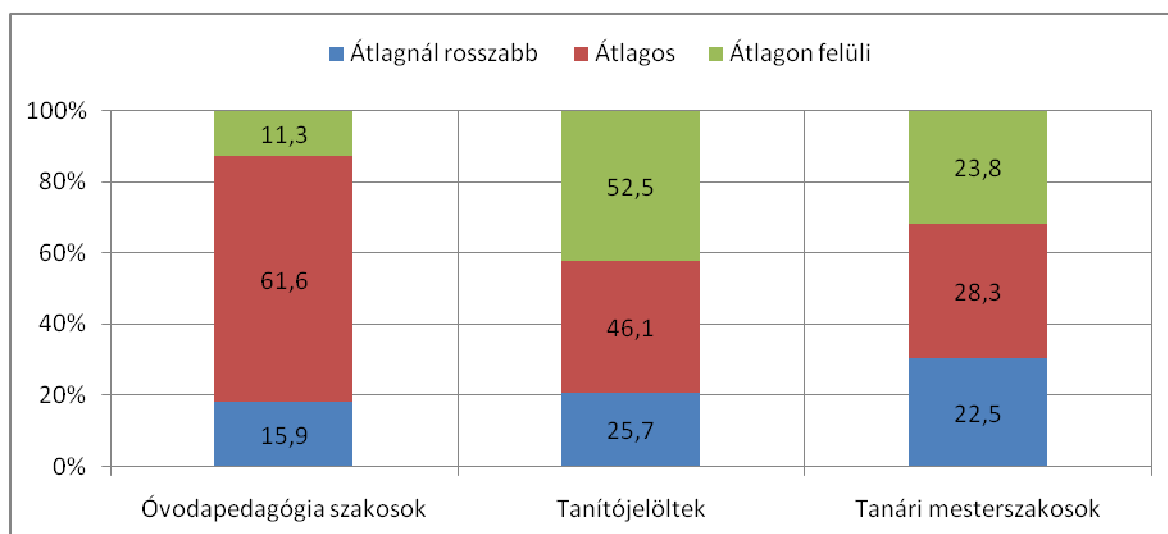


*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A hallgatók szocioökönómiai státuszának egyik pillére a **család gazdasági helyzete**. Ezt a mutatót egy szubjektív véleményen alapuló relatív mutató segítségével mértük. A hallgatóktól azt kérdeztük, hogy véleményük szerint családjuk milyen anyagi helyzetben van. A válaszadási opciókat a nagyon rossz és nagyon jó kategória között nyolc részre osztottuk. Azért nem páratlan számú felosztást használtunk, mert így elkerülhettük a középérték választásának dominanciáját.

A válaszadó diákok 21,8%-a véli úgy, hogy rossz anyagi helyzetben él. Átlagos anyagi színvonalúnak érzi családját 53,3%, míg 24,8% meglehetősen jó körülmények közöttinek vallja magát. Az óvodapedagógia szakos hallgatók gazdasági helyzete a legki-egyenlítettőbb (több mint 60százalékuk átlagos, kb. 20-20% tartozik a jó és kevésbé jó anyagi státusba). A tanítók esetében találtuk a legtöbb igen jó anyagi héttérrel rendelkező hallgatót, míg a tanári mesterszakosoknál a három kategória közel azonos arányban van jelen (9. ábra).

**9. ábra** A megkérdezettek szubjektív állítása családjuk anyagi helyzetéről képzési területenként % (N=463)



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A kulturális fogyasztás vizsgálatához, azon belül pedig az olvasási attitűd értelmezéséhez, az adatokat összevetettük a **vallásosság mértékével**. Pusztai kutatásai rávilágítottak arra, hogy a vallásos szemléletű családokban felnövő gyerekek iskolai teljesítményére és olvasási szokásaira is rányomja bélyegét a hit. A vallásosság pozitív korrelációban van az iskolai sikerességgel és az olvasottsággal (Pusztai, 2008).

Kutatásunkban megvizsgáltuk a pedagógusjelöltek vallásosságát, olyan szubjektív mérőeszközzel, mely a hallgatók vallásosságának jellemzőire utal.<sup>42</sup>A kérdőívet kitöltők közül három fő nem válaszolt a vallásossággal kapcsolatos kérdésre. A 465 fő válaszadó közül 15,3% tartja magát vallásosnak az egyház tanítása szerint is. A többség (58,7%) a maga módján vallásos kategóriát választotta. A megkérdezett pedagógusjelöltek 6,7%-a bizonytalan, azaz nem tudja, hogy vallásos-e vagy sem, 12,9% határozottan nem vallásos, s 6,5százalékuk más meggyőződésűnek vallotta magát. Összevetve ezeket az adatokat a TERD kutatás 2008-as eredményeivel azt tapasztaljuk, hogy nincs jelentős eltérés az összes hallgatói populációra vetített adatok, illetve a pedagógusjelöltek vallási attitűdjének tendenciái között. Ugyanakkor az egyház tanításait követő vallásos diákok száma a pedagógusjelöltek csoportjában 3,3százalékkal több, mint az összes hallgatónál, míg a „nem vagyok vallásos” kategóriát választók aránya a jövő pedagógusai esetében alacsonyabb százalékos értéket mutat (10. táblázat).

**10. táblázat A vallásosság szubjektív mértéke két vizsgálati adatsor alapján (%)**

	<b>Pedagógusjelöltek Saját vizsgálat (2012) N=468</b>	<b>Összes alapképzés- es hallgató TERD kutatás (2008) N=1362</b>
Vallásos vagyok, az egyház tanításait követem.	15,3	12
Vallásos vagyok a magam módján.	58,7	52
Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem.	6,7	4
Nem vagyok vallásos.	12,9	22
Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok.	6,5	4

*Forrás: saját vizsgálat 2012, TERD 2008*

Adataink árnyaltabb képet mutatnak, ha képzési területenként is megnézzük a válaszadók megoszlását a vallásosság dimenzióján belül. Azt tapasztaljuk, hogy az óvodapedagógusok között van a legtöbb olyan vallásos diák, akik követik egyházuk tanítását is, tehát rendsze-

<sup>42</sup> Tomka Miklós nevéhez kapcsolódik ez a vallásossági attitűd mérőeszköz. A megkérdezettek az alábbi kategóriák közül választhattak:

*Vallásos vagyok, az egyház tanításait követem.*

*Vallásos vagyok a magam módján.*

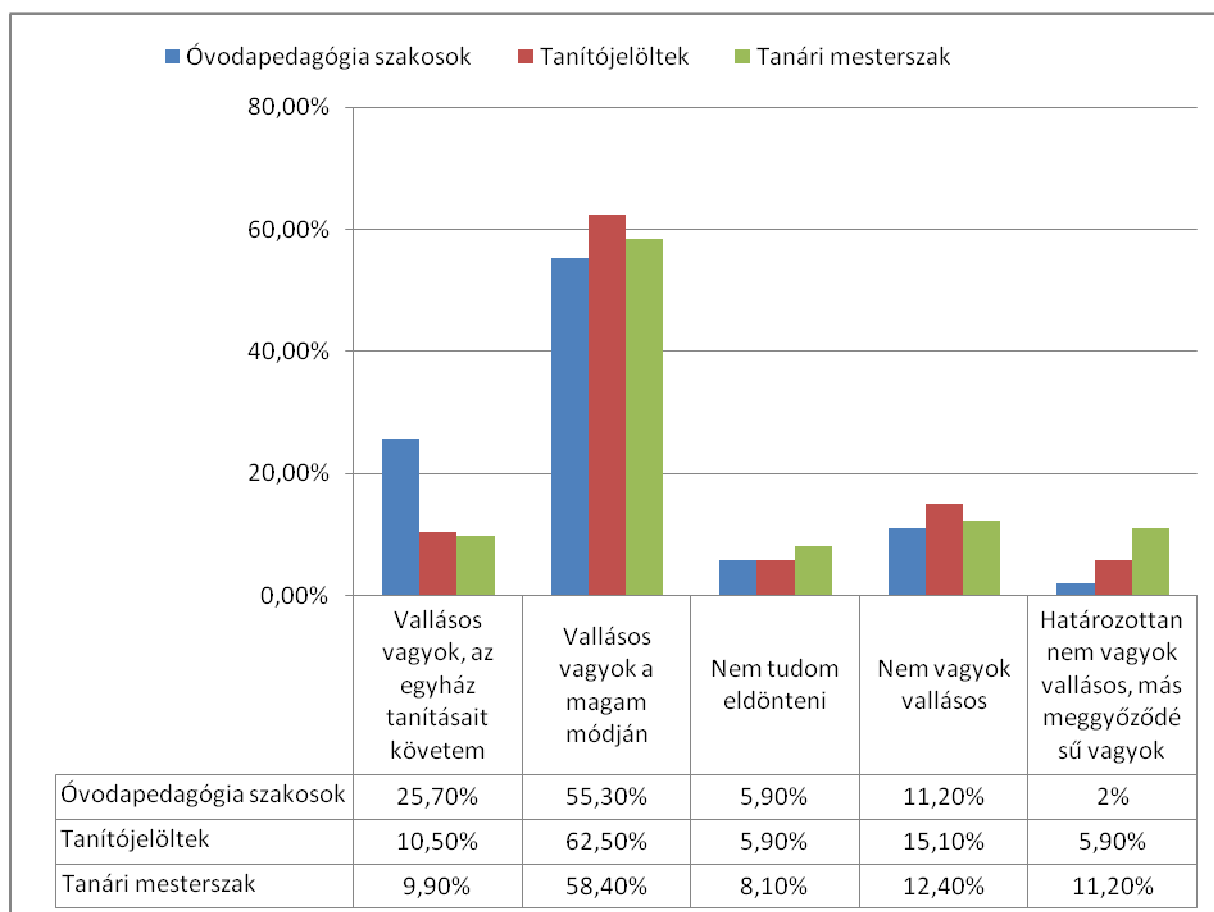
*Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem.*

*Nem vagyok vallásos.*

*Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok.*

resen templomba járnak, imádkoznak. A maga módján vallásos kategóriánál nincs szignifikáns különbség az óvodapedagógusok, tanítók és tanárok között. Eredményeink összecsengenek Pusztai (2012) kutatásával, melyben a szerző kiemelte, hogy az összes pedagógusképzésben résztvevő és szűkebben a tanár szakos hallgatók is kifejezetten intenzív vallásgyakorlók. Ez akkor érvényesül, ha más, egyező képzési szinten tanulókkal hasonlítjuk össze őket (tanár szakosokat pl. a mérnök, informatikus, közgazdász hallgatókkal stb.). A pedagógusszakma al csoportjait összehasonlítva (óvodapedagógusok, tanítók, tanárok) az a különbség, hogy a hallgatói a tanári pályára készülők között vannak a legmagasabb arányban a más meggyőződésűek. Ezek száma elenyésző a vallásos attitűddel rendelkező hallgatók mellett, az arányok azonban beszédesek (10. ábra).

10. ábra A megkérdezett pedagógusjelöltek vallásossága képzési területenként % (N=465)



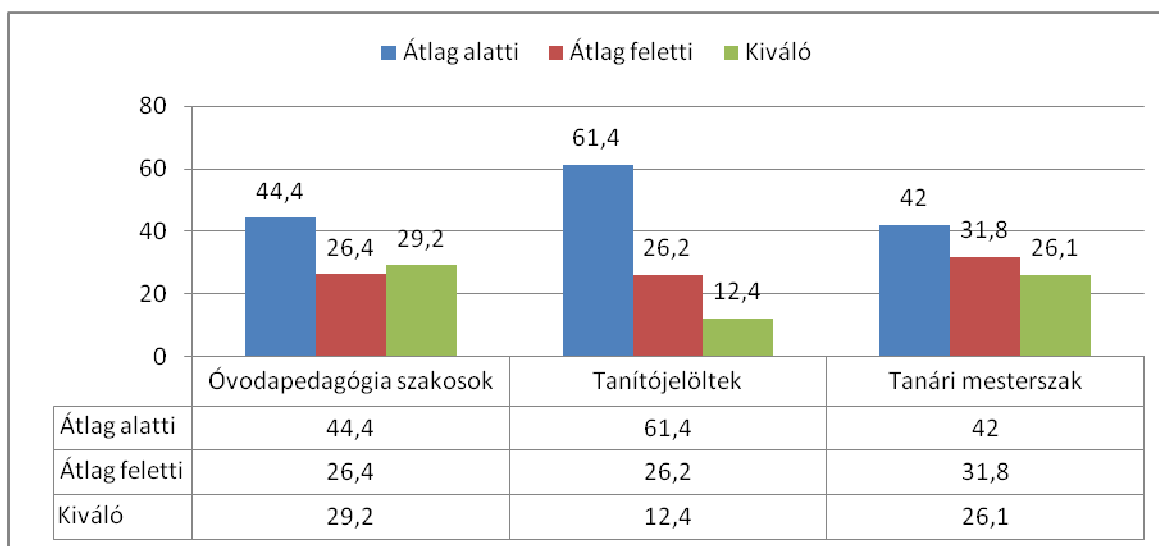
Forrás: saját adatbázis, 2012

A hallgatók **tanulmányi eredményességét** az utolsó félév átlaga segítségével standardizáltuk. Az átlageredmény alapján besoroltuk a hallgatókat átlag alatti, átlag feletti és

kiváló teljesítményű csoportokba. A válaszadó hallgatók előző féléves átlaga: 4,2 volt. Az elemzés során alkotott új kategóriáknál átlagtól gyengébbeknek neveztük azokat, akiknek tanulmányi átlaga nem érte el a 4,2-es értéket. Az átlag feletti csoportjába azok a pedagógusjelöltek kerültek, akiknek előző féléves tanulmányi átlaguk 4,2 és 4,59 közé esett. A kiváló kategóriába a minimum 4,6-es tanulmányi átlaggal rendelkezők kerültek. Ezen számítás alapján a hallgatók 49,1%-a nem érte el a 4,2-es átlagot, így őket az átlagtól gyengébb kategóriába soroltuk. 28,3% az összes hallgató átlagteljesítményénél jobb, míg 22,6százalékuk kiváló eredménnyel zárta a vizsgálatot megelőző félévet. A legnagyobb arányban az átlag alatti teljesítmény a tanítóképzőkben jelent meg. Az óvodapedagógusnak és a tanárnak készülőknel nincs ilyen markáns eltérés.

Ezek az adatok – bár önmagukban még nem jelentenek valódi problémát–, mégis rámutathatnak a képzésben résztvevők későbbi teljesítményének minőségére (11. ábra). A pedagógusok felelőssége a jövő generációjának oktatásában, nevelésében megkérdőjelezhetetlen. Az olyan alapkészségek, mint a helyesírás, a tiszta, érthető beszéd alapvető elvárásként jelennek meg a pedagógussal szemben. További és mélyebb kutatást igényel a tanulmányi átlagok mögött húzódó explicit tudás felmérése, melyre jelen kutatásunkban nincs módunk kitérni.

11. ábra Tanulmányi átlag képzési területenként (N=446)



Forrás: saját adatbázis, 2012

### *Az interjúkban megkérdezett könyvtárosok jellemzése*

A kvalitatív felmérésben részt vevő könyvtáros kollégák átlagéletkora 42 év (a legfiatalabb válaszadó 25, a legidősebb 58 éves). A női dominancia a pedagóguspályán nem meglepő, de a könyvtárosok között még szembetűnőbb: a 17 beszélgetőpartnerből csak egy férfi volt. Bár ez az arány követi a szakirodalomból ismert tendenciát, mely szerint a könyvtáros szakma elnőiesedésen ment keresztül az elmúlt évtizedekben. A nők túlsúlya a pályán nem a férfiak kiszorításából ered, hanem éppen a státuszcsökkenés hatására alakult ki (Kozmáné 2003).

Az interjúalanyok mindegyike rendelkezett valamilyen szintű könyvtáros diplomával (népművelés – könyvtár, tanító – könyvtár, informatikus – könyvtáros), de mellette a többségnek második (akár harmadik) oklevele is volt (történelem, magyar, latin, orosz, népművelés, óvodapedagógus). A könyvtár-pedagógia vagy könyvtár-informatika végzettség mellett azért van jelentősége a más területen szerzett kompetenciáknak, mert az iskolai könyvtárban nemcsak könyvkölcsönzés történik, hanem könyvtári óra is zajlik. Délutánonként, a szünetekben vagy lyukas órák alatt a tanulóknak segítséget kell nyújtani a házi feladat, a szorgalmi, vagy a kiselőadás elkészítéséhez. Az, hogy az általunk feltérképezett iskolákban dolgozó könyvtárosok egyéb pedagógus végzettséggel is rendelkeznek, feltételezhetően hasznos adalékkul szolgál munkájukhoz.

A válaszadók átlag 18,6 éve dolgoznak könyvtárosként (legrövidebb ideje a három éve, legrégebben a 37 éve könyvtárosként dolgozó van a szakterületen). A könyvtárak nagyságáról az állomány alapján kapunk képet. Az általános iskolák könyvtáraiban átlagosan 5000 darab dokumentum található, míg a középiskolák esetében ez 15.000 tételt jelent.

#### **4.4. Összegzés**

Dolgozatunk negyedik fejezetében a kutatásunk előzményeiből, a kérdésekből és feltételezéseinkből kiindulva bemutattuk a vizsgálat helyszínét (Partium), a megkérdezett populációt (pedagógusjelöltek) és a felmérés során használt módszereket (kvantitatív és kvalitatív eszközök). Vizsgálatunk relevanciáját az oktatáspolitikai változások (pedagógusképzés átalakulása a bolognai osztott tanárképzésről osztatlan formára), a nevelésszociológiai dilemmák (szocializációs szcénánk felelősségvállalása) és az olvasásszociológia által vizsgált olvasási tevékenység átalakulásának folyamata (elektronikus olvasás elterjedése) adja. Az általunk kiválasztott vizsgálati populáció sajátos helyet foglal el mind a társadalom szerkezetében (értelmiség, pedagógustársadalom), mint helyileg (határ menti régió). A disszertáció alábbi négy fejezetében a kutatási kérdések csoportjai alapján vizsgáljuk meg az olvasási magatartás dimenzióit, elemezzük a pedagógusjelöltek olvasási magatartását, olvasói szocializációját.

## 5. AZ OLVASÓI MAGATARTÁS DIMENZIÓI

Az olvasási szokásokat vizsgáló kérdésblokkban azt igyekeztünk kideríteni, hogy a pedagógusjelöltek milyen gyakorisággal használják a különböző típusú olvasmányokat. Itt első sorban a papír alapú és az elektronikus olvasás közötti tendenciák megfigyelése volt a célunk. Mivel a televízió és a rádió hatását is össze szokták vetni az olvasási tevékenységek gyakoriságával, ezért mi is rákérdeztünk ezekre a fogyasztási szokásokra is. Korábbi kutatási tapasztalatok és a szakirodalom alapján a számítógép használatát, az egyéb jellegű internetezési szokásokat is részletesebben megvizsgáltuk (blogírás, blogolvasás, közösségi oldalak látogatásának gyakorisága, internetes játékok használata). A hallgatók olvasási, internetezési és egyéb információszerzési, illetve szórakozási szokásai mögött meghúzódó magyarázatokat keresztábra elemzés segítségével, illetve korrelációs összefüggések prezentálásával támasztjuk alá.

### *5.1. Olvasási szokások (gyakoriság és mód)*

A hagyományos életmód- és olvasásszociológia eszköztárát alapul véve fogalmaztuk meg az olvasás, illetve információszerző és szórakozási tevékenységek gyakoriságát felmérő kérdéssorunkat. A kérdéscsoport összeállításakor arra törekedtünk, hogy lehetőségünk legyen az adatok országos eredményekkel történő összevetésére is. Az olvasási tevékenységet a könyvolvasás mellett az újság, hetilap és folyóirat kategóriák mentén is megvizsgáltuk. A 21. század nyugati kultúrájára jellemző technikai eszközök használata kiemelt szerepet játszott kutatásunkban, így a fent említett orgánumok papír alapú verziói mellett felsoroltuk az elektronikus változatokat is. Így lehetőségünk volt arra, hogy a papír és az elektronikus olvasási tevékenység tendenciáit összehasonlítsuk, azaz rávilágítsunk az olvasási mód átalakulásnak tendenciáira. A könyvolvasás egyik alternatívájaként értelmezzük a hangoskönyv hallgatását, ezért erre vonatkozó kérdést is beillesztettünk a kérdőívbe. Az internethasználat több ágensére kitértünk: blogírás, blogolvasás, közösségi oldalak és fórumok látogatása, játékok használata. Ezek a tevékenységek a passzív olvasói attitűd mellett interaktivitást és folyamatos reflexiót kívánnak, mely fontos összetevője és mutatója az olvasási magatartásnak.

Az említetteken kívül a televíziózási és a rádiózási szokásokat is felmértük, melyeket mint információszerző, illetve mint szórakozási lehetőségként értelmeztünk. Kérdőívünk terjedelmi korlátai miatt nem volt lehetőségünk arra, hogy az említett orgánumok, eszközök tartalmi felhasználásának opcióit is részletesen megvizsgáljuk. Így nem tértünk ki arra, hogy milyen sajtótermékeket (helyi, regionális, országos) olvasnak a fiatalok, mely hírportálokat preferálják, milyen témakörben folytatnak diskurzust blogon, illetve fórumokon keresztül. A televízió-, illetve rádióadások tematikus bontására sem tértünk ki. Kutatásunk elején feltételeztük, hogy az általunk használt kérdésblokk lehetőséget nyújt arra, hogy képet kapjunk a pedagógusjelöltek olvasási magatartásának gyakoriságáról, módjáról és interaktivitási szintjéről (11. táblázat). Tapasztalatunk szerint ez meg is valósult, ugyanakkor megjegyezzük, hogy árnyaltabb kép rajzolódott volna ki, ha kitérünk az említett eszközök tematikai jellegzetességeire is.

A kérdésfeltevésnél (*Mennyi időt töltesz az alábbi tevékenységekkel?*) a válaszadónak egyszerű választással kellett eldöntenie, hogy az egyes olvasási, illetve médiumhasználati szokás milyen gyakorisággal jellemző. A kategóriák meghatározásához Gereben Ferenc (2005) korábbi kutatására támaszkodtunk, s így alakítottuk ki az alábbi válaszlehetőségeket: (1) semennyit, (2) havonta néhány órát, (3) hetente 2-3 órát, (4) naponta fél-egy órát, (5) naponta több órát. A válaszokra adott átlageredmények 0 és 5 között arra utalnak, hogy az egyes tevékenységtípusok mennyire jellemzők a válaszadókra. Minél nagyobb ez a szám, annál több időt töltenek a vizsgált pedagógusjelöltek az adott tevékenységgel.

A kérdőíves vizsgálat adatai megerősítették azt az előfeltételezésünket, hogy az olvasás nem vizsgálható csupán a **hagyományos** értelemben vett könyvolvasás mérésével, hiszen a vizsgált populációban az **elektronikusan**, konkrétan interneten történő „könyvolvasás” azonos arányban jelenik meg. Csak ezt követi a papír alapú újságolvasás (értéke: 2,5), a hagyományos hetilap, folyóirat (értéke: 2,4), illetve az elektronikus hetilap, folyóirat olvasásának gyakorisága (értéke: 2,3). Az eltérések nem túl nagyok, de az olvasási szokások megváltozásának tendenciái kiolvashatók az adatokból. Eredményeink egyértelműen rámutatnak arra, hogy az elektronikus olvasásnak, az internetes forrásoknak milyen nagy jelentősége van a pedagógusjelöltek életében (Függelék: 17. táblázat). Természetesen ezek az adatok nem értek meglepetésszerűen, hiszen a megváltozott olvasási szokásokról szóló beszámolók előre jelezték ezt a tendenciát (Csepeli – Prazsák, 2010; Kovács, 2007; Nagy, 2006; Szávai, 2009).

**11. táblázat Az olvasási és egyéb információszerző és szórakozási tevékenység gyakorisági eloszlása százalékban megadva (N=468)**

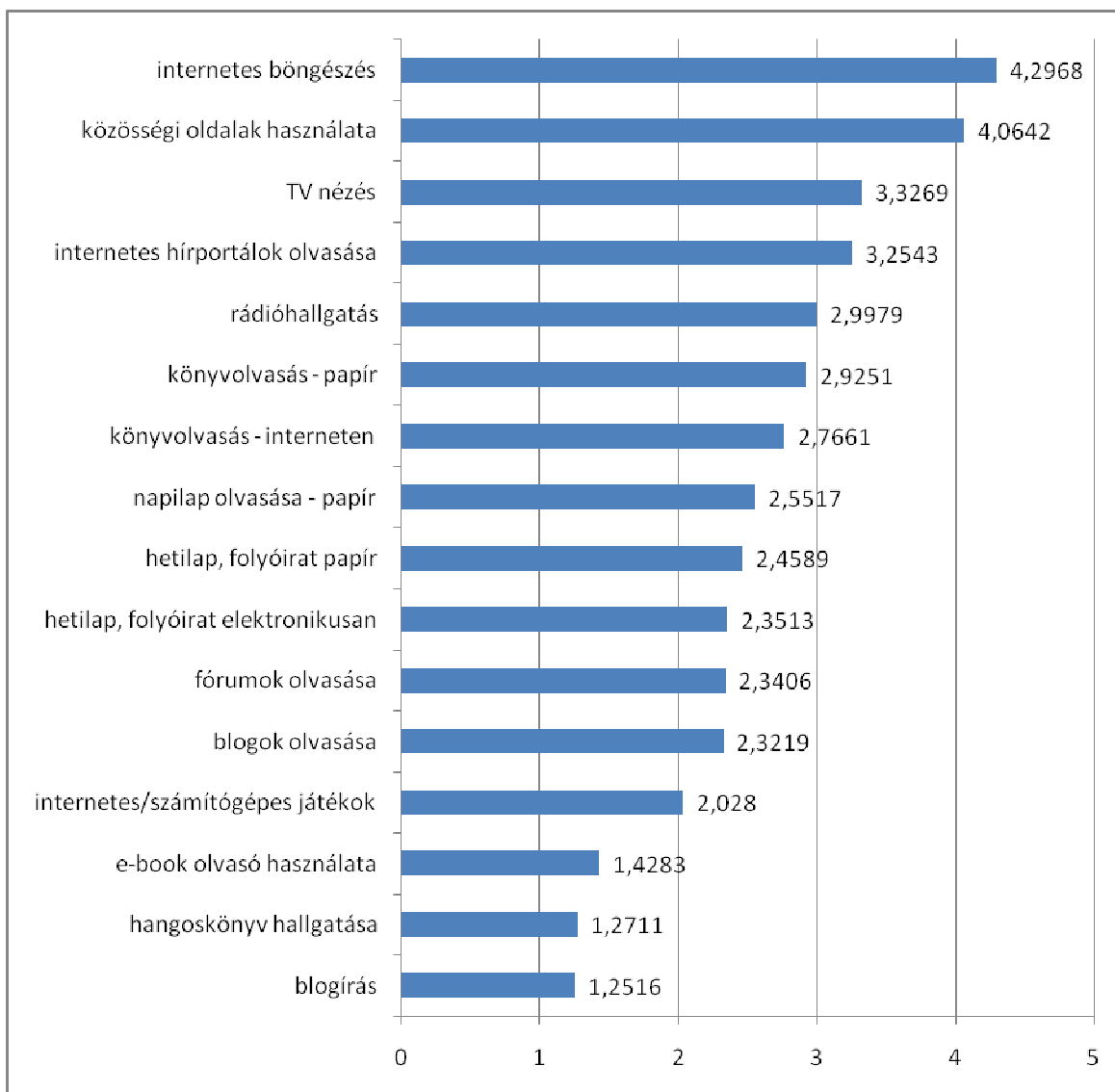
	Semennyit	Havonta néhány órát	Hetente 2-3 órát	Naponta fél-egy órát	Naponta több órát
Könyvolvasás papír	5,8	31,9	<b>33,4</b>	21,8	7,1
Könyvolvasás interneten	18,2	<b>27,7</b>	22,5	22,3	9,2
E-book olvasó használata	<b>71,5</b>	19,6	4,6	3,3	1,1
Napilap olvasása – papír	17	<b>32,3</b>	31,7	16,4	2,6
Internetes hírportálok	6,7	21,7	22,4	<b>37,6</b>	11,5
Hetilap, folyóirat (papír)	17,5	<b>34,8</b>	34,2	11	2,4
Hetilap, folyóirat (elektronikus)	27,8	<b>30,4</b>	23,9	14,7	3,2
Hangoskönyv hallgatása	<b>81,3</b>	13,7	2,6	1,3	1,1
TV nézés	9,6	18,6	20,7	<b>31,6</b>	19,4
Rádióhallgatás	13,5	24	23	<b>28,1</b>	11,4
Internetes böngészés	1,1	3,4	10,1	35,5	<b>49,9</b>
Blogok olvasása	<b>34,1</b>	27	18,2	13,7	6,9
Blogírás	<b>86,5</b>	6,2	4,1	2,2	1,1
Fórumok olvasása	25,2	<b>36,7</b>	21,3	12,8	4,1
Internetes/számítógépes játékok	<b>46,1</b>	23,7	16,4	8,8	5
Internetes közösségi oldalak	1,9	6,4	14,6	37,5	<b>39,6</b>

*Forrás: saját ábra*

Az elsődleges adatok gyakorisági eloszlása alapján azt tapasztaltuk, hogy az internetes tevékenységek egy része messze megelőzi a hagyományos értelemben vett olvasási aktivitásokat (12. ábra). Az internetes böngészés, a közösségi oldalak egy ötfokozatú skálán négyenél magasabb értéket kaptak. A vizsgált területeken belül a válaszadók tevékenységi gyakoriságában a harmadik helyen szerepelt a TV nézés (értéke: 3,3). A televíziót mint az olvasás és a könyv nagy ellenségét tartják számon, aminek valóban van relevanciája. A KSH (2011) felmérése szerint a felnőtt lakosság a felnőtt lakosság szabadidejének (napi kb. 4,5 óra) több mint a felét tölti a képernyő előtt. A televíziózás a pedagógusjelölt fiatalok körében is megelőzi a hagyományos értelemben vett olvasási tevékenységet, ami alap-

ján azt mondhatjuk, hogy a vizsgált populáció ezen a téren hasonlít az ország felnőtt lakosságának átlagához.

**12. ábra Olvasási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások gyakorisági eloszlása /descriptive statistics/ (N=468)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A negyedik helyen egy újabb internetes felhasználói szokás, az internetes hírportálok olvasása következik (értéke: 3,2). Az elektronikus hírolvasás és információszerezés elterjedtebb a fiatalok körében. Ugyanakkor nem mondhatjuk, hogy ez a tevékenység általánosan beletartozik a megkérdezettek napi rutinjába, hiszen csak kevesebb, mint felük nyilatkozott úgy, hogy naponta olvas online híreket (37% naponta fél-egy órát, 11% naponta több órát).

Azt is fontos megemlíteni, hogy a megkérdezettek több, mint 20 százaléka havonta maximum néhány órát, vagy még annyit sem tölt papír és/vagy elektronikus újságolvasással.

Ezt az arányt azért tartjuk magasnak, mert a jövő pedagógusairól, mint értelmiségi rétegről feltételezhetnénk, hogy jobban érdeklődik a napi aktualitások iránt. Bizonyára nem a hozzáférés hiánya okozza ezt a negatív attitűdöt, hiszen láthattuk, hogy a közösségi oldalak látogatottsága a megkérdezettek 76%-a esetében napi rutinnak számít. Több mint fele naponta több órát is eltölt a facebookon, illetve más közösségi portálokon. Azt mondhatjuk tehát, hogy a fiatalok érdeklődése inkább a perszonális szféra napi történései (barátok, rokonok, ismerősök által közvetített személyes aktivitás) felé fordul. Ugyanakkor azt is feltételezhetjük, hogy a közösségi portálon keresztül is eljutnak a „világ hírei”, még ha nem is a hivatalos forrás, hanem valakinek az interpretálásában. Ezt erősíti meg az a vélekedés is, mi szerint az olvasó nem passzív befogadó, hanem aktív részvevője, partnere az információ közlőnek (Bodoky, 2005; Velics, 2009). A közösségi portálokról ismert tetszésnyilvánítás (like) és megosztás (post) alapvető elvárásként fogalmazódik meg a hírportálok, online napilapok internetes felületén, ami egyértelműen utal a megváltozott olvasási attitűdre, az olvasók magatartás változására.

A gyakorisági rangsor ötödik helyén a rádió szerepel (értéke: 2,9). A válaszadók közel harmada naponta hallgat rádiót. Több, mint tíz százalékuk akár napi több órát is, míg hasonló arányban (13%) egyáltalán nem használja ezt a médiumot. A rádiózást után következnek a konkrét olvasásra vonatkozó adatok: papír alapú (nem tanuláshoz kapcsolódó) könyvolvasás (értéke: 2,99), illetve az internetes könyvolvasás (értéke: 2,92). Az adatok azt mutatják, hogy a válaszadók olvasmányélményeik felét papírról, míg másik felét a monitor segítségével szerzik meg. A könyvolvasás napi rutinnak tekinthető az általunk vizsgált pedagógusjelöltek közel egyharmadánál (kb. 21% napi fél-egy órát, 7% napi több órát is olvas).

Szinte megegyezik ezzel az aránnyal az elektronikus formájú könyvolvasásra szánt idő. Számunkra meglepő eredményt mutat a soha nem olvasók aránya, akik a válaszadók közel hat százalékát jelentették. Ez az országos adatokhoz képest alacsonynak tekinthető arányszám, ugyanakkor, ha azt feltételezzük, hogy a pedagógusjelöltek a későbbi mintahordozók, példaképek lesznek, akkor úgy véljük, hogy még a hat százalékos arány is magasnak mondható. Azok, akik csak havi néhány órát olvasnak papír alapú könyveket a populáció harmadát teszik ki. Ezt az arányt is kiemelten magasnak tartjuk, ha abból a

szempontból indulunk ki, hogy a pedagógusjelöltek mint a jövő értelmisége aktívabb könyv olvasási tevékenységet is prezentálhatna. Sajnos egyértelmű összehasonlításra a kérdések eltérő megfogalmazása miatt nincs mód, mégis fontos megemlíteni, hogy az Ifjúság 2008 adatai szerint az egyetemisták több mint felének (52,5%) nem a leggyakoribb hétköznapi szabadidős elfoglaltsága az olvasás, ami teljes mértékben összeesik saját adatainkkal.<sup>43</sup>

Vajon mi lehet a nagy arányú nem, vagy csak ritkán olvasók magatartása mögött? Itt kell visszatérnünk az elméleti fejezetben tárgyalt olvasási attitűd megváltozásához. Az olvasás tevékenysége lassú, megerőltető tevékenység, hiszen aktív szellemi munkát igényel. Napjainkban erre a nagy befektetésre nehezebben vállalkozunk, mivel a legtöbb információt, élményt megszerezhetjük könnyebb úton is. Valószínűsítjük, hogy a könyvhasználat mögött is ilyen negatív olvasási attitűd húzódik. A könyvek hozzáférhetősége csak részben korlátozott a felsőoktatásban tanuló fiatalok számára. Azt elképzelhetőnek tartjuk, hogy a meglehetősen magas könyvárak miatt nem tudnak minden könyvet megvásárolni, amit szeretnének, vagy amire szükségük van. Ugyanakkor a könyvtárak által kínált szolgáltatások mind anyagi szempontból, mind hozzáférés tekintetében elérhetők a hallgatók részére.

A felsoroltak alapján úgy véljük, hogy a papír alapú könyvet nem olvasó fiatalok olvasói magatartásában kell keresni a megoldást. Ezt erősíti meg az elektronikusan, interneten hozzáférhető könyvek magas negligálási aránya. A válaszokból kiderül, hogy a pedagógusjelöltek 18,2%-a soha nem olvas interneten sem könyvet, s közel harmaduk is csak nagyon ritkán. Ez azt jelenti, hogy **nem az olvasás hiányzik tevékenységi struktúrájukból**, hanem a hosszabb, nem tanulás céljából történő könyv olvasás. Míg a rendszerváltás előtti szabadidős és időmérleg kutatásokban az olvasás az elsők között szerepelt a szabadidős tevékenységek sorában, addig az életmód átalakulásával, a technikai és gazdasági változások hatására ma már ez nem tartozik a legkedveltebb elfoglaltságnak (Gyenes, 2005; Nagy – Péterfi, 2006; Tószegi, 2009).

Az e-book olvasó használata (értéke: 1,4) nem igazán elterjedt tevékenységi forma a megkérdezett pedagógusjelöltek körében. Az elektronikus könyv olvasók elterjedtsége a vizsgált területen még kifejezetten alacsony arányban tapasztalható. Ennek okát a technikai háttér, azaz a megfelelő eszköz hiányában vélelmezzük. Ugyanakkor azt tapasztalhatjuk,

---

<sup>43</sup> Az Ifjúság 2008 adatbázisát a CHERD-H kutatócsoporton keresztül, az Ifjúság 2008 kutatás vezetőinek engedélyével használtuk

hogy az egyéb e-könyv olvasásra alkalmas eszközök, mint a táblagépek (tabletek), az okostelefonok, az iPad-ok egyre szélesebb körben használatosak a fiatalok, így a pedagógusjelöltek körében is. Vajon mért nem használják konkrétan könyvolvasásra nagyobb arányban a felsorolt elektronikai eszközöket a fiatalok? Feltételezésünk szerint a könyv olvasásához még mindig kapcsolódik egy tradicionális attitűd, mely a könyvet egy kézzel fogható entitásként értelmezi. Egy könyvet megvásárolni, vagy éppen kikölcsönözni a könyvtárból másfajta aktivitást jelent, mint letölteni egy dokumentumot.

Másik magyarázat a technikai eszközök elterjedésének relatíve alacsony szintje. Az elektronikus olvasmányokhoz, könyvekhez történő hozzáférés aránya folyamatosan és rohamléptekben növekszik. Feltételezzük, hogy 2-3 év múlva már az elektronikus könyvek olvasásának nagyfokú előnyéről számolhatunk be. Ennek a prognózisnak az alapja, hogy az általunk vizsgált fiatalok esetében már most is közel azonos gyakorisággal jelennek meg a hagyományosan, papíron olvasott könyvek és az elektronikusan letöltött, képernyőn olvasott művek. Ha a technikai eszközök terjedése a jelenlegi ütemben halad tovább, s a hozzáférés anyagi feltételei is pozitív tendenciát mutatnak (amit szintén feltételezünk), akkor az elektronikusan olvasott könyvek gyakorlatilag átveszik a hagyományos olvasmányok helyét.

Érdekes – meglehetősen negatív – arányt tapasztaltunk a hangoskönyvek használata terén (átlag: 1,2 pont). A hangoskönyvek elterjedése eredetileg a vakok és gyengén látók szempontjából volt jelentős lépés. Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy a hangoskönyv hallgatása kiemelten kezelendő az olvasási tevékenység megváltozása terén is. Korunk rohanó világában, amikor gyakran végzünk több tevékenységet is párhuzamosan egy időben, úgy prognosztizáltuk, hogy a hangoskönyvek használata nagyobb népszerűségnek örvend. A Magyar Elektronikus Könyvtár számos szép- és szórakoztató irodalmi művet kínál ingyenesen, de a legtöbb bestseller és kötelező irodalom is meghallgatható eredeti szöveggel felolvasva. Ezeknek a letöltése, majd akár mobiltelefonon, akár Mp3 lejátszón keresztül is hallgatható akár utazás, sportolás, házimunka vagy egyéb, intellektuális tevékenységet nem igénylő aktivitás közben.

Vajon miért nem élnek a megkérdezettek ezzel a lehetőséggel? Sajnos a választ kérőívünk segítségével nem tudjuk megadni, mivel nem tértünk ki az eszközhasználat negligálása esetén az okok feltárására. Egyik feltételezésünk szerint a hangoskönyvek elterjedésére, népszerűvé válására nem helyeztek hangsúlyt se a kiadók, se a könyvtárak. Az olva-

sóknak egyszerűen nem jut eszükbe, hogy ilyen módon is olvasmányélményhez juthatnak. Azoknak, akiknek olvasási nehézségei vannak (pl. diszlexia), akár sikerélményt is nyújthat a hangoskönyv. Egy kötelező olvasmány „elolvasása” ily módon hozzájárulhat akár a pozitív olvasói attitűd kialakításához is.

A hangoskönyv alacsony használati mutatójának másik értelmezése, véleményünk szerint, az olvasás befogadására vonatkozik. Ha ugyanis magunknak, a saját tempónkban olvasunk, akkor lehetőségünk van megállni, elidőzni, akár újra elolvasni néhány mondatot, ha a szöveg értelmezése ezt kívánja. A hangoskönyv előre meghatározott módon (egy külső olvasó beszédtempója alapján) adagolja az információt, mely lehet túlságosan gyors, vagy éppenséggel lassú is a befogadó számára. Természetesen a technikai eszközök lehetőséget nyújtanak arra, hogy leállítsuk a felolvasást, visszalépjünk, vagy éppen előreugorjunk a szövegben, ugyanakkor az olvasmányélmény mégis kívülről érkezik. Az értelmezést, a gondolat átélését befolyásolhatja az interpretátor személye (nő vagy férfi a felolvasó), orgánuma (mély vagy magas hangfekvésű), beszédstílusa. A hangoskönyvek felolvasói gyakran színészek, előadóművészek, így feltételezzük, hogy a könyv hallgatása élményszerű. Véleményünk szerint mégis lehetnek olyan befolyásoló tényezők, melyek ezen könyvek meghallgatása ellen hatnak.

Az Ifjúság 2008 kutatás adataihoz képest azt látjuk, hogy a fórumok és blogok olvasása a pedagógushallgatók körében ugyanúgy jellemző, mint a fiatal lakosság összességében. A számítógépes/internetes játékok használata is közel hasonló képet mutat, mint amit a Csepeli–Prazsák által publikált adatokból is kiolvashatunk (Csepeli–Prazsák, 2010:65). A számítógépes olvasás ezen területei elsősorban a szórakozás, illetve az információcsere alapját képezik. Az interaktivitás fokozottan érvényesül, ami másfajta olvasási funkciót feltételez. Kiemelten fontos a kereső, szelektáló és értékelő képesség szintje, hiszen ezen kompetenciák nélkül nehezen lehet a megfelelő információt kiszűrni. Az olvasási és internetezési tevékenységek sorát a blogírás zárja 1,25-es értékkel. Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusjelöltek inkább olvassák mások blogjait, minthogy saját internetes naplót vezetnenek. Ez a tendencia is megegyezik a 2008-as ifjúságkutatás adataival.

A különböző olvasási módot és gyakoriságot megvizsgáltuk háttérváltozónként is. A nemek közötti különbség mellett a szocioökonómiai státusz összetevőivel is összevetettük adatainkat. A szülők iskolai végzettsége, a hallgatók lakóhelyének településtípusa, a tanulmányi eredményességre utaló tanulmányi átlag, a vallásosság és az anyagi helyzet mellett a regionalitás kérdését is kiemelten kezeltük.

A nemek közötti különbség vizsgálatakor az e-book, az internetes hírportálok, az elektronikusan megjelenő folyóiratok olvasásának, illetve a hangoskönyv hallgatásának mutatóinál nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget. A férfiak és a nők közel azonos arányban használják az internetet is böngészésre, fórumok és blogok olvasására, vagy internetes napló írására és a közösségi oldalak látogatására. Eltérést a papír alapú könyvolvasásnál tapasztaltunk (Függelék: 18. táblázat), ahol a hallgatók közül többen vannak, akik naponta több órát olvasnak, míg a férfiaknál a legjellemzőbb a napi rendszerességgel, de rövidebb ideig (30–60 perc) tartó könyvforgatás (32,2%). A női előny a szakirodalom alapján várható volt. Az elektronikus formában történő, napi rövid ideig tartó könyvolvasás is a férfiak esetében mutat kisebb mértékű pozitív eltérést, de a differencia itt is csak alacsony mértékben szignifikáns (Függelék: 19. táblázat). Nem szignifikáns a különbség a papír alapú folyóirat-, hetilap- és újságolvasással töltött időben sem.

Jelentősebb különbséget tapasztaltunk a két nem televíziózási és a rádiózási szokásaiban. A tévé esetében a válaszadó női hallgatók bizonyultak „nagyobb rajongónak”, hiszen míg a férfiak 21,7 százaléka egyáltalán nem néz tévét (a nőknél ez csak 7,8%), a lányok 20,8%-a azonban naponta akár több órát is.<sup>44</sup> Ez a férfiaknál csak 10 százalék volt (Függelék: 20. táblázat). Hasonló a helyzet a másik médiumnál: a férfiak 27,1 százaléka egyáltalán nem hallgat rádiót (a nőknél ez csak 11,5 %), a nők egyharmada azonban naponta fél-egy órát is. Ez az arány a férfiak esetében csupán 15,3 százalék (Függelék: 21. táblázat). A magas rádióhallgatási arány tartalmába nincs betekintésünk, de az Ifjúság 2008 kutatás adataiból kiindulva feltételezzük, hogy elsősorban zenés, kereskedelmi csatornák a népszerűek a válaszadók körében. A technikai eszközök (mobiltelefon) lehetőséget nyújtanak a rádiózásra időtől és helytől függetlenül.

A legjelentősebb eltérést a számítógépes, illetve internetes játékokkal töltött időben tapasztaltuk. Az adatokból kiderült, hogy azt az időt, amit a fiúk nem a tévé, illetve rádió

---

<sup>44</sup> Az Ifjúság 2008 adatai szerint a női válaszadók 70%-a az RTL Klub és a TV2 kereskedelmi televíziók adásait nézi a leggyakrabban. Ha az országos adatokat levetítjük az általunk vizsgált régióra, úgy véljük, hogy ez a fajta televíziózás normatív megközelítéssel nem tartozik a magaskultúra átadásának lehetséges területeihez.

társaságában töltenek, játékra használják. A férfiak nagyon gyakran, legalább hetente néhány órát (33,3%), de napi szinten is sokat (fél-egy óra: 18,3%, napi több óra: 11,7%) játszanak a számítógépen. Ugyanakkor a gyengébbik nem képviselőinek fele egyáltalán nem játszik számítógépes játékokat (Függelék: 22. táblázat). Az országos ifjúságkutatási adatok is hasonló tendenciákról számolnak be az internetes játékok nemi megoszlása tekintetében. Sajnos, kutatásunk terjedelmi korlátai miatt nem tudtunk kitérni a televízió, a rádió és az internet használatának részletesebb felmérésére. Ezen adatok tükrében árnyaltabb képet kaphatnánk a felhasználók magatartásáról, értékrendjéről és fogyasztási attitűdjéről, de meglévő adataink is beszédesek a nemi különbség tekintetében.

A **szülők iskolai végzettségének** determináló hatását vártuk a szakirodalmi utalások és korábbi kutatások alapján. Ezekkel ellentétben azt tapasztaltuk, hogy csak néhány tevékenység esetében mutatható ki szignifikáns különbség a magasabban kvalifikált, illetve az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél. Magyarozatként szolgálhat az intézményi hatás: azaz az iskolai szocializáció, mely már a közoktatásban is jelez bizonyos szintű hatásokat. Az egyetemi, főiskolai klíma pedig tovább erősítheti az értékekben, az életmódban és a kulturális fogyasztás szokásaiban történő változásokat (Pusztai, 2011). Az új környezet, a kortárs csoportok, a tanári minták különböző mértékben, de mindenképpen hatást gyakorolnak a hallgatókra.

Az apák iskolai végzettsége esetében fordított arányosságot tapasztalhatunk a rádióhallgatás gyakoriságával. Minél képzettebb az apa, annál kevesebbet, illetve ritkábban hallgat rádiót a gyerek (Függelék: 23. táblázat). Az apa végzettsége és a rádióhallgatás közötti negatív irányú összefüggésre nem találtunk magyarázatot. Az anya iskolai végzettsége és a fórumolvasás negligálása között is gyenge kapcsolatot fedeztünk fel. Az alacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekei jellemzően nem használják az internetes információ- és véleménycsere egyik gyakori interaktív eszközét: a fórumokat (Függelék: 24. táblázat).

Az **anyagi helyzetből fakadó hatások** a fórumolvasás jelenik meg szignifikáns mértékben. A fórumolvasás szinte egyáltalán nem jellemző a nehezebb anyagi körülmények között élő hallgatókra (Függelék: 25. táblázat). Más tekintetben azonban nem találtunk eltérést, ami arra utal, hogy az anyagi helyzet nem igazán oka önmagában a különböző olvasási szokásoknak.

A **vallásosság** és a művelődési, szórakozási tevékenységek között csak két esetben találtunk összefüggést. A papír alapú hetilap és folyóirat olvasása a nem vallásosok körében (25%-nál) nem tartozik a napi rutinba (Függelék: 26. táblázat). Ugyanakkor az internetes játékokkal a nem vallásos hallgatók több mint hatvan százaléka foglalkozik, a vallásosok fele soha nem tölt időt ilyen játékkal (Függelék: 27. táblázat). A számítógépes játékok nem tartoznak a tradicionális időtöltés tevékenységei közé. A vallásos attitűddel jellemezhető hallgatók magatartásában így kevésbé kap helyet ez a szabadidős elfoglaltság.

A **tanulmányi eredményesség** szempontjából több szignifikáns eltérésre is fény derült. A hallgatói válaszokból arra a következtetésre jutottunk, hogy azok a hallgatók, akik a számítógépet, illetve az internetet gyakrabban használják szórakozásra, kikapcsolódásra, rosszabb tanulmányi átlagot érnek el. Kimutatható a blogolvasással töltött idő és a tanulmányi eredményesség közötti negatív korreláció is (Függelék: 28. táblázat). A fórumolvasás szintén hasonló tendenciát mutat. A kiválóak közel negyven százaléka soha nem olvas fórumbejegyzéseket (Függelék: 29. táblázat). Feltételezzük, hogy az időbeosztás és az érdeklődési kör miatt. A rosszabbul teljesítők 11 százaléka naponta több órát tölt blogok olvasásával. Feltételezzük, hogy a hasonló élethelyzetben élő, vagy éppenséggel a különleges életmódot folytató bloggerek írásai keltik fel ezen hallgatók kíváncsiságát. A kiváló teljesítményt produkálók közül senki nem nyilatkozott úgy, hogy internetes naplókat olvasna szabadidejében, ami arra utal, számukra a blogolvasás felesleges időpocsékolás.

A játék is sok időt vesz el a tanulók szabadidejéből. Ez a tevékenység a tanulmányi átlagban is megjelenik (Függelék: 30. táblázat). A kiváló tanulóknak több mint fele soha nem játszik a számítógépen, míg a gyengébb eredményt felmutató hallgatók közel fele napi szinten tölti ilyesmivel az idejét. A közösségi oldalak napi használata szinte a teljes megkérdezett populációra jellemző. Azonban nem mindegy, hogy mennyi időt töltünk virtuális kapcsolatainkkal (Függelék: 31. táblázat). A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a kiváló tanulók 28 százaléka, az átlag alatt teljesítőknek viszont 47 százaléka naponta több órát barangol a digitális kapcsolati hálóban. A közösségi oldalak látogatása természetesen nem egyenlő az olvasással, de a tartalom böngészése – a képek és a videó-bejátszások mellett – meglehetősen sok olvasási tevékenységgel jár. Itt újra az olvasás különböző megközelítéseire hívjuk fel a figyelmet. A szép- vagy

szakirodalom nem azonos intellektuális és kognitív olvasási feladat, mint egy internetes bejegyzés vagy komment, de ha az olvasást csupán betűk felismerésének, illetve szövegbefogadásnak tekintjük, így ezzel az olvasási tevékenységgel is számolnunk kell. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert a szöveg más kvalitására utal (könnyebb olvasni, ugyanakkor a nyelvi fejlődést nem segíti), illetve azért is, mert időt vesz/vehet el más jellegű olvasmányoktól.

Kutatásunk elején feltételeztük/prognosztizáltuk a pedagógusképzés bizonyos mértékű homogenitását. Az olvasási, illetve az információszerzési és szórakozási magatartás tekintetében megerősíthetjük feltételezéseinket, hogy a pedagógusjelölt hallgatók a **képzés típusa** alapján nem különíthetők el. Kisebb eltéréseket azonban kitapinthatunk az országhatárok mentén. A határon túli pedagógusjelöltek érdeklődőbbek a napi aktualitások iránt. A magyarországi megkérdezettek ötöde soha nem olvas napilapot. A romániai és kárpátaljai válaszadók 6,3 százaléka naponta több órát is olvasgat újságot, míg magyarországi társaik esetében ez az arány csupán 1,6 százalék (Függelék: 32. táblázat). Az elektronikus hírfelületek (hírportálok) használata is a határon túliak körében gyakoribb. Közel húsz százaléka a határ túloldalán élő pedagógusjelölteknek vallotta úgy, hogy naponta több órát is tölt e-hírek olvasásával. A magyarországi intézményekben tanulóknak csak 9,5 százaléknak tartozik ez a tevékenység a napi rutinba (Függelék: 33. táblázat). Úgy véljük, hogy a határon túl élők identitásának megőrzése, a magyarországi hírek iránti magasabb fokú érdeklődés húzódhat meg az adatok mögött.

Miután áttekintettük a kvantitatív kutatás alapmegoszlásait, és megvizsgáltuk az összefüggéseket a hallgatók olvasási, információszerzési és szórakozási szokásainak tekintetében, megpróbáljuk tipizálni az olvasási és internetezési tevékenységeket. A korrelációs együttható vizsgálatával arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az elektronikus (számítógépes, internetes) olvasási és szórakozási elfoglaltságok milyen módon jelentkeznek a hallgatók tevékenységstruktúrájában. Feltételeztük, hogy a sok „e-tevékenység” mellett nem jut idő a hagyományos olvasási szokásra (könyv, napilap, papír alapú folyóirat). Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a televízió és a rádió melyik tevékenységtípussal jár együtt. A függelék 40. táblázatában mutatjuk be a korrelációs összefüggéseket.<sup>45</sup> A kapcsolatok ismertetésénél csak a szignifikáns viszonyban álló tevékenységekre térünk ki.

---

<sup>45</sup> Az ábra színmagyarázata: szürke alappal jeleztük az úgynevezett tökéletes korrelációt, az adott tevékenység korrelációját önmagával. Szürkével emeltük ki a szignifikáns (Chi=0,000) kapcsolatokat.

Az összefüggéseket a függelékben prezentált korrelációs táblázatok adatsorai alapján ismertetjük.<sup>46</sup> A televízió-nézéssel a papír alapú napilap (0,267), a szintén papír alapú hetilap-, illetve folyóirat-olvasás (0,220), illetve a rádióhallgatás (0,247) adatai mutatnak kapcsolatot. Ezen médiafogyasztási mutatók arra utalnak, hogy a televíziózás és a hozzá kapcsolódó tevékenységek az információszerzés hagyományos eszközeiként jelennek meg. A papír alapú könyvolvasás kizárólag az elektronikus könyvolvasással korrelál (0,333). Ezen kívül egyik elfoglaltság sem mutat szoros összefüggést a hagyományos könyvolvasással. Ugyanakkor az elektronikus könyvolvasás mellett szignifikánsan jelen van az e-book használata (0,256), az internetes hírportálok figyelemmel követése (0,188) és az elektronikus felületen elérhető folyóiratok, hetilapok (0,202) olvasása. Az e-book olvasó használatához az újságolvasás (0,232), az elektronikus folyóiratok böngészése (0,229), a blogolvasás (0,185) és a blogírás (0,240) is közel áll a korrelációs adatok alapján.

Hagyományos újságolvasáshoz kapcsolódóan a rádióhallgatás (0,258), az internetes fórumbejegyzések követése (0,165), a hírportálok böngészése (0,388), a papír alapú folyóiratok (0,583) és az elektronikus folyóiratok használata (0,220) jelenik meg. A hírportálok, online-lapok nézegetése szoros pozitív korrelációban állnak a papír alapú folyóiratok olvasásával (0,378), valamint ezek elektronikus megfelelőivel, az online folyóiratokkal (0,458). A hírportál cikkeinek olvasása a tevékenységek többségével erős kapcsolatot mutat: a rádióhallgatás (0,177) mellett az internetes böngészés (0,243), az online naplóbejegyzések követése (0,320), a fórumok olvasgatása (0,319) és a közösségi oldalak használata (0,259) is szignifikáns összefüggésekre utal.

A papír alapú hetilapolvasás az elektronikus folyóiratok (0,371) a rádió (0,250), illetve a fórumok (0,197) adataival korrelál, míg az elektronikus folyóirat a rádióhallgatás (0,208), a blogolvasás (0,222), a fórumok követése (0,231) és az internetes közösségi oldalak gyakori használatával (0,187) mutat szoros kapcsolatot. Adataink azt mutatják, hogy a hangoskönyvet olvasók közül sokan bejelölték még az e-book használatot (0,243) és a blogírást (0,213). A könyveket CD-ről hallgatók azonban alacsonyabb arányban jelentek meg az interneten böngészők csoportjában (-0,196). A rádióhallgatók a blogokat (0,126), a papír alapú napilapokat (0,258), az internetes portálokat (0,177),

---

Minden tevékenységhez három jelzőszám társul: 1. korreláció mértéke és iránya, 2. szignifikancia szintje, 3. elemszám.

<sup>46</sup> A korrelációs mutatókat zárójelben közöljük.

az elektronikus (0,208) és a papír alapú folyóiratokat (0,250) is gyakrabban olvassák. A rádiót hallgatók másik domináns tevékenysége a tévzés, mely 0,247-es korrelációs mutatóval szerepel a táblázatban.

Az internetes böngészés mögött elsősorban a hírportálok olvasgatása (0,243), a blogok követése (0,313), a fórumok nézegetése (0,208) és a közösségi oldalakon való aktív részvétel (0,424) mutatható ki, mivel ezek a tevékenységek korreláltak szignifikánsan. A blogolvasáshoz a fórumok nyomon követése (0,420), saját internetes napló írása (0,313) és az internetes közösségi oldalak nézegetése (0,263) mellett az e-book olvasók használata (0,185), az internetes hírportálok (0,320) és az elektronikus folyóiratok olvasása kapcsolódik. A blogírás tevékenysége a legközelebbi kapcsolatban az e-book olvasó használatával (0,240) és a fórumbejegyzések olvasásával (0,272) jár együtt.

A fórumok látogatói előszeretettel szörfölnek a közösségi oldalakon (0,221), de mellette gyakran olvasnak újságokat (0,165), hírportálokat (0,319), papíralapú heti és havilapokat (0,197) és elektronikus megjelenésű folyóiratokat (0,231) egyaránt. Az internetes és számítógépes játékok esetében nem találtunk erősen szignifikáns kapcsolatot más tevékenységekkel. Gyenge korrelációs kapcsolat csak a számítógépes tevékenységekkel mutatható ki. A közösségi oldalak használói azonban erősen megjelennek az elektronikus sajtó (0,259), az interneten megjelenő folyóiratok (0,187) olvasói között is.

Az olvasás, internetezés tevékenységeiből faktoranalízissel csoportokat képeztünk. A faktorképzés módszerének lényege, hogy az egymással gyakran együtt járó jellemzők, tulajdonságok, vélemények egy csoportba kerülnek, melynek segítségével a válaszokat mintázatba foglalhatjuk. Az olvasás, az internetezés és médiafogyasztás változóit faktorcsoportokba tömörítettük. A faktorsúlyok alapján négy jól elkülöníthető tevékenységcsoportot kaptunk (Függelék: 41. táblázat). Az elnevezésekben megpróbáltuk szemléltetni a jellemző tevékenységeket.

- 1. Információszerzési tevékenységcsoport:** napilap olvasása (papír), hetilap, folyóirat olvasása (papír), TV nézés, rádióhallgatás, hetilap, folyóirat olvasása elektronikusan
- 2. E-szórakozási tevékenységcsoport:** blogírás, blogok olvasása, hangoskönyv hallgatása, fórumok olvasása, e-book olvasó használata, internetes / számítógépes játékok

**3. Netszociális tevékenységcsoport:** internetes böngészés, internetes közösségi oldalak használata, internetes hírportálok olvasása

**4. Könyvolvasási tevékenységcsoport:** könyvolvasás (interneten) nem tanuláshoz kapcsolódóan, könyvolvasás (papír) - nem tanuláshoz kapcsolódóan

Keresztábrákkal megnéztük, hogy a hallgatók jellemezhető-e ezekkel a tevékenységcsoportokkal. A lefuttatott statisztikai elemzések alapján azonban azt tapasztaltuk, hogy a kialakított tevékenységcsoportok mögött nem húzódnak meg jelentős attribútumbeli különbségek. Ez azt jelenti, hogy sem demográfiai, sem szocioökonómia aspektusból, sem képzési típusok alapján, sem a vallásosság tekintetében nem mondhatjuk, hogy a fent említett négy kategória jellegzetesen kitapintható lenne. Mindegyik tevékenységcsoportban vegyesen vannak nők és férfiak, nagyvárosiak és kisebb településeken élők, kiváló és gyengébb tanulmányi eredményű, magasabb és alacsonyabb szülői hététerű hallgatók.

Nem fedeztünk fel különbséget a képzések között sem, ami azt jelenti, hogy az óvodapedagógia, a tanító és tanári mesterszakos hallgatókra hasonló arányban jellemző a négy elkülönített olvasási és internetezési (illetve tévézési, rádiózási) tevékenységcsoport. Két esetben találtunk kisebb mértékű szignifikáns eltérést. Az információszerző tevékenységcsoport csak a vallásosság alapján mutatott szignifikáns különbséget: a vallásos hallgatókra jobban jellemző az információszerző elfoglaltság, mint a nem vallásos hallgatókra (Függelék: 34. táblázat). Úgy véljük, hogy az információszerző csoportba tartozók jobban ragaszkodnak a tradicionális tudásszerzéshez, valószínűsítjük azt is, hogy ezek a hallgatók – még ha szignifikánsan nem is, de valamilyen mértékben – alacsonyabb státusú családokból érkeznek, s ezért tapintható ki a magasabb vallási attitűd. A netszórakozásba foglalt tevékenységek együttese a férfiaknál gyakoribb (Függelék: 35. táblázat). A nemi különbség nem szorul magyarázatra, mivel korábbi kutatások is a férfiak magasabb arányú internethasználatát, technikai érdeklődését bizonyítják.

A papír alapú könyvekkel kapcsolatban két ellentétes tapasztalat is megjelenik. Egyik oldalról az elektronikus világ rohamos fejlődését és térnyerését tapasztalhatjuk. Ezt támasztják alá azok az olvasásszociológiai vizsgálatok is, melyek az olvasás módjának megváltozásáról, az elektronikus alapú (online) olvasás elterjedéséről szólnak. Saját felmérésünkkel is ezt a képet tudjuk megerősíteni. Ugyanakkor a könyvesboltok kínálata, a párhuzamosan papír és elektronikus formában is megjelenő kiadványok sora arra utal, hogy a könyvek világának nincs vége, sőt, nem is lesz még egy ideig. A kérdés, hogyan

látják ezt a tendenciát a könyvtárakban dolgozó szakemberek. Mennyire életkorfüggő a papíron, illetve a monitoron történő olvasás? Vajon az második évezredben született fiatalok olvasására mi jellemző? Mennyire van igény a papír alapú könyvekre?

Gereben Ferenc 2012-ben publikálta annak az interjú kutatásnak az eredményeit, melyet „értelmiségi” körben végzett. Beszámolójából kiderül, hogy a papír szaga és tapintása milyen fontos az olvasók számára (Gereben, 2012). Ez azonban szinte csak a szépirodalom, illetve a szórakoztató irodalom esetében érvényesül. Az információszerzést, a gyors és praktikus tudásforrást elsősorban az internet jelenti. Az e-book olvasók elterjedése (e-book mint eszköz) még nem jellemző sem a Gereben által vizsgált értelmiségi közegben, sem saját kutatási eredményeink szerint. A könyvtárosok is hasonlóan vélekedtek a hagyományos és az elektronikus olvasás viszonyáról, bár prognosztizálják az e-olvasás fokozatos elterjedését is. Erre utalnak az alábbi interjúrészek is:

*„Nagyon sokan most is szeretik a kézbe fogható könyvet és úgy olvasni, illetve nagyon sokan még ódzkodnak ettől az e-booktól, illetve hogy a tankönyveket interneten keresztül használják. Lehetséges, hogy a könyvtár állományának nagy része elérhető lesz online is.” (37 éves; informatika-könyvtár szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

A legnagyobb problémát az e-olvasás tekintetében a korábbi értékek elvesztésében látják a megkérdezettek. Az olvasás mint tevékenység megváltozását fájlatják, akik a megváltozott olvasási magatartást negatívumként élik meg. E mögött az attitűd mögött tehát nem az intellektuális befogadás megkérdőjeleződése áll, hanem az emberi magatartás változása.

Visszagondolva Elias (2006) kultúra- és civilizációelméleti fejtegetésére, hasonló, a mai helyzetre aktuális dilemmát vélünk felfedezni. Vajon hogyan változik meg a 21. század emberének olvasási magatartása? Ha ugyanis a könyv tartalma változatlan marad, azaz a kultúra konkrétan nem változik, akkor ebben az esetben szükségszerűen a civilizáció átalakulását tapasztalhatjuk.

*„Reméljük, hogy lesz még papíralapú könyv is 2050-ben, mert most nem afelé haladunk, tehát ezek az e-book-ok, ezek szörnyűek, és elveszik a klasszikus olvasásnak az örömét, ahogy lapozhatunk a könyvekben, és ahogy láthatjuk és érezhetjük a könyv illatát. Lehet, hogy ez el fog tűnni 2050-re.” (40 éves; magyar-könyvtár szakos; szakközépiskolai könyvtáros; nő)*

*„Szerintem a könyv sose fog eltűnni, akkor sem, ha például egy nagyon vékony digitális valamit tudunk nézegetni. Szépirodalmat szerintem csak könyvből lehet olvasni.” (35 éves; magyar-könyvtár szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

A gyakorló könyvtárosok kétharmada azonban a digitalizált, e-könyvtár vízióját képzei el. Az olvasási tevékenységet, a tanulást már csak elektronikus eszköz használatával tartja lehetségesnek. Az elektronikus olvasás előnyei között a könnyebb elérhetőség a legmarkánsabb érv. A gyors letöltés, a könnyen használható eszközök már ma napi rutinunk részét képezik. Ez a folyamat az IKT fejlődésével megállíthatatlanul zajlik. A társadalmi változásokat és a nevelés tevékenységet vizsgáló kutató számára ez a kérdés tűnik a legizgalmasabbnak.

*„2050-ben, hát szerintem nem lesznek iskolai könyvtárak már. Digitalizálva minden, és hát ugye mindenki otthonról, tanteremből, ebből-abból előkaparja az információt, amire szüksége van.” (57 éves; könyvtár-népművelés szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

*„Minden számítógépen lesz, papír alapú könyv már csak ilyen kuriózumként fog működni, tehát múzeumokban, ahova én is imádok járni.” (25 éves; könyvtár szakos; általános iskolai könyvtáros; nő)*

*„Lehet, hogy már mindenki a saját e-bookjával fog közlekedni, és csak azért jön be a könyvtárba, hogy letöltse a könyvet, de lehet, hogy már be se fog jönni, hanem csak letölti otthon a számítógépéről.” (45 éves; óvodapedagógia-tanító-könyvtáros végzettségű; általános iskolai könyvtáros; nő)*

A jövőképekből kiolvasható, hogy a könyvtárosok munkája már most is átalakulóban van, s ez az átalakulás az elkövetkezendő években tovább folytatódik. A feladat a szolgáltatás, információnyújtás felől az értékmegőrzés és archiválás felé mozdul el. Ezek a tendenciák a közkönyvtárak, illetve a oktatási intézmények könyvtáraiban is megjelennek, ezért a könyvtáros képzésben hangsúlyos szerepet kap.

Ha a tartalom csak fokozatosan, illetve csak részben változik – hiszen az olvasmányok, valamint a különböző tananyagok nem cserélődnek olyan gyorsan, mint amilyen ütemben maga a technika változik –, akkor vajon az olvasási tevékenység átalakulása hogyan függ össze a társadalmi metamorfózissal? Azt nem jelenthetjük ki, hogy pusztán

a technikai átalakulások – esetünkben az integrált tartalmakat közvetítő és generáló „új média” jelenségei – közvetlenül vezetnek az olvasási szokások megváltozásához. Ahhoz ugyanis előbb (legfőleg párhuzamosan ezzel) az új eszközöket használók praxisában, értékpreferenciáiban és cselekvésorientációiban (vagy röviden: életük *módjában*) következik be a változás. Mindenesetre az jól látszik, hogy a technológiai változások – az általuk generált szokásváltozásokon keresztül – végeredményben az olvasási szokásokat is átalakítják.

*„A könyvtár már eleve egy elavult fogalom, mert médiatárként vagy dokumentumtárként kellene meghatározni. Azért mondtam, hogy maga az, hogy mi az adathordozó, változik az évezredek folyamán, de az olvasás ugyanolyan folyamat lesz. Kell hozzá szem, kell hozzá fény, meg kell hozzá egy agy, ami feldolgozza. Ez kiküszöbölhetetlen, nem lehet kiváltani semmi mással. A kézbe fogható papír alapú könyv az szerintem addigra végképp a múzeumok gyűjteményében lesz csak.” (35 éves; magyar-könyvtár szakos; gimnáziumi könyvtáros; férfi)*

*„Szerintem a technológia olyan gyors ütemben fejlődik, hogy nyomtatott könyvet nagy valószínűséggel elvétele fognak már csak forgalmazni. Mindent át fog venni az elektronikus könyv, az e-book például. Szerintem a diákoknál sem lesznek már tankönyvek és füzetek, mindenki a kis saját laptopjával, vagy éppen mini pc-jével fog járni.” (30 éves; tanító-könyvtárinformatikus; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

A civilizáció és kultúra kérdése ismét érdeklődésünk homlokterébe kerül. A könyveket „múzeumokban”, tárlószekrényekben tartjuk, míg a tartalom áthelyeződik egy új típusú hordozóeszköz felületére. Ha könnyebben eljutunk a tartalomhoz (gyorsabb a letöltés, várakozás nélküli a hozzáférés), vajon könnyebben, szívesebben olvasunk-e? Ezek a kérdések továbbra is, sőt fokozottabban érvényesülnek – a másodlagos írásbeliséggel párhuzamosan kialakuló – „új olvasás” fényében. A „*tudástársadalom a globális világ pozitív alternatívájaként nemcsak a gazdasági és politikai élet szereplői számára jelent újabb kihívásokat. A könyvtárak, ezek a tudáshelyek – megfelelő menedzselés esetén – az információhoz, tudáshoz való hozzáféréseken túl a tudástársadalom fontos színtereivé válhatnak, s a modern tájékoztatási technológia eszközeinek felhasználásával és segítségével az iskolai könyvtárak is az oktatás, a művelődés, az információ szétsugárzásának fontos központjai lehetnek*” (Beély, 2000:53).

## 5.2. Olvasói preferenciák

Miután az előző fejezetben képet kaptunk arról, hogy az általunk vizsgált pedagógusjelöltek mit és milyen gyakorisággal olvasnak, illetve használnak (internet, e-könyv olvasó, stb.) fontosnak tartottuk megnézni azt is, hogy a könyvolvasás (akár papír, akár elektronikus) milyen témát, műfajt ölel fel. A könyvolvasók preferenciájának vizsgálata olyan mélyebb elemzésre is lehetőséget ad, mely a vizsgált populáció értékstruktúrájának jobb megismeréséhez visz közelebb. A kérdőíves felmérésben három kérdés is vonatkozott az olvasó preferencia mérésére: (1) *Mi a kedvenc műfajod, olvasmánytémád?* (2) *Kik a kedvenc íróid, szerzőid?* (3) *Mit olvasol most / Mit olvastál utoljára?* A válaszokból kirajzolódó kép segítségével pontosabban felrajzolhatjuk a pedagógusjelöltek olvasáskultúráját, megismerhetjük érdeklődési körüket.

A kedvenc műfaj, olvasmány téma megadásánál könnyebben és pontosabban feldolgozhatónak találtuk, ha előre meghatározott opciókból választhatja ki a kérdőív kitöltője, hogy milyen könyveket szeret olvasni. A választásnál több opció kiválasztását is engedélyeztünk. Nem akartuk, hogy a limit meghatározza a válaszok számát, s ezáltal torzítsa a minőséget. A válaszadók éltek is a lehetőséggel, s csupán másfél százalékuk nem választotta egyik műfajt sem. Közel fele (44,9%) a megkérdezetteknek maximum három műfajt, témát jelölt be, míg a többiek négy vagy annál több olvasmánytémát is kiválasztottak.

12. táblázat A választott műfajok, olvasmánytémák száma és aránya (N=468)

Választott műfajok száma	Válaszadók száma	Válaszadók százalékos aránya
0	7	1,5
1	27	5,8
2	69	14,7
3	107	22,9
4	67	14,3
5	78	16,7
6	53	11,3
7	30	6,4
8	20	4,3
9	7	1,5
11	2	,4
12	1	,2

Forrás: saját adatbázis, 2012

Kíváncsiak voltunk arra, hogy vajon mi befolyásolhatja a műfajok, témák iránti szélesebb körű érdeklődést. Keresztábra elemzések segítségével megvizsgáltuk a háttérváltozók (nem, szülők iskolai végzettsége, lakóhely, anyagi helyzet, tanulmányi átlag stb.), illetve néhány olyan mutató mentén is az adatokat, melyek árnyalhatják a témaválasztás kérdését. A vonatkozó szakirodalom alapján úgy véltük, hogy érdemes megvizsgálni a televízió és az internet hatását a könyvek iránti érdeklődés kiterjedtsége szempontjából. Az elemzések során nem minden esetben tapasztaltunk egyértelmű és szignifikáns kapcsolatot, de alapvetően kialakíthatjuk a képet azokról, akik többféle olvasmánytípust is rendszeresen és előszeretettel forgatnak.

Az első kapcsolatot a képzés típusának vizsgálatakor tapasztaltuk. Az óvodapedagógusok több mint fele (51,6%) négyenél kevesebbet jelölt be, a tanítóknál ez az arány már megfordult (53,2% négyenél többet jelölt be). A tanári mesterszakosoknál 63,4 százalék többet jelölt be. Ez a mesterszakon tanuló tanárok olvasási nyitottságára, a műfajok és a témák iránti nagyobb érdeklődésre utal. A szülők iskolai végzettsége is befolyásolja a műfajok iránti nyitottságot. A magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei nagyobb arányban jelöltek be háromnál több témát, illetve műfajt. Az apák iskolai végzettsége is hasonlóan befolyásolja a könyvtémák diverzifikáltságát, de nem olyan erősen szignifikáns összefüggéssel, mint az anyák esetében. Az anyák olvasást befolyásoló szerepe (iskolai végzettsége) ebben az esetben bizonyíthatóan kimutatható. A szülők által birtokol könyvek száma is erősen utal a hallgatók könyvválasztásának kiterjedtségére. Az összefüggés alapján a hallgatói témaválasztások száma egyenes arányban nő a családi könyvtár nagyságával.

A könyvtémák számossága a tévézés gyakoriságával fordítottan arányos. Azok, akik naponta több órát is tévéznek kevesebb műfajt jelöltek be, míg a televíziót teljesen elutasítók között nagyobb arányban voltak olyanok, akik több műfajt is említettek. Itt egyértelműen kimutatható a televízió negatív hatása a könyvolvasással kapcsolatban. A tanulmányi átlag és a könyvválasztás köre közötti összefüggés is kitapintható. A jobb tanulmányi eredményt produkáló hallgatók több olvasmánytémát jelöltek be, míg az átlag alattiak maximum három opciót választottak. A nemek, a vallásosság, a határon túli lakóhely és az internetezés gyakorisága esetében nem tapasztaltunk szignifikáns összefüggést, így ezek a változók nem tekinthetők befolyásoló tényezőnek az olvasás palettájának kialakulása terén.

Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen műfajú olvasmányokat vesznek kézbe szívesen a pedagógusjelöltek. (13. táblázat). A populáris műfajok magas választási aránya mögött komplex társadalomismereti összefüggéseket lehet kitapintani (Szekeres, 1998).

**13. táblázat: Kedvelt műfajok / olvasmánytémák –növekvő százalékos arány (N=468)**

Műfajok/témák	%
Ezotéria	9,8
Sci-fi	11,1
Horror	11,3
Vallásos	12,6
Utazás	13,2
Egyéb	15,8
Művészet	17,7
Pedagógiai témájú	20,5
Krimi	23,0
Életmód	23,5
Történelmi regény	23,9
Fantasy	25,6
Szakomhoz kapcsolódó	28,4
Pszichológiai témájú	32,4
Kalandregény	34,6
Ifjúsági regény	35,2
Szépirodalom	39,1
Romantikus	49,7

*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A könyvek műfajának, illetve témájának versenyében a romantikus és a szépirodalmi olvasmányok kerültek az élre. Véleményünk szerint ezek mögött a magas arányok mögött több magyarázat is áll. Fontos kiemelnünk, hogy a vizsgált populáció 87,2 százaléka nő. Érdeklődésük kiemelten jellemző mind a romantikus, mind a szépirodalmi olvasmányok esetében. A másik indok a humán érdeklődés lehet, mely a pedagógusnak készülőkre még akkor is fokozottabban érvényes, ha alapvetően természettudományos érdeklődésűek. A harmadik magyarázatunk alapja a külső elvárásnak való megfelelés vágya lehet, mely szerint a válaszadó tudja (mert a társadalmi elvárás alapján megtanulta), hogy a szépirodalom olvasása értelmiségi elvárás, feladat, melyet teljesíteni kell. A romantikus könyvek eseté-

ben ez a külső elvárás nem hat befolyásolóként, ezért úgy véljük, hogy a választások tükrözik a valós olvasmányélményeket.

A fiatalok magas arányban (35,2%) választották az ifjúsági regényeket is. Az életkori közelség mellett a pedagóguspálya iránti elkötelezettséget is feltételezzük ebben az esetben. Az ifjúsági regények mellett közel hasonló arányban találkozhatunk a kalandregények preferenciájával, mely arra utal, hogy az élményszerző, kikapcsolódás céljából történő olvasás dominanciája jellemző a válaszadókra. A szórakoztató irodalom műfajait követik a pszichológiai témájú írások (32,5%). Úgy véljük, hogy itt egyértelműen kitapintható a pedagóguspálya iránti érdeklődés.

A pszichológiai témájú könyvek kapcsán joggal várhatnánk, hogy a pedagógia olvasmányok iránt is hasonlóan magas arányú érdeklődést mutassanak a megkérdezettek. Ez a várt magas arány azonban nem tapasztalható. A pedagógiai jellegű könyvek csak a válaszadók egyötödének kedvelt olvasmánya. Ha abból a feltételezésből indulunk ki, hogy a pedagógusjelöltek a választott szak, a későbbi munka miatt érdeklődnek a pszichológiai könyvek iránt, akkor ez a pedagógiai tárgyú olvasmányok alacsonyabb olvasottságát nem magyarázza. Ennél a kérdésnél úgy véljük, hogy érdemes megvizsgálni a könyvpiac nyújtotta kínálatot. A lélektannal, önismerettel, kompetenciafejlesztéssel foglalkozó pszichológiai megközelítésű könyvek tárháza sokkal nagyobb, mint a hasonlóan olvasmányos, ugyanakkor gyakorlati segítséget is nyújtó pedagógiai olvasmányok kínálata. Ha a pedagógia terén is lennének olyan könyvek, melyek nem csak a szakmának, hanem a szélesebb körű nyilvánosságnak is szólnak, nagyobb eséllyel érdeklődnének a pedagógusjelöltek is ezen kiadványok iránt.

Visszatérve a rangsorhoz, a pszichológiai könyveket a szakhoz kapcsolódó olvasmányok iránti érdeklődés követi (28,4%). Ez az arány a pedagógia pályára készülők esetében azért öröndetes, mert azt jelenti, hogy a diszciplináris tudás is legalább olyan fontos számukra, mint a pedagógiai attitűd kialakítása. A preferenciasor következő eleme ismét a szórakozás, kikapcsolódás tárgya. A fantasy jellegű, mitikus, irreális történetek a válaszadók negyedének jelentenek rendszeres és kedvelt olvasmányélményt. Fontos kiemelni, hogy a *„fantasy megjelenési formái túlmutatnak a hagyományos értelemben vett műfaji határokon. Társadalmi jelenség, melyben a szabadidős társas tevékenységek (elsősorban játékok), a képzőművészetek és az olvasmányok egyaránt fontos szerephez jutnak”* (Varjú, 1999). A történelmi regények is ebbe a szórakoztató kategóriába sorolhatók. A megkérde-

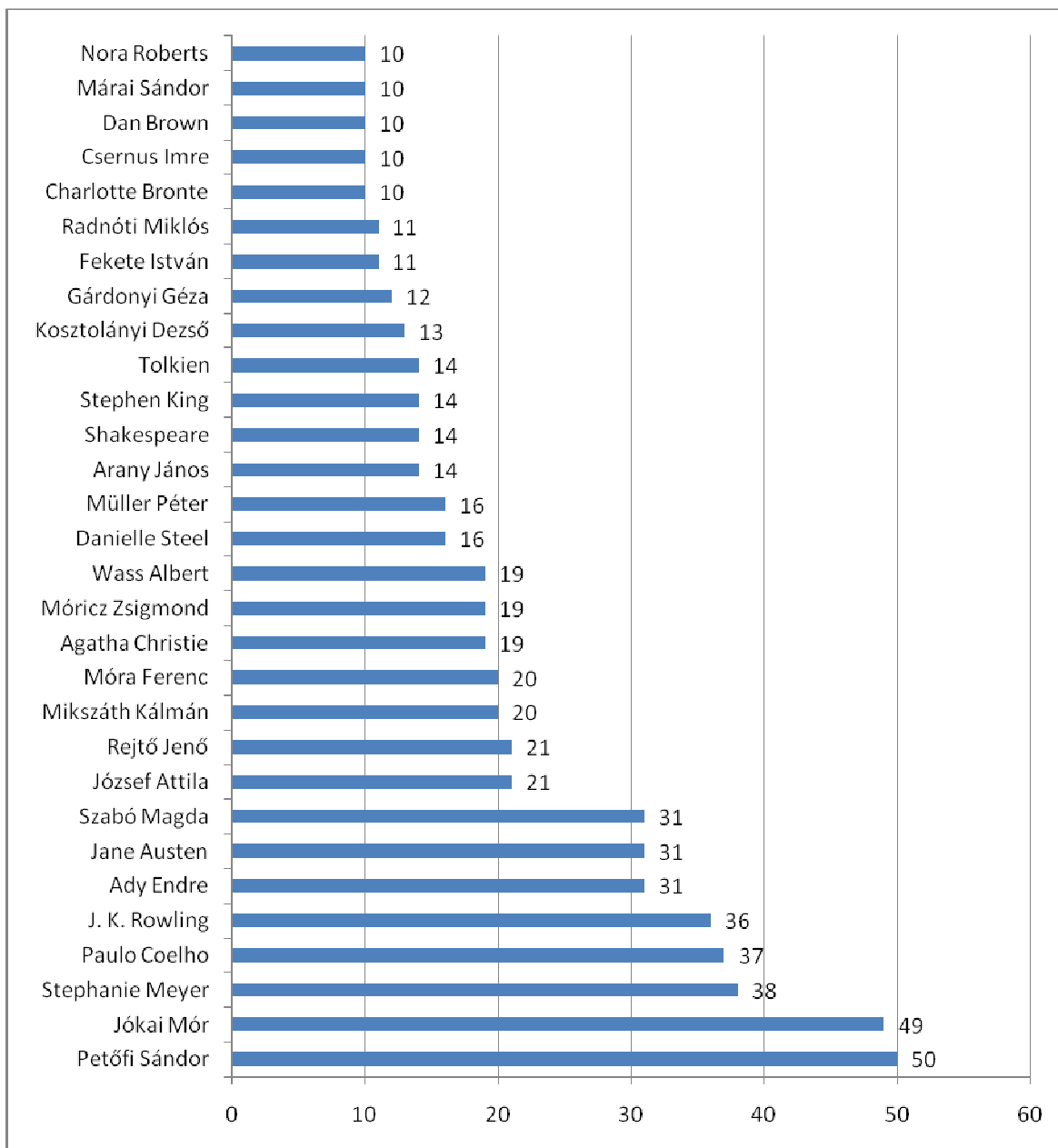
zettek közel negyede kedveli a historikus történeteket. Hasonló motivációkat vélelmezünk, mint a szépirodalom és a romantikus regények esetében, de itt már jobban érvényesül a történeti szemlélet használata, mely szűkíti az érdeklődők körét. Az életmód témájában írt könyvek olvasottsága is minden negyedik válaszadóra jellemző, ami meglehetősen magas arányt jelent, főleg, ha országos adatokkal vetjük össze, ahol az tapasztalták 2005-ben, hogy a felnőtt lakosságnak csupán 6%-a olvas ilyen jellegű írásokat (Gyenes, 2005). Bár valószínűsítjük, hogy az életmód iránti igény az elmúlt években általában is nőtt, a vizsgált pedagógusjelöltek ilyen irányú érdeklődése mégis szembeötlő.

A detektívtörténetek olvasása is jellemző a megkérdezett pedagógusjelöltekre. Közel negyedük jelölte meg kedvelt olvasmányának a krimiket. Az adatok összecsengenek az országos tendenciákkal. A magyar felnőtt lakosság körében is hasonló arányban számít kedvelt műfajnak a krimi (Gyenes, 2005). A detektívtörténetek a szépirodalmi, klasszikus művekkel szemben elsősorban nem a magaskultúra tartalmi elemeinek megismerése, involválódására, hanem a napi feszültség oldására alkalmasak (B. Vörös 1982). Amennyiben ezek az olvasmányok a vizsgált populáció esetében is a stresszhelyzetből való kijutást szolgálják (még ha tudat alatti módon is), pozitívumként értelmezzük. A művészeti könyvek iránti közel húsz százalékos arány mögött a pedagógusjelöltekre jellemző humán értékrend és attitűd állhat. A kedvelt műfajok listájának végén az utazással kapcsolatos könyvek (13,2%), a horror, illetve a science fiction (mindkettő 11%) és az ezoterikus kiadványok (9,8%) állnak. A vallásos témájú olvasmányok (12,6%) preferenciáját összevetve a hallgatók vallásosságának szintjével azt tapasztaltuk, hogy a magukat vallásosnak tartók körében is alacsony (16,9%) azoknak az aránya, akik a vallásos tartalmú könyveket kedvelt olvasmányának jelölték meg. Az összes válaszadó 12,6 százaléka szokott ilyen jellegű könyveket olvasni. Ez arra utal, hogy a vallásosság nem függ szorosan össze a vallásos témájú könyvek gyakori olvasásával. Hasonló tendenciát tapasztalt Nagy Attila (2009b) is, a vallásosság és az olvasási érdeklődés közötti összefüggés vizsgálatakor. A kedvelt témák, műfajok közelebb visznek bennünket ahhoz, hogy a mennyiségi mutatókon kívül minőségi tendenciákat is felvázolhassunk.

Ezt a fonalat követve térünk ki a kedvenc szerzők listájára. Az olvasásszociológiai kutatásokban évtizedek óta folyamatosan vizsgálják a preferált szerzők toplistájának alakulását. Ez ugyanis valódi „kórképet” ad egy adott társadalom, vagy társadalmi csoport értékvilágáról, érdeklődési köréről. A hatvanas és hetvenes években már tapasztalható volt

egy hazai „lektúr-hullám” (Gereben, 1982),<sup>47</sup> ami a kilencvenes években kiegészült az amerikai bestsellerek magyar nyelvre fordított tömegével. Megkértük a hallgatókat, hogy nyilatkozzanak kedvenc szerzőikről is.

**13. ábra A legtöbben által említett szerzők rangsora az említések száma alapján**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

<sup>47</sup> Gereben Ferenc a nyolcvanas évek elején mutat rá arra tendenciára, hogy a lektúr jellegű olvasmányok iránti kereslet milyen nagy mértékben megnőtt. A kedvencek listáján ekkor az alábbi szerzők szerepeltek: 1. Rejtő Jenő, 2. Berkesi András, 3. Szilvási Lajos, 4. Passuth László, 5. Moldova György, 6. Németh László, 7. Dallos Sándor, 8. Benedek István, 9. Jókai Mór, 10. Raffai Sarolta.

A három legkedvesebb szerző összesítésében azokat ismertetjük, akiket legalább harmincan említettek a válaszadó pedagógusjelöltek: Petőfi Sándor (50), Jókai Mór (49), Stephanie Meyer (38), Paulo Coelho (37), J. K. Rowling (36), Ady Endre (31), Jane Austen (31), Szabó Magda (31). A top tízben fele-fele arányban szerepelnek magyar és külföldi szerzők. Az írók aránya magasabb, mint a költőké mind a leggyakrabban említettek, mind az összesített lista alapján (13. ábra).

Jókai és Petőfi gyakran szerepel a magyar olvasásszociológiai felmérések élén, de láthatjuk, hogy a klasszikusokat szorosán követik a külföldi bestsellerek szerzői. Wass Albert „feltámadása” a ranglistán sem meglepő, főleg, ha figyelembe vesszük, hogy kutatásunk területe a partiumi régió. J. K. Rowling szinte elvárásként jelent meg a legkedveltebbek között, hiszen a megkérdezett fiatalok már a Harry Potter könyvek szorgos olvasóiból kerültek ki. Tapasztalható tehát a globalizációs hatás, ugyanakkor a regionalitás és a nemzeti érdeklődés is megjelenik az irodalmi olvasmányok tükrében.

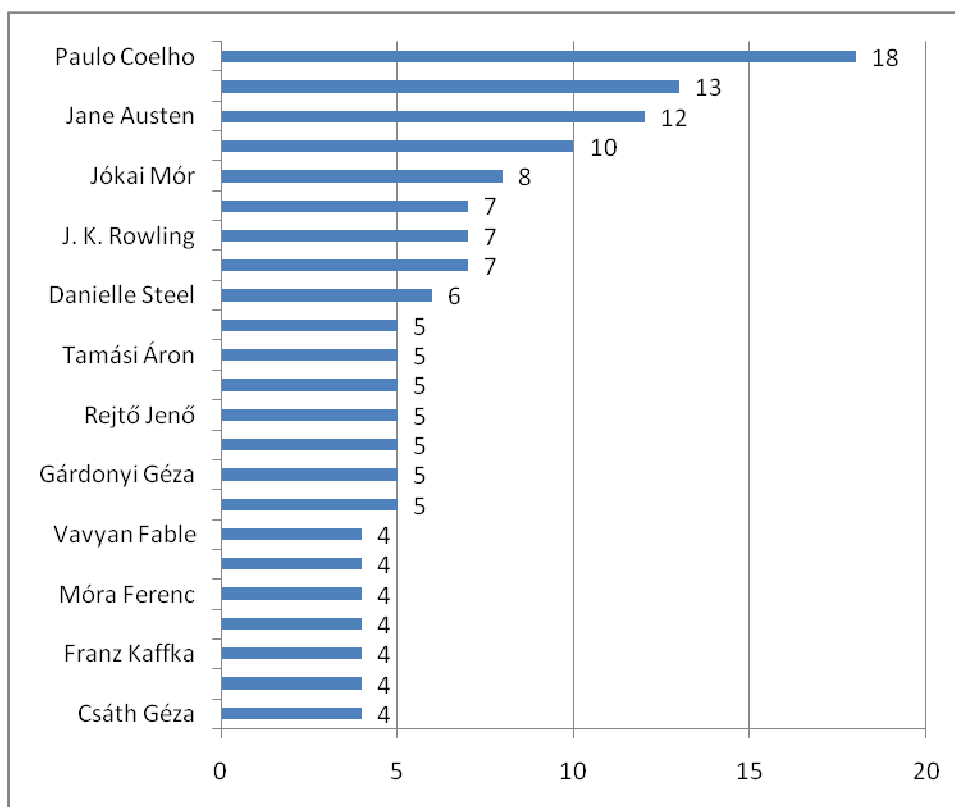
A preferenciák pontosítására szolgál, ha megvizsgáljuk, hogy milyen könyvet (olvasmányt) olvasott a vizsgált személy utoljára. Ez a kérdés azért érdekes, mert a kedvenc könyv, illetve szerző esetén gyakran találkozhatunk azzal az attitűddel, hogy a válaszadó meg kíván felelni annak a társadalmi elvárásnak, mely szerint egy értelmiségi pályára készülő fiatalnak ismernie és szeretnie kell a klasszikusokat, a szépirodalmat. Az utoljára olvasott könyv azonban más tendenciát is felvázolhat, ami utal az aktuális érdeklődés minőségére, mélységére. A megkérdezett hallgatók 11,5 százaléka nem adott választ az utolsó olvasmányt firtató kérdésre. Volt közöttük olyan, aki szövegesen is részletezte azt, hogy nem olvasott semmit, az elmúlt időben. Többen időhiányra hivatkozva vallották azt, hogy nincs könyvélményük az elmúlt időszakból.

Mielőtt kitérünk a részletes olvasmánylistára, bemutatjuk a magyar és a külföldi szerzők arányát. A kilencvenes évek egyik legmarkánsabb tendenciája volt, hogy betörték a nyugati, amerikai bestsellerek a magyar piacra, s népszerűségük a mai napig meghatározó az olvasottságban. Az általunk vizsgált populációban is ezt az irányt tapasztaltuk. A válaszadók harmada (34,5%) számolt be magyar szerzőről, míg 53,8 százalék vallomásából derült ki, hogy utolsó olvasmánya külföldi író tollából származik. A már említett 11,5 százalék az elmúlt időszakban, illetve jelenleg semmilyen könyvet nem olvas. A nők és a férfiak körében is a külföldi irodalom a dominánsabb. A női hallgatók nagyobb arányban

olvasnak elsősorban nyugati, illetve amerikai irodalmat (55%). A férfiaknál ez az arány kisebb (47%), de az eltérés nem szignifikáns.

A könyvek tematikus bontása alapján azt mondhatjuk, hogy a szórakoztató irodalom, melyet szabadidőben, kikapcsolódás céljából olvasnak az általunk vizsgált pedagógusjelöltek, nagyobb arányban tartoznak a nemzetközi irodalomba, míg a magyar szerzők művei inkább a tanuláshoz, kötelező irodalomhoz kapcsolódnak. Feltűnően magas a magyar szerzők által írt gyermekirodalom olvasottsága, melyet azzal magyarázhatunk, hogy a tanítóképzőkben ezeknek a műveknek az újraolvasása, ismerete tantárgyi kötelezettség (pl: Fekete István, Gárdonyi Géza). A legtöbbet említett szerzők sorrendjéből azonban azt olvashatjuk ki, hogy a magyar írók többségben vannak (14. ábra). A sorrendből látható, hogy az első öt népszerű könyv írója közül négy külföldi (Coelho, Austen, J. K. Rowling és Danielle Steel). Közöttük az örök magyar regényíró: Jókai kap még helyet. A sorban később feltűnik több magyar szerző is: Tamási Áron, Rejtő Jenő, Gárdonyi Géza, Móra Ferenc és Csáth Géza).

**14. ábra Az utoljára olvasott mű szerzője /választások száma alapján/ (N=468)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

Érdekes összevetni az utoljára olvasott műveket a kedvenc szerzők listájával. Azt tapasztaljuk, hogy Jókai vezető pozíciója itt már nem érvényesül, bár továbbra is az első magyar a sorban. Úgy véljük, ez abból adódik, hogy a kötelező olvasmányok között több Jókai-mű is szerepel. A vámpíros könyvek szerzője (Stephanie Meyer) általában nagy népszerűségnek örvend, az utolsó olvasmányok között azonban nem szerepel a leggyakrabban említett húsz olvasmány között. A Harry Potter sorozat népszerűsége azonban a fiatal felnőttek körében is folytatódik. Csáth Géza nevével nem találkoztunk a legkedveltebbek között, de az utoljára olvasottaknál több alkalommal megemlítették.

### **5.3. Összegzés**

A pedagógusjelölt hallgatók internetezési szokásai dominánsan jelen vannak a napi rutinban, életmódjuk meghatározó részét képezik. Az internetes olvasás, információszerezés, szórakozás, kapcsolattartás és kommunikáció a vizsgált háttérváltozóktól függetlenül jellemző. Az adatok szerint az olvasás nem csökkent, inkább átalakult.

A papír alapú olvasmányok (könyvek, napilapok, folyóiratok) helyett egyre inkább az elektronikus forrást használják a fiatalok. Ez a könyvek esetében még nem billent át olyan markánsan, mint a napilapoknál, illetve folyóiratoknál. A hírportálok és online elérhető cikkek, tanulmányok népszerűsége azonban vitathatatlanul megjelenik a vizsgált populáció szokásrendszerében. Adataink összecsengenek a szakirodalom legfrissebb kutatási eredményeivel.

A kérdés fontossága a pedagógusjelöltek esetében a pályára való felkészüléshez kapcsolódik. Amennyiben ismerjük a hallgatók életmódját, kulturális és olvasási szokásait, hatékonyabban alkalmazkodhatunk a megváltozott tanulói magatartáshoz, tanulási attitűdhez. Az elektronikusan elérhető szakirodalmi listák, online kapcsolattartás az oktatókkal egy újfajta felsőoktatás képét rajzolja ki elénk. Bár kutatásunk nem tért ki az oktatók tanítási stílusára, az órákon használt (hagyományos és IKT) eszközök használatának mennyiségi és minőségi feltárására, adatainkkal kiindulásként szolgálhatnak egy ilyen jellegű kutatás megtervezéséhez.

Az olvasási, tanulási adatokat könyvtárosokkal készített interjúrészekkel árnyaltuk, melyek a hagyományos és az elektronikus olvasás arányára, az átalakuló olvasásra irányultak. A könyvtárosok megerősítették a kvantitatív adatokból leszűrt tapasztalatainkat, továbbá ráirányították a figyelmet a könyvtár funkcióváltására is. Az átalakuló olvasás magával hozza a könyvtári szolgáltatások változásának igényét is. A könyvtár közösségi funkciója előtérbe kerül, míg a hagyományos információátvitel (könyvek formájában) fokozatosan háttérbe szorul.

Az olvasás módjának vizsgálata mellett kitértünk az olvasási preferenciák kérdésére is. A kvalitatív válaszokból kiderült, hogy mind a kedvelt szerzők, mind az utoljára olvasott könyvek között többségben vannak a külföldi művek. A magyar olvasmányok is szép számban jelennek meg, de ezek elsősorban a tanuláshoz kötődő szakirodalom, illetve szépirodalom tételeit takarják. A pedagógusjelöltek olvasmány szerkezetek egyaránt utal a pályaspecifikumokra (gyermekirodalom, pszichológiai és pedagógiai olvasmányok), illetve az életkori sajátosságokra (ifjúsági irodalom, romantikus könyvek, sci-fi, fantasy). A preferencialistákban ugyanakkor markánsan kitapintható a bestsellerek hatása is (vámpíros könyvek, szerelmes regények). Dolgozatunk következő fejezetében a jelenlegi olvasási magatartás kialakulásához vezető szocializációs út feltérképezésével próbálunk közelebb jutni a hallgatók megismeréséhez.

## 6. AZ OLVASÓI BIOGRÁFIA DIMENZIÓI

Az olvasóvá válás útja nem datálható az első gyermekkönyv lapozgatásának idejére. Az olvasói attitűd összetevőit számos hatás befolyásolja. Ezek közül a legfontosabbakat a családi mintából meríti a gyermek. Fontos kiemelni, hogy nem az olvasás mint tevékenység jelenik meg először az olvasásra nevelés folyamatában. A könyvolvasást megelőzi a beszélgetés, az egymásra figyelés, az egymás problémáinak, élményeinek meghallgatása. A családban folyó kommunikáció mellett a mese szerepét kell még kiemelni. A gyermekkori mesehallgatás jelentőségére az elméleti fejezetben már részletesen kitértünk. A család után a következő szocializációs közeg a gyermek fejlődésében és az olvasásra nevelés terén is az óvoda és az iskola. Kutatásunkban ezeknek a szocializációs szcénáknak a hatásait vizsgáljuk meg. Három alfejezetben mutatjuk be az olvasói biográfia, életút területeit: (1) informális olvasási tér – a család, (2) formális olvasási tér – az iskola és (3) az olvasóvá válás inter- és intragenerációs hatásai.

### *6.1. Informális olvasási szocializáció*

A vizsgálatok szerint az olvasáshoz való viszonyt erősen befolyásolják a **gyermekkori mesék** (Bettelheim, 2011; Vekerdy, 2010). Kutatásunkban mi is igyekeztünk hangsúlyt fektetni a gyermekkori olvasmányélményekre. Ezért a pedagógusjelölteket vizsgáló kérdőívünkben mi is feltettük a *Minerva papjai* címmel publikált kutatásban használt kérdéseket: (1) *Gyermekkorában meséltek neki?* (2) *Ha igen, akkor miből?* Eredményeink azt mutatták, hogy a megkérdezett hallgatók 71,3 %-ának meglehetősen gyakran meséltek gyermekkorában, 23,6 százalékának azonban csak ritkán. 5,1 % vallotta, hogy nem volt ilyen jellegű élménye gyermekkorában (Függelék: 38. táblázat). A válaszadók 64,3 százalékának valamilyen gyakorisággal meséltek, főleg vegyesen, azaz könyvből és fejből egyaránt. Szűk 10 százalékuk csak fejből, míg közel egyharmaduk csak könyvből felolvasva hallott meséket (Függelék: 39. táblázat). A húsz évvel ezelőtti kutatás adataival való összevetés során érdekes tendenciát fedeztünk fel. A szülői felolvasás, mesélés arányai megközelítőleg hasonlóak a 2012-es adatokhoz (gyakran: 73,8%, ritkán: 23,6%, soha: 2,7). Kicsi növekedést, ugyanakkor negatív tendenciát takar a soha nem mesélő családok arányának kétszeresére növekedése.

Szembetűnőbb azonban a mesélés módjának megváltozása. Míg húsz éve a csak könyvből mesét hallgatók aránya a pedagógusjelöltek körében 10,7% volt, addig mára ez az arány majdnem megháromszorozódott (27,5%). A vegyesen olvasók közel ötöde került át a csak könyvolvasók táborába. E mögött a tendencia mögött állhat egy piacorientált megközelítés, miszerint a gyermekkönyvek számának gyarapodása magával hozta az esti mesélés könyvhasználatának megnövekedését. Véleményünk szerint azonban inkább társadalmi, életmódbeli változások állhatnak a háttérben. A szülő „hamarabb végez” az olvasással, ha könyvből olvas (hiszen ez kötött terjedelmű), mintha fejből találna ki mesét. A meseszöveg a gyerek esetleges interakciójával növeli a meséléssel töltött időt. Másik magyarázatunk a „nagyamák” hiányát véli felfedezni a „szabad” mesélés nagyarányú csökkenése mögött. A húsz évvel ezelőtt megkérdezett fiatalok gyermekkoruk a hetvenes évek végére, a nyolcvanas évek elejére esett. A családokban végbemenő nuklearizálódás folyamata az elmúlt negyven évben rohamosan nő (Utasi, 2002). Mivel a generációk nem élnek együtt, vannak családok, ahol a gyerekek kevesebb időt töltenek nagyszüleikkel, akiktől korábban a meseélmények jelentős mennyisége származott. A nagyszülők közül életkoruk és/vagy megélhetési problémái miatt az unokák kisgyermekkoruk éve alatt még sokan dolgoznak, ezért kevesebbet találkoznak. A szoros szülő-gyermek, illetve nagyszülő-unoka kapcsolat lazulását vélelmezzük a mesélési tendenciák mögött.

A gyermekkorú mesélést befolyásoló tényezők közül a szülők iskolai végzettsége jelenik meg erős determináló hatással. A magasabb iskolai végzettségű apák családjában gyakrabban (58,5%) mesélnek a gyerekeknek. Az anya iskolai végzettségével is hasonló összefüggést tapasztaltunk: a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinek (81%-nak) meglehetősen gyakran meséltek.

A mesélés gyakoriságára a család anyagi helyzete egyenes arányban hat. Minél jobb módú háttérrel rendelkezik a hallgatók, annál nagyobb arányban válaszolt úgy, hogy gyermekkorában rendszeresen meséltek neki. Az anyagi helyzetet tekintve az átlag alattiaknál a rendszeres mesélésben részesülők kategóriájába 58 százalék az átlagos anyagi helyzetűek esetében 74 százalék, a „leggazdagabbak” 76 százaléka került. A szülők iskolai végzettségének, azaz a családból hozott kulturális tőkének a szerepe kimutatható az iskolai eredményesség, azon belül pedig az olvasási képesség minőségének szempontjából. A PIRLS vizsgálat eredményeire alapozott svéd kutatás modellje jól szemlélteti a szülők iskolai végzettségének, a házi könyvtár nagyságának, a kora-

gyermekkori olvasáshoz kapcsolódó élmények és a korai olvasástapasztalatok közötti összefüggéseket.

A gyermekkori mesélésről fennmaradt élmény mutatóit összevetettük a hallgatók könyvolvasási szokásaival és az olvasásról, műveltségről alkotott képével. Keresztábrákkal elemeztük, van-e összefüggés a között, hogy valakinek meséltek-e gyermekkorában azzal, hogy most milyen gyakran olvas, illetve, mennyire tartja fontosnak a könyvek szeretetére és az olvasásra való nevelést. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyermekkori gyakori meseélmény kis mértékben, de kimutatható abban, mennyit olvas a fiatal felnőtt. Az olvasásra nevelés és a gyermekkori mesélés közötti összefüggést is megvizsgáltuk. Az adatok itt már nem mutattak szignifikáns kapcsolatot. Így azt mondhatjuk, hogy a gyermekkori mesélés meghatározó a saját olvasási magatartás esetében. Ugyanakkor az olvasóvá nevelés attitűdjéhez még nem feltétlen elegendő.

Az olvasáshoz vezető út és az értő olvasás kialakulásának fontos alkotóeleme az olvasmányról folytatott beszélgetés is. Nagy Attila (2003) kiemeli az olvasás kiválasztásának, feldolgozásának és megvitatásának élményközösségben zajló folyamatát. Vizsgálatában feltérképezi a középiskolások könyvekről, olvasmányokról folytatott beszélgetéseinek attribútumait. Megállapítja, hogy a legtöbbit a gimnáziumban tanuló fiatalok szoktak könyvekről beszélgetni (58%). A szakközépiskolai tanulók 47, míg a szakképzős fiatalok 26%-a diskurál könyv- és olvasmányélményekről.

A másik fontos kérdés, melyre Nagy Attila keresett választ, hogy kivel folytatják ezeket a beszélgetéseket a fiatalok. Az első helyen a kortárscsoport tagjai, ettől kissé lemaradva az apák, majd az anyák állnak. A pedagógus pedig csak a negyedik a sorrendben. A könyvtárossal a tanulók nem tesznek említést. A szerző a tendenciák ismeretése mellett felhívja a figyelmet arra a több, mint 50 százalékot kitevő többségre, akik egyáltalán nem beszélgetnek könyvről, olvasmányról. Nagy Attila ebben a rohanó, túlterhelt életmódban a feszültségek felgyülemelésének veszélyét látja.

A felsőoktatási hallgatókat vizsgáló 2008-as felmérésben (TERD) is rákérdeztek a kutatók arra, hogy folytatott-e beszélgetést a szülő a gyermekével könyvekről, filmekről. A válaszadásban mind az aktuális időszak (egyetemi, főiskolai évek), mind a korábbi tanulmányi időszak (középiskolai évek) beszélgetéseiről vallottak a megkérdezettek. Az adatokból Nagy Attila felméréséhez képest jobb eredményeket tapasztalhatunk. Noha a hallgatók közel fele soha, vagy csak nagyon ritkán beszélgetett szüleivel mind a középiskolai években, mind a felsőoktatás időszakában könyv- és filmélményekről, van

egy réteg, akiknél ez az arány markánsan pozitív képet mutat: 35% gyakran, 16% nagyon gyakran tapasztalja meg az élményközösség érzését szüleivel.

A statisztikai adatokból kiderült, hogy az olvasóbarát családi háttér segít kialakítani a pozitív olvasói attitűdöt, de nem feltétlen garanciája, hogy a fiatalok prioritásként kezeljék az olvasásra nevelés feladatát pedagógus pályájukon. A kérdést megvizsgáltuk a gyakorlatban is. A könyvtáros-interjúkban kitértünk az olvasásra nevelés kérdésére is. Vajon milyen arányban jelenik meg a család, az óvoda, iskola, illetve más szocializációs színtér (kortárs csoportok, egyéb) a könyvbarát magatartás kialakításában. A könyvtár funkciói között az információszolgáltatás, a szak- és szórakoztató irodalomhoz való hozzáférés biztosítása mellett pedagógiai feladat is megjelenik. Ezt a célt az iskolai könyvtárak fokozott figyelemmel látják el. A megkérdezett könyvtárosok az olvasóvá nevelés tekintetében a család szerepét, a szülők példamutató magatartását emelték ki. A család determináló hatásának szemléltetésére többen is saját példájukat említették meg. Egyikük így beszélt erről:

*„Nekem két gyermekem van. Amikor már hat hónaposan ülni szoktak, akkor én már ölbe vettem őket, és akkor onnantól kezdve a sípoló hajtogatós mesekönyvekkel kezdve én már megszerettettem velük a könyvet. Úgyhogy nekünk rengeteg könyvünk van és az én gyerekeim – pedig már kamaszok – hál’ istennek nagyon szeretnek olvasni.” (37 éves; könyvtár-informatika szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

Egy másik interjúalany is ezt a véleményt és tapasztalatot erősítette meg:

*„Igazából, hogy kiből lesz olvasó felnőtt, az a családban dől el és kicsi korban, akkor, amikor olvasnak-e mesét vagy nem, vagy mondanak neki mesét vagy nem.” (43 éves; könyvtárasszisztensi végzettségű; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

Az olvasásra nevelés erősen kapcsolódik az életkorhoz is. Minél kisebb a gyermek, annál fogékonyabb a jó példa elsajátítására. Ha a könyv a születéstől folyamatosan jelen van a gyermek környezetében, akkor azt természetesnek és hasznosnak fogja tartani. A családból kikerülve, az óvodai környezet meghatározó szerepe sem elhanyagolható. A megkérdezett könyvtárosokkal készült interjúkban az óvodai könyvhasználatra is találunk utalást.

*„Az óvoda is fontos persze, de azok általában jók szerintem...a magyar óvodai képzés nagyon jó ,ott azért sok gyerekkel megismertetik a könyveket, verseket.” (48 éves; történelem, orosz, filozófia szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

*„Aztán ugye bekerül a gyermek az óvodába. Itt az óvónő felelősségét és szerepét tudnám kiemelni, én úgy gondolom, hogy itt nincs is ezzel probléma, majd bekerül a gyermek az iskolai környezetbe, ahol a tanítónő is még az óvónőhöz hasonlóan meséssel, történetekkel próbálja úgymond elvarázsolni a gyerekeket.” (30 éves; tanító-könyvtárinformatika szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

Az interjúk többségében az interjúalanyok a család szerepét hangsúlyozottan kiemelték. Véleményük szerint a szülői példa hiányát az iskola, az iskolai könyvtár csak az általános iskolában tudja pótolni. A középiskolai években már nem könnyű kialakítani a könyvek szeretetét, pozitív irányban befolyásolni az olvasási magatartást. Erre utal az alábbi interjúrészlet is:

*„Én azt tudom mondani, hogy ez családban kezdődik. Tehát mikor ők idekerülnek, akkor ők már eléggé nagyok, és hogyha a családjuktól, – a kezdetektől fogva, mert ez szinte születéssel elkezdődik – nem kaptak ebben sok segítséget, és azután később sem volt olyan tanáruk általános iskolában, akkor itt már szerintem nagyon nehéz.” (40 éves; magyar-könyvtár szakos; szakközépiskolai könyvtáros; nő)*

A család anyagi és kulturális tőke birtoklásának heterogenitása az iskolában és a könyvtárban is látványosan megjelenik. A gyerekekkel ritkábban (hetente, vagy még kevesebbszer) találkozó könyvtárpedagógus is „megérzi”, átlátja, hogy milyen családi háttér, milyen szülői attitűd áll a gyermek mögött. Az olvasás alapvetően családból indul, ez azonban, gyakran nem kezelhető evidenciaként.

*„Az olvasásra neveléshez szerintem mindenképpen egy otthoni indíttatás is kell. Olvasó szülő vagy legalább a könyveket megtűrő, nemcsak szerető, de legalább megtűrő szülő. Nagyon heterogén a gyerekösszetétel. Mert jönnek olyanok, akik szó szerint éheznek és a mindennapi ennivalót is nagyon nagy erők árán kuporgatják össze és szerzik meg. És jönnek azért olyanok is, akiknek ez nem gond, elmennek a könyvesboltba és igenis nézegetnek könyveket. De ez a kevesebb. És hát az iskola maga is. A pedagógusközösség, főként a magyar szakosoknak van oroszlánrész a*

*könyvek szeretetére nevelésében.” (32 éves; könyvtár-magyar szakos; általános iskolai könyvtáros; nő)*

Hasonló példa, amikor a szülő nem foglalkozik a gyermek nyiladozó értelmével, természetes kíváncsiságával, sőt bizonyos esetekben akár tiltja is az olvasást. Erről számolt be az egyik könyvtáros – saját gyermekkorára visszaemlékezve, – rámutatva arra is, hogy az akkori ingerszegény környezetben a könyvek jelentették – a szórakozás mellett – a világ megismerésének kulcsát.

*„Biztos, hogy az olvasmányélmények hatására válik olvasóvá a gyermek. Elég korán elkezdtem járni könyvtárba. (...) Volt egy Néprádió később jött a Kékes tv, tehát semmi olyan más élményszerző lehetőség nem volt, mint a könyv és én nagyon örülök, hogy ez így történt. Nekem élmény volt a könyvtárba menni. Én alig vártam, hogy szombat délelőtt mehessek a könyvtárba és válogathassak, a könyvtárossal beszélgessek – nagyon sokat beszélgettünk – vittem és faltam a könyveket. –volt, amikor azért kaptam otthon nyaklevest, mert olvastam és el kellett volna menni a boltba kenyérért. Mindig mondtam, hogy mindjárt, de kiolvastam. – Én biztos, hogy a könyvek hatására váltam könyvolvasóvá, engem elvitt egy más világba, ki-kapcsolt, szórakoztatott, így tudtam olvasni.”(58 éves; népművelés-könyvtár szakos; szakközépiskolai könyvtáros; nő)*

Az interjúalany kiemeli a könyvtár szórakoztató funkcióját. Nem volt más lehetőség, s a könyvtárban még beszélgetni is lehetett a könyvtárossal. Ez a pozitív élmény meghatározó volt a gyermek számára, s nemcsak a könyvekhez való viszonyát befolyásolta, de még a pályaválasztási motivációt is megadta. Az olvasás iránt elkötelezett család és a jó pedagógus mellett – vagy azok hiányában – a könyvtár és a könyvtáros szerepe is kiemelendő. A könyvtáros meghatározó szerepére utal az a beszélgetésrészlet is, melyben a válaszadó szerint az olvasásra nevelést a gyermek természetes kíváncsiságára kell építeni.

*„Ha a diák kíváncsi, ha a természetes emberi kíváncsiság megvan benne, akkor nyilvánvalóan olvasni fog. Ha a tananyag olyan, ami felébreszti az érdeklődését, akkor utána néz olyan dolgoknak is, ami a tankönyvben nincs benne. De a könyvtáros is nagyon sok olyan feladatot adhat, ami ezt a kíváncsiságot*

*ébresztheti fel.”(48 éves; történelem, orosz, filozófia szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

A szakirodalomból bőséges háttéranyagot találunk arra a felvetésre, hogy az olvasásra nevelés ne csak a magyar órákra, hanem minden iskolai tárgyra vonatkozzon, azaz tantárgyközi feladat legyen (Nagy et al, 2011). Ezt a szakmai javaslatot a gyakorlatban dolgozó könyvtárosok is megerősítették.

*„Az iskolában nem csak a magyar tanároknak, hanem a különféle tanároknak is nagyon nagy szerepe van.” (35 éves; magyar-könyvtár szakos; gimnáziumi könyvtáros; férfi)*

Az interjúkban számos példát találtunk arra, hogy milyen egyéb lehetőségei vannak az olvasásra nevelésnek az iskolai vagy könyvtári közegben. A vers- és mesemondó versenyek, könyvmoly vetélkedők, könyvtári programok mellett a megkérdezett könyvtárosok kiemelték a tehetséggondozó programok (Arany János Tehetséggondozó Program) jelentőségét, melyben a könyvtárismeret fél éves programként jelenik meg. Negatív pedagógiai fogásból, a büntetésből is lehet pozitív olvasói magatartást kialakítani. Erre utalt az a válaszadó, aki egy kollégájának a módszerét mesélte el. A késő diákok külön feladatot kaptak (fogalmazás írása a késés okáról), melyet elsősorban könyvtári eszközökkel tudtak elkészíteni. A gyakran késő tanulóból így vált szorgalmasan könyvtárba járó, olvasni jól tudó és szerető gyermek.

## 6.2. Formális olvasási szocializáció

A nevelés, oktatás folyamatában az olvasás megszerettetésének, az értő olvasás kialakításának meghatározó szerepe van. Megfelelő szintű olvasási képességek hiányában a gyerekek tanulási nehézségekbe ütközhetnek, kudarcok sokaságával találhatják szembe magukat. A Nagy Attila (1996) által vezetett – korábban már említett – közel két évtizeddel ezelőtti felmérés hipotézise az volt, hogy csak azok a pedagógusok tudnak jól tanítani olvasni, akik élénk érdeklődést mutatnak a szépirodalom, a költészet, a színdarabok és a gyermekirodalom iránt. Korábban Tánczos (1972) is kimutatta azt, amit Nagy megerősített, hogy csak azt lehet átadni, amivel magam is rendelkezem: vagyis a nevelés egyúttal önnevelés. Az említett felmérés szerint a pedagógusok maximum 10 százaléka használja az iskolai könyvtárat. A megyeit, illetve a szakkönyvtárakat még kevesebben látogatják. Probléma, hogy a pedagógusok általában csak szakkönyvért mennek a könyvtárba. Az aktuális – a tanításhoz szükséges – szakirodalom mellett talán még a lektűr jellegű irodalmi műveket kölcsönzik.

Nagy felhívja a figyelmet arra a problémára, hogy a tanítók, tanárok nem ismerik az aktuális gyermek- és ifjúsági irodalmat. Ebből következik az, hogy ezeket a diákoknak ajánlani sem tudják. A pedagógusok olvasási attitűdjén kívül az is nehézség még, hogy hiányzik az úgynevezett *family literacy* tevékenység, amit 1996 óta az olvasásra nevelés középpontjába helyeztek. A *family literacy* lényege, hogy a gyermek olvasóvá nevelését a családból kiindulva, a családtagok bevonásával próbálják megvalósítani. Nagy Attila továbbá rávilágít arra is, hogy az iskolai könyvtárosok szerint a pedagógusok az iskola által nyújtott lehetőségeket, azaz a könyvtári órákat sem használják ki.

Az olvasásra nevelés kérdéskörét kvantitatív adatokkal, illetve az iskolai könyvtárosokkal készített interjúk segítségével próbáljuk meg feltérképezni, elemezni és értelmezni. Saját – pedagógusjelöltek körében végzett – kutatásunkban feltettük azt a kérdést, hogy meseélményei vannak a fiataloknak. A könyvtárosokkal készült beszélgetésekből összegyűjtöttük az olvasóvá nevelésre vonatkozó részleteket. Ezen adatok, eredmények bemutatásával, összegzésével próbáljuk meg alátámasztani feltételezésünket, mely az olvasásra nevelés jelentőségét és felelősi körét veti fel.

A kötelező olvasmányok az irodalmi kánon alapján megszerkesztett szépirodalmi lista alapján kerülnek a tanulók olvasmányélményeibe. Noha ezen művek ismerete az alap-

műveltséghez tartozik, ugyanakkor egyre nehezebb rávenni a diákokat, hogy elolvassák őket. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy van-e igény és hajlandóság arra, hogy az irodalmi kánon átalakuljon, s akár egy teljesen új kötelező olvasmánylista jelenjen meg. Feltételezzük, hogy a most huszonéves fiatalok a kötelezők megváltoztatása mellett érvelnek, mivel a jelenlegi lista idejétmúlt, nehezen olvasható. A kötelezők ebben a formában inkább kontraproduktív módon hatnak, mivel az olvasás tevékenységétől veszik el a diákok kedvét. A kérdést mind kvantitatív, mind kvalitatív módszerekkel körbejártuk.

A kérdőív kitöltőinek véleménye a **kötelező olvasmányokról** alapvetően pozitív. A válaszadók majdnem fele az alpműveltség szempontjából fontosnak tartja, és 29,5 százalékuk az olvasásra nevelés eszközeként is elfogadja a kötelező olvasmányokat. Ugyanakkor a hallgatók 35,5%-a azon a véleményen van, hogy az előírt regényeket, könyveket a pedagógusnak és a tanulóknak közösen kellene kiválasztani, ezzel is motiváltabbá téve a fiatalokat az olvasásra. Az irodalmi kánon megváltoztatása nem feltétlenül lenne szükséges, bár a hallgatók negyede ezt is fontosnak tartaná. Kevesen (12,8%) nyilatkoztak úgy, hogy meghatározó pozitív élményként élték meg a kötelező irodalom olvasását, 11,8 százalékuk kifejezetten unalmasnak és nehezen olvashatónak találta ezeket a könyveket. Ugyanakkor a pedagógusjelöltek kevesebb mint tizede hisz abban, hogy megfilmesítve (8,8%) vagy rövidített verzióban (4,9%) kellene az alapműveket megismerni a fiataloknak (14. táblázat).

**14. táblázat: A megkérdezett pedagógusjelöltek véleménye a kötelező olvasmányokról (N=468)**

Vélemények a kötelező olvasmányokról	%
Modernebb nyelvezettel és rövidítve könnyebb olvasni ezeket a műveket.	4,9
Megfilmesítve könnyebben befogadhatók.	8,9
A nemzeti és európai kultúra alapjai	9,6
Unalmasak és nehezen olvashatók.	11,7
Számomra meghatározó pozitív élményt jelentettek.	12,8
Nem szerettem olvasni ezeket a könyveket.	17,9
Ma már más könyveket kellene olvastatni a diákokkal.	25,0
Az olvasásra nevelés fontos eszközei.	29,4
Kiválasztása a tanár és a diákok közös döntése legyen.	35,4
Nem a kötelező olvasmány hatására válik valaki olvasóvá	43,3
Fontosak, mert az alpműveltséghez tartoznak.	49,5
Voltak érdekesek és kevésbé érdekesek is közöttük.	53,8

*Forrás: saját adatbázis, 2012*

Ha a tanulókat megkérdezzük az iskolában, szeretik-e a kötelezőket, akkor bizonyára nagyobb százalékban nemleges választ kapunk (már csak a kötelezőség jellegéből adódóan is). Kutatásunk során az iskolai könyvtárosokat kérdeztük meg arról, mi a véleményük a kötelező olvasmányokról. Megjegyezzük, az interjúalanyok vagy könyvtáros, vagy valamilyen humánterület (magyar, történelem) szakon szerzett tanári diplomával rendelkező pedagógusok. Véleményük a kötelező irodalomról számos ponton összecseng egymással. Az interjúalanyok arról számoltak be, hogy a kötelező irodalom listája az elmúlt évtizedekben alig változott. Az egyik legnagyobb probléma a kronologikusan felépített tananyag, mely irodalomtörténeti alapon próbálja meg végigvezetni a tanulókat a magyar és a nemzetközi (elsősorban európai) klasszikusain.

*„Az irodalomoktatás az egyelőre irodalomtörténet oktatás. Ebből aztán az következik, hogy a 14 éveseknek az ókori görög irodalomból kell kötelező olvasmányt választani, ami az Antigoné vagy a 16 évesnek Ember tragédiája vagy Katona József: Bánk bán. Én azt gondolom, hogy ezek a kijelölt kötelező olvasmányok nem a tanuló életkori sajátosságainak megfelelő olvasmányok.” (48 éves; történelem, orosz, filozófia szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

Ebből következik, hogy a tanulók gyakran büntetésként élik meg a kötelező olvasmányokkal töltött időt, ami rossz érzést társít az olvasás tevékenységéhez. Ezzel éppen az ellenkező eredményt érheti el az irodalom tanítása az olvasásra nevelés terén. A kötelező olvasmányok célja elsősorban a klasszikus irodalom megismerése. Az irodalmi művek értéket képviselnek, amely hozzájárul a személyiség fejlődéséhez. A kötelező olvasmányok érték-hordozó szerepét nem vitatták a megkérdezett könyvtárosok. A véleményekből ugyanakkor kiderült, hogy a kötelező olvasmányok nagy része nem felel meg a diákok életkori sajátosságainak (pszichés, szociális fejlettségének). Helyette más olvasmányokat ajánlanának az iskolai könyvtárosok (például Szabó Magda, Jane Austen vagy Charlotte Brontë könyveit). Figyelemre méltó észrevétel az alábbi:

*„A kötelező olvasmányok elsősorban abból a szempontból vannak kialakítva, hogy mit tartunk értékesnek. Tehát egy bevett irodalmi kánon szerint adjuk ki a kötelező olvasmányokat és nem az életkori sajátosságoknak megfelelően.” (35 éves; magyar-könyvtár szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

Az interjúalanyok szerint a tanulók számára ma már nehezen értelmezhető a *Pál utcai fiúk* grundja körül kialakult harc jelentősége. Ezeket az élethelyzeteket, értékeket nehezen fogadják be a gyerekek. Az irodalmi alkotások értéke gyakran éppen a nyelvezetben, a színes megfogalmazásokban rejlik. Ugyanakkor Jókai Mór regényeinek nyelvezete is egyre nehezebben érthető a gyerekek számára. A tökéletes megértéshez gyakran értelmező szótár vagy felnőtt segítsége szükséges. Ennek hiányában a tanuló nem érti meg a szöveget. Hamar elveszíti kedvét, türelmét, ha egyáltalán belekezd egy vastkos könyv olvasásába. Hasonló értelmezésbeli nehézségekkel küzdenek a tanulók a *Szigeti veszedelem*, a *Bánk bán*, a *Csongor és Tünde* és több ókori klasszikus esetében is. A nyilatkozó szerint:

*„Arra lenne szükség, hogy valóban ne kilencedikben és ne azzal a vastag Homérosz kötettel találkozzon, ugye az Odüsszeia és az Iliász, hanem kisebb, rövidebb hangvételelű novellákkal, kicsi elbeszélésekkel, amihez valóban kedvet érez, hogy elolvassa, illetve meg is tudja érteni.” (30 éves; tanító-könyvtárinformatikus végzettségű; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

A kötelező olvasmányok olvasását büntetésként élik meg sokan. Ebből következik, hogy az olvasási tevékenységet is negatív élményként tapasztalják meg. A magyar irodalom tanárok „ügyességén”, „leleményességén” múlik, hogy sikerül-e valahogy olvasásra bírni a gyerekeket. Az egyik gimnáziumi könyvtáros beszámolt arról, hogy magyartanár kollégája az általa ajánlott irodalom olvasásáért jelest ad a tanulóknak. Így tudja rábírni a középiskolás lányokat, hogy olyan romantikus regényeket olvassanak, mint a *Büszkeség és balítélet*, vagy az *Értelem és érzelem*. Bár ezek a tételek nincsenek benne az irodalmi kánonban, mégis színvonalas. Ugyanakkor az említett korosztály befogadására alkalmas műnek bizonyultak. Több könyvtáros is utalt arra, hogy a lányok számára kevés a női író, költő. A változtatást ilyen irányban is továbbgondolásra érdemesnek tartanák:

*„Meg lehet külön adnék lánynak és fiúknak...mondjuk fiúknak Cooper indiános könyveit vagy Gullivert, a világjáró könyveit és tényleg külön is választanám... Lányoknak ez, fiúknak az...” (48 éves; történelem, orosz, filozófia szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

Szintén a női szereplőket, a női szerepeket és írókat említi egy másik válaszadó:

*„Ez a nagyon nagy hiányossága a kötelezőknek, hogy nőkről szóló és nők által írt irodalom gyakorlatilag nincsen benne. Tehát az Antigoné után következik valamikor negyedikben Nemes Nagy Ágnes. És közben kicsit udvarolgat Balassi, kicsit udvarolgat Csokonai, és kicsit szenved Tóth Árpád nő ügyben. De alapvetően az az irodalmi kánon, ami az iskolákban szerepel, az férfiakról írt férfiaknak szóló irodalom; és ugye tudjuk, hogy a népességnek több mint az 50%-a nő, és a leány tanulókhoz nem szól a kötelező irodalom. És ez nagyon nagy hiányosság.”(43 éves; könyvtárasszisztensi végzettségű, gimnáziumi könyvtáros; nő)*

Az irodalomkönyvekben szereplő művek ismeretét egyre többen alpműveltségként értelmezik. Ők a kötelezőket nem az olvasásra nevelés és a szókincsfejlesztés elsődleges eszközeként tartják számon. Azok, akik így vélekednek, nem tartják bűnös dolognak, ha a nehéz szövegű irodalmat a szülő vagy a tanár felolvassa, vagy azt a diákok hangoskönyvként meghallgatják. A lényeg ebben az esetben a történet megismerésén van, nem az olvasáson. A könyvtáros tapasztalatok szerint az ilyen megközelítés közelebb viszi a gyerekeket az olvasáshoz, az erőltetett kötelezőkkel ellentétben. Így marad a tanulónak ideje és főleg kedve, hogy szabadidejében számára izgalmas, könnyen érthető, életkorának megfelelő írásokat olvasson. Interjúalanyaink arról számoltak be, hogy a tanulók körében a kötelezőkből készített filmes adaptációk és a rövidített olvasmányok népszerűsége meglehetősen nagy. A filmekkel kapcsolatban pozitívabban nyilatkoztak, hiszen a filmalkotás maga is művészeti termék:

*„Az a baj, hogy kötelező olvasmányok esetében gyakran az a kérdés is felmerül a diákok részéről, hogy megvan-e a könyvtárban filmen, mert akkor ő inkább azt szeretné megnézni, mint elolvasni. Ilyenkor természetesen felhívom a figyelmüket, hogy ki lehet kölcsönözni, meg lehet nézni, de nagyon gyakran a film és a könyv csak részletekben fedi egymást, hiszen a filmet is úgy készítik, hogy minél érdekesebb legyen, s az nagyon gyakran nem fedi le a könyv valós tartalmát.” .”(30 éves; tanító-könyvtárinformatikus végzettségű; gimnáziumi könyvtáros; nő)*

A filmadaptációk kritikája, hogy nem mozgatja meg a fantáziát, nem segíti a képalkotó képesség fejlődését. Ezért a megkérdezett könyvtárosok inkább kiegészítésként, a tanóra „feldobásaként” javasolják a filmnézést. Az eredeti mű helyettesítése filmmel nem éri el azt a célt, ami miatt a kötelező olvasmányokat kiadják. A rövidített olvasmányokról min-

den megkérdezett könyvtáros bíráló hangnemben beszélt. A kötelezők kiváltása a „sztori” elmesélésével egyáltalán nem elfogadható a könyvtárosok szemében. Többen is erős jelzőkkel illették a rövidített olvasmányokat. Ezért a könyvtárosok nem is rendelnek ilyen kiadványokat:

*„Nem, nem gyűjtjük, és hát ez egy örök vitapont a gyerekek körében, hogy miért nem gyűjt a könyvtár „Kötelezők röviden”-t. Hát mert szemetet nem gyűjtünk. És akkor igazából ezt nem fizikális szemétként értékelem, hanem szellemi szemétként.” (...)* „A diákok többsége úgy jön be a könyvtárba, hogy a kötelező olvasmányok rövidített változatát adjam neki oda. Ugye én ezt nem támogatom, és nem is kapják meg, de mihelyt meglátja, hogy a könyv gerince a kisujjánál vastagabb, már nem szeretné kivinni, merthogy az nagyon sok.” (43 éves; könyvtárasszisztensi végzettségű, gimnáziumi könyvtáros; nő)

Az kötelező olvasmányok listájának frissítése a könyvtáros tapasztalatok alapján elkerülhetetlen. Az interjúkból azonban az is kiderült, hogy a gyakran maguk a tanárok a gátjai a változásnak. Az aktuális gyermek- és ifjúsági irodalmat nem ismerő tanítók, tanárok nehezen állnak át egy – akár Harry Pottert is tartalmazó – új irodalmi kánonra. A könyvtáros tapasztalat szerint a pedagógusok szépirodalmi képzettsége a formális képzés befejezésével megszakad:

*„Szerintem az a probléma, amit már mondtam, hogy a pedagógus megkapja a diplomáját, és a képzése befejeződött. A tantestületben a Harry Potter-t talán ketten olvastuk. Na, most lehet nem szeretni a Harry Potter-t, de egy magyartanár, azt gondolom, nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy a világ legnépszerűbb ifjúsági regényét nem ismeri. A neveletlen hercegnő-t én vagyok az egyetlen, aki olvasta a tantestületben.”*(53 éves; népművelés-könyvtár szakos; általános iskolai könyvtáros; nő)

### *6.3. Az olvasóvá válás generációs hatásai*

A házi könyvállomány nagysága évtizedekig az olvasásszociológia kiemelt indikátora volt (V. Kulcsár–Mándy,1983). Bourdieu (2002) kultúra felfogása is számol az inkorporált tőke alapjaként számon tartott családi kulturális tőkével. Napjainkban azonban számolni kell a digitális technika nyújtotta lehetőségek elterjedésével, ami azt jelenti, hogy nem feltétlen mutatja a polcon lévő könyvek száma a kulturális tőke nagyságát. Az infokommunikációs eszközök és az e-könyvek elterjedésével új mutató kidolgozása lesz szükséges. A mai tendenciák azonban még nem torzítják el a kulturális tőke könyvpéldányokban kifejezhető indikátorát. Kutatásunkban csak azt a kérdést tettük fel, hogy hány saját könyve van a hallgatónak, illetve családjának. A kérdést nem részleteztük tovább (szótárak, lexikonok, képzőművészeti albumok stb.), ezért nem tudhatjuk, hogy a számadat mögött milyen típusú könyvek rejtőznek (romantikus bestsellerek, nyelvkönyvek, szakmai könyvek, szépirodalom stb.).

Az informális olvasási szocializáció témakörén belül említettük a szülők példamutatásának jelentőségét. A gyermek a cselekvés utánzásán kívül a lehetőségek szempontjából is a családi mintából indul ki. Azok, akiket már gyermekkoruktól könyvek, újságok vesznek körül, természetesnek tekintik az olvasási tevékenységet. Fontos hangsúlyozni, hogy önmagában a több könyv nem jár minőségileg és mennyiségileg több, jobb olvasási attitűddel. A könyvek léte csak a szülői, illetve pedagógusi példa, majd a kortársi közösség ráhatásával együtt érheti el célját az olvasóvá válás területén. Kutatásunkban a családi könyvtőkét mint **intragenerációs** hatást vizsgáltuk. A családban látott, megélt könyvek számát tekintjük az intragenerációs hatás alapjának. A fiatal felnőttek rendelkeznek saját könyvállománnyal is, melybe beletartozhatnak a gyermekkorban kapott könyvek, a kortárs csoportból kölcsönzött olvasmányok, illetve a tanulmányokhoz szükséges szakirodalom egyaránt. A saját könyvek száma **intergenerációs** mutatóként utal arra, hogy mennyire fontos a könyv mint birtokolt objektum a fiatal számára.

A szülők könyvállománya életkoruknál fogva általában nagyobb, mint a hallgatók saját könyveinek a száma. A hallgatók 10%-a igen kevés (0-20 kötet) saját könyvvel rendelkezik. Azonos azoknak az aránya is, akik kevés könyvvel rendelkező családban élnek. A hallgatók közel 50%-ának mindössze 100 könyve van (1. és 2. kategória együttesen), míg 36,6százalékuk közepes nagyságú saját könyvkészlettel rendelkezik. A szülők kicsit

több, mint felénél (53,1%) a birtokolt könyvek száma 101-500 kötet. A nagy méretű házi könyvtárral rendelkező családok közel 20 százalékot tesznek ki (15. táblázat).

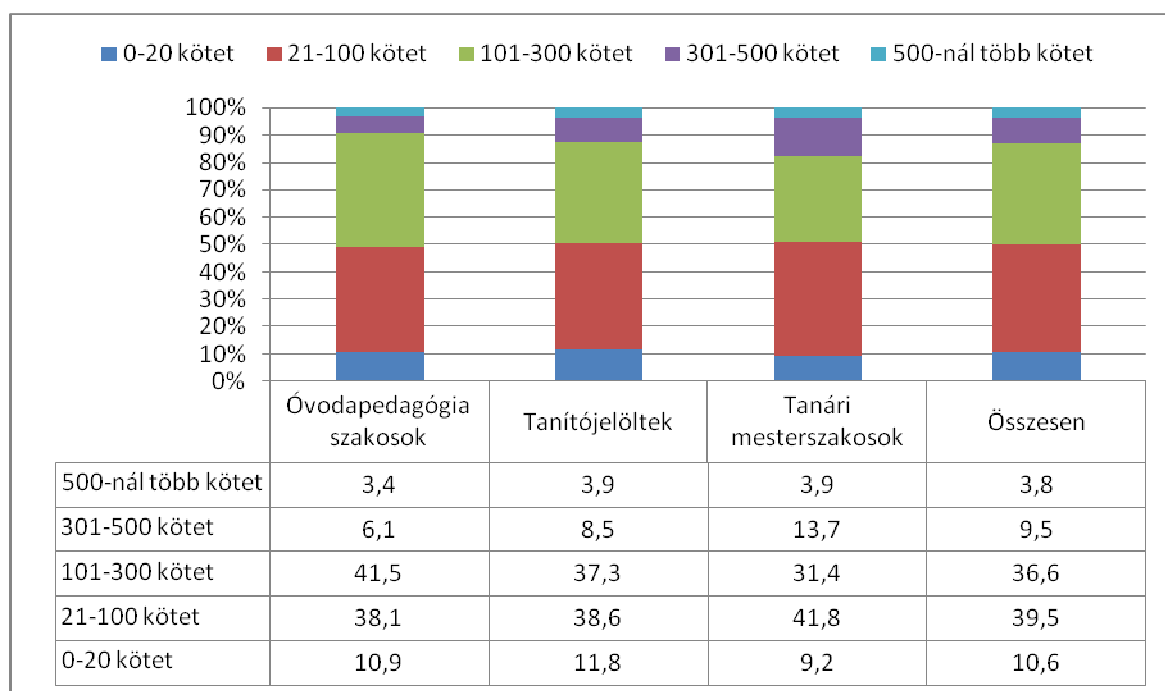
**15. táblázat A családi könyvtár nagysága (saját és szülők könyveinek a száma) százalékban megadva (N=468)**

	Saját könyvek száma	Szülők házi könyvtára
0-20 kötet	10,6	10,4
21-100 kötet	<b>39,5</b>	18,4
101-300 kötet	36,6	31,1
301-500 kötet	9,5	<b>22,0</b>
500 kötetnél több	3,8	<b>18,1</b>

*Forrás: saját adatbázis, 2012*

Megnéztük azt is, hogy a különböző képzési területeken tanuló pedagógusjelöltek esetében van-e különbség a birtokolt könyvek tekintetében. Azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók saját könyveinek száma nem függ össze azzal, hogy óvodapedagógusnak, tanítónak vagy tanárnak készül-e (15. ábra). Egy jellemző tekintetében így megerősítést találunk arra a feltételezésünkre, hogy a pedagógusjelöltek hasonló háttérrel rendelkeznek.

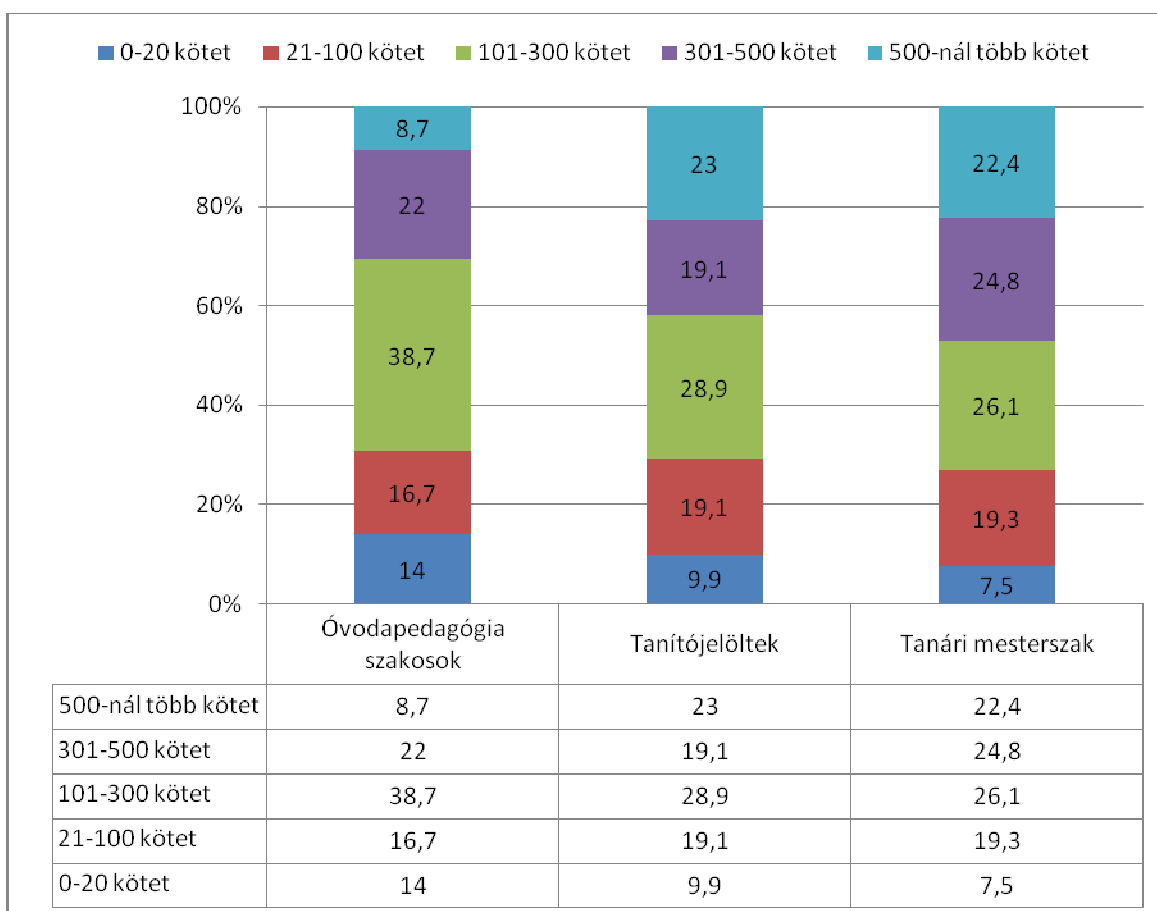
**15. ábra Saját könyvek száma képzési területenként százalékosan (N=453)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A szülők saját könyvállománya esetében azonban a szórás már szembetűnőbb. A tanárnak készülő hallgatók családjában kétszeres azoknak a száma, akiknek szülei nagyobb házi könyvtárral rendelkeznek (16. ábra). Ez a tendencia arra utal, hogy a tanári mesterszakos hallgatók családja magasabb kulturális tőkével rendelkezik. Ez a pályaválasztási motivációjukat is nagy valószínűséggel pozitívan befolyásolta. Az óvodapedagógia és tanítójelöltek családjában kevesebb diplomás szülő, így a hallgatók első generációs értelmiséginek számítanak.

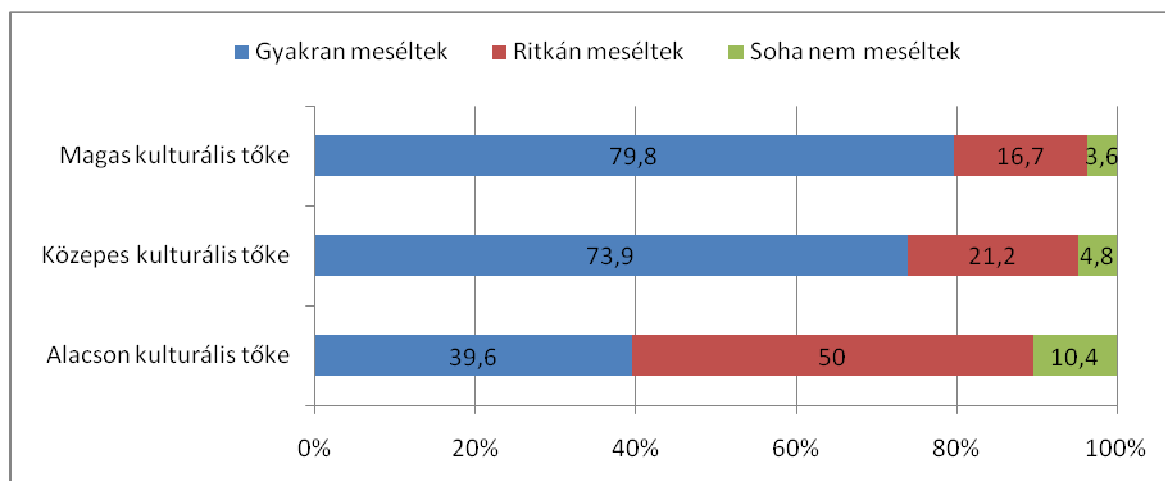
16. ábra Szülők házi-könyvtárának nagysága képzési területenként fő (N=463)



Forrás: saját adatbázis, 2012

A legmarkánsabb magyarázó tényező a kulturális tőke, mely a szakirodalomnak megfelelően a magasabb tőkemutatóval rendelkezők jobb gyermekkori meseélményeit takarja. A szülők házikönyvtárának nagysága egyértelműen tükrözi a gyermekkori mesélés arányát. Minél több könyv van a családban, annál fontosabb azok használata. A több könyv így gyakoribb olvasással, meséléssel jár együtt.

**17. ábra A szülők házikönyvtára mint a kulturális tőke mutatója és a gyermekkori mesélés közötti összefüggés százalékban megadva**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A statisztikai adatok alapján felvázolhatjuk az olvasási magatartást befolyásoló tényezők egymásra gyakorolt hatását és összefüggéseit. A szülők iskolai végzettsége determináló hatással van a családi könyvtár nagyságára, illetve az olvasás értékének hangsúlyozására, mely a gyermekkorban a mesélésben manifesztálódik. A pozitív családi háttér által meg-alapozott olvasási attitűd továbbfejlődéséhez az iskola, a pedagógusok és a kortárs csoport hatása is hozzájárul. Az olvasói biográfia összetettsége és egymásra épülése a család és az oktatás közös feladataként fogalmazható meg.

## 6.4. Összegzés

A fejezetben taglalt kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy minek van nagyobb hatása az olvasásra nevelés terén? Milyen hatások befolyásolják az olvasóvá válást? A szakirodalom a család kulturális tőkéjének determináló szerepét hangsúlyozta mind az iskolai teljesítmény, mind az olvasóvá nevelés tekintetében (Ferge, 1972; Czachesz – Vidákovich, 1996). Kutatásunk elején feltételeztük, hogy a család dominanciája mellett az iskola hatása is kimutathatóan érvényesül az olvasásra nevelés tekintetében. A hipotézis igazolására kvantitatív és kvalitatív adatokat is felhasználtunk. A kérdőíves felmérés eredményeiből kiolvashattuk, hogy az olvasási magatartás erősen determinált a szocioökonómiai háttér alapján. Ugyanakkor a hallgatók pedagógusképében nem tudtuk kimutatni az olvasásra nevelés jelentőségének prioritását. Az tehát, hogy a majdani pedagógus számára mennyire lesz fontos a könyvek szeretete, az olvasásra nevelés kérdése, nem csak családi háttérétől függ.

Az olvasásra nevelés kérdésében a család mellett hangsúlyos szerepet kapott a második szocializációs színtér: az óvoda és az iskola. A könyvtárosokkal készült interjúkból megerősítést kaptunk arra vonatkozóan, hogy az életkor növekedése és az olvasóvá nevelés fordítottan arányos: minél kisebb egy gyermek, annál könnyebben „rászoktatható” az olvasásra. A kvantitatív és kvalitatív eredmények összegzését a 18. ábra segítségével szemléltetjük, mely az olvasóvá nevelés összetevőinek arányára is utal.

**18. ábra Az olvasásra nevelés területei az empirikus adatok alapján**



*Forrás: saját szerkesztésű ábra*

Az alapot a családi minta, a szülői példa jelenti. Ennek összetevői a családi házi könyvtár nagysága, a szülők iskolai végzettsége, a gyermekkori meseélmények/mesélés gyakorisága. Ezt követik az óvodai, iskolai olvasáshoz kötődő élmények: mesék, olvasmányok szerepe, az olvasási módszerek hatékonysága, a pedagógusok olvasási magatartása, az olvasás ösztantárgyi feladatként megjelenő szerepe.

A középiskolai olvasásra nevelés nehezebb, ha hiányoznak az alapok, azaz a szülői és a korábbi pedagógusminta. A könyvtárak (elsősorban az iskolai könyvtárak) olvasásra ösztönző funkciója a harmadik szint. Ez a szint erősen összefügg az adott oktatási intézményben tanító pedagógusok tanítási módszereivel, hiszen akkor látja el csak megfelelően az olvasásra nevelés funkcióját, ha a pedagógusok szorosan együttműködnek az iskolai könyvtárossal (könyvtári órák, könyvtárhasználathoz kapcsolódó házi és szorgalmi feladatok). Az olvasásra nevelés negyedik összetevője az egyéb kategória, melybe beletartoznak mind a kortárs csoport hatására elolvasott könyvek, mind a korábban felsorolt olvasási tevékenységekhez kapcsolódó könyvtár- és olvasásélmények (mesemondó versenyek, könyvtári programok, tehetség gondozás stb.).

A kutatás eredményeiből arra következtetünk, hogy az olvasási magatartás alapja a család, de más szocializációs közegnek is van szerepe. Az egyéb szocializációs közegek is jelentősen befolyásolhatják a könyvekkel való kapcsolatunkat. Ennek a megállapításnak vizsgálatunk szempontjából gyakorlati következményei lehetnek a pedagógusképzés tartalmával kapcsolatban. Mivel a pedagógus szerepe jelentős a gyermek olvasóvá nevelésében, véleményünk szerint ezt a kérdést a pedagógusképzésben is szerencsés lenne előtérbe helyezni.

## 7. AZ OLVASÁS TANULÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ DIMENZIÓI

Kutatásunk alapvetően feltáró jellegű. Egyik kérdésünk, s az ehhez kapcsolódó feltételezésünk már a jövőbe mutat: az olvasás átalakulásával milyen változások várhatók az iskola funkciójában, a pedagógus szerepében, az információszerzés módjában? A kérdés megválaszolásához az olvasást az oktatási rendszerbe helyeztük és két dimenzió mentén próbáltuk meg feltérképezni a pedagóguspályára készülő hallgatók olvasási attitűdjének tanulásban betöltött szerepét. Ehhez először az eszközhasználatot, azaz a tanuláshoz használt eszközök (könyv, internetes forrás, folyóirat) megjelenését vizsgáltuk meg. A minőségi tanulás kérdése miatt fontosnak véltük összevetni a hallgatók forráshasználatának módjait: primer vagy szekunder források használata. A fejezet harmadik részében az olvasás anticipatív hatásait vizsgáltuk a hallgatók szak, illetve pályaszpecifikus olvasási attitűdjében. Végül az olvasásra nevelés kérdését a pedagógusjelölt elhivatottsága felől közelítettük meg, s transzmissziós értéknek értelmeztük.

### *7.1. Tanulási eszközhasználat*

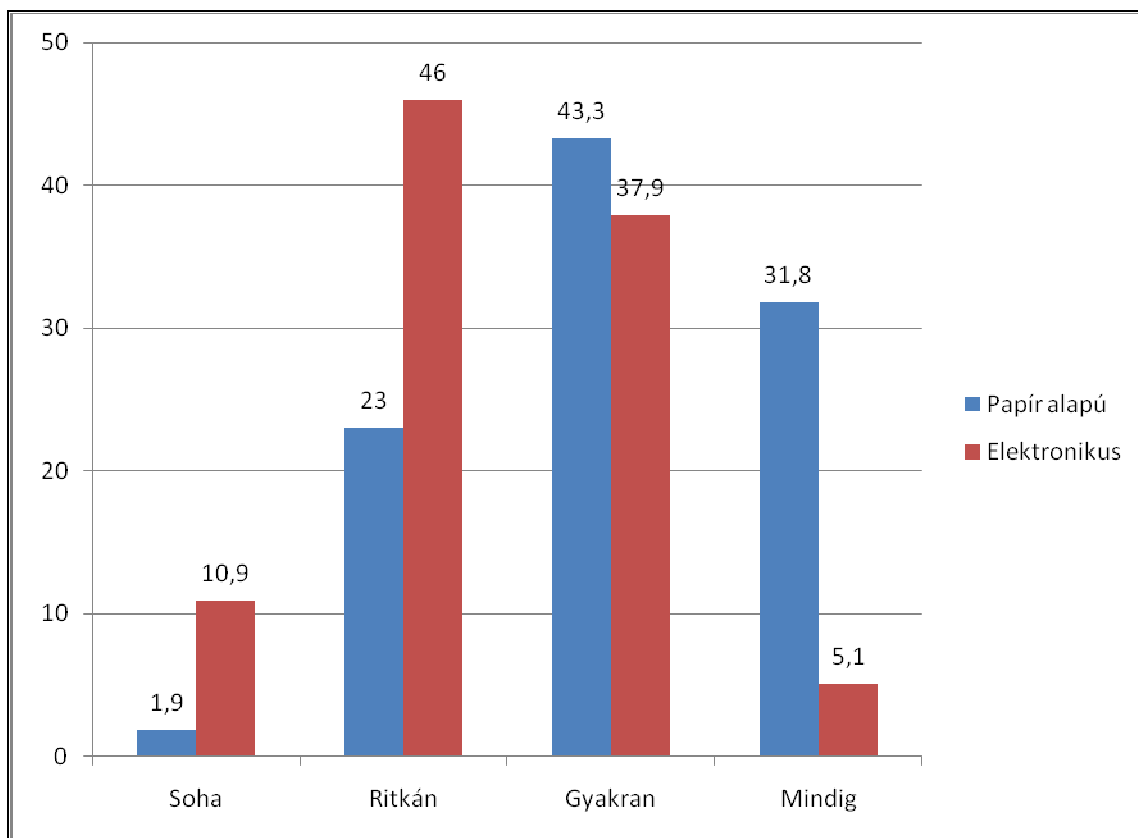
A feldolgozott szakirodalom és a korábbi kutatások alapján feltételezzük, hogy az infokommunikációs technológiák fejlődésével az olvasás, a művelődés és a tanulás átalakul. Mind az iskola, mind a könyvtár funkciója megváltozik. A pedagógus szerepköre az ismeretet és információt átadó helyett szolgáltató és a lényeglátásra, kiemelésre és szelektálási képességre felkészítő feladatok ellátása felé mozdul el. Kérdőíves felmérésünkkel arra kerestük a választ, miből készülnek vizsgákra a pedagógusjelöltek. Milyen gyakran olvasnak papír alapú folyóiratokat, eredeti szakirodalmat könyvformában, illetve milyen mértékben fordulnak a könnyebben elérhető elektronikus forrásokhoz. A válaszadási opciók között négy gyakorisági kategória közül választhattak a hallgatók (mindig, nagyon gyakran, nagyon ritkán, soha).

Az első kérdésünk a papír alapú, eredeti szakirodalom használatára vonatkozott. Adataink szerint a könyv, illetve folyóirat rendszeres használata a válaszadók egyharmadára jellemző. Több mint 40százalékuk vallotta azt, hogy nagyon gyakran, 23 százalékuk pedig nagyon ritkán készül papír alapú könyvből, folyóiratból vizsgákra. A megkérdezettek elenyésző (2%) hányada vallotta azt, hogy soha nem olvas könyvet, szakfolyóiratot

vizsgák előtt. A tendencia tehát azt mutatja, hogy a tanuláshoz kapcsolódó, papír alapú olvasás relevanciája erős: a könyvekre, folyóiratokra, s ezzel együtt az egyetemi, főiskolai könyvtárakra napjainkban változatlanul szükség van.

Ahhoz, hogy a hagyományos és az elektronikus eszközhasználatot összevethessük, és pontos képet kapjunk a papír alapú olvasmányok használatáról, rákérdeztünk az internetes források olvasottságára is. A válaszadóknak csupán öt százaléka használ minden alkalommal internetes könyv, illetve folyóiratot vizsgák előtt, míg 38százalékuk meglehetősen gyakran él ezzel a lehetőséggel. A pedagógusjelöltek közel fele (46%) ritkán olvas ilyen szakirodalmat és a megkérdezettek egytizede tartozik az elektronikus formátumot teljes mértékben negligálók táborába.

**19. ábra A papír és az elektronikus források megoszlása a tanuláshoz használt könyv és folyóirat esetében (N=468)**



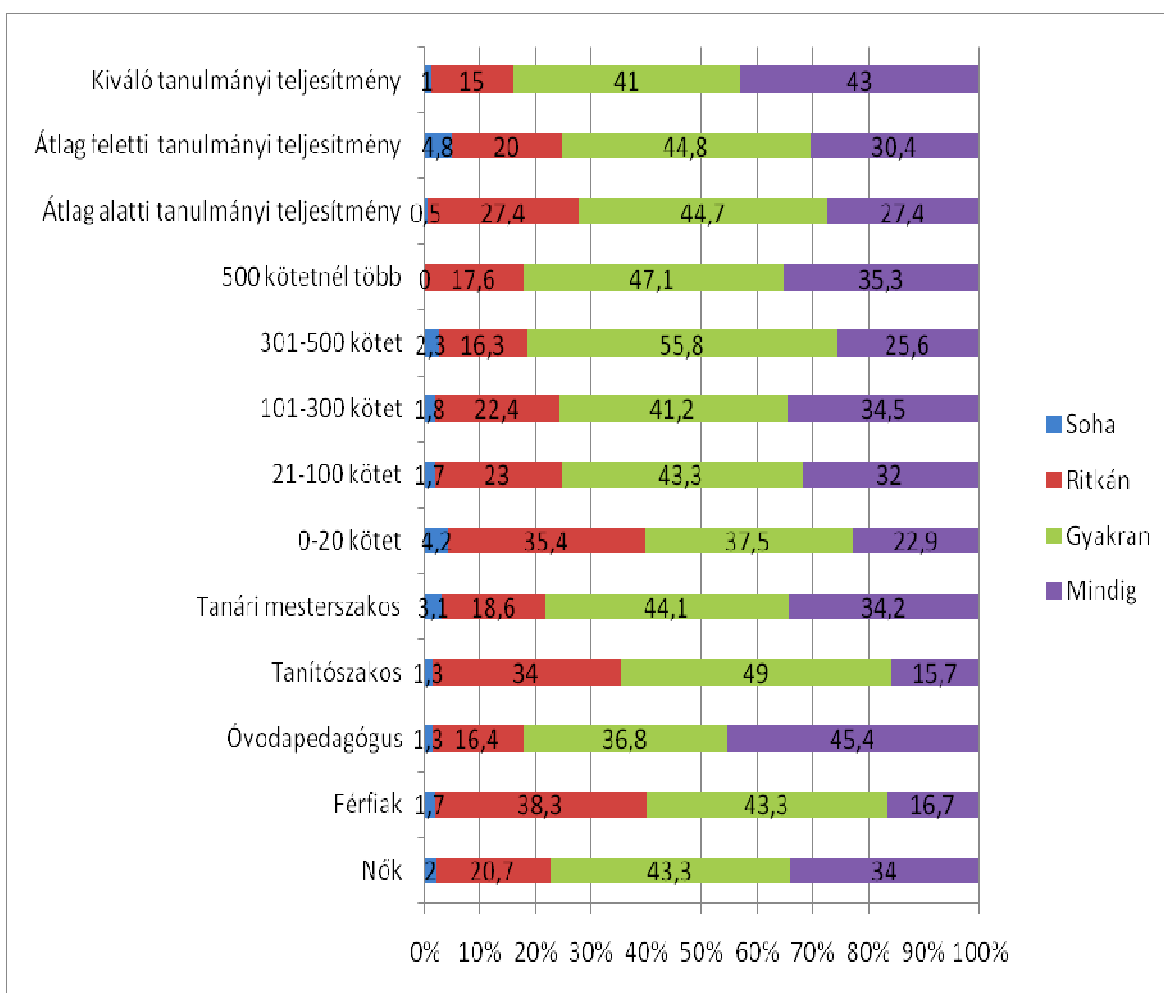
*Forrás: saját adatbázis, 2012*

Az arányokból azt látjuk, hogy az elektronikus szakirodalom használata egyre nagyobb arányban jellemző a felsőoktatásban tanuló pedagógusjelöltek körében (19. ábra). A kérdés pontosabb értelmezéséhez további adatokra lenne szükség a források megjelenéséről. Véleményünk szerint fontos információ lehet az is, hogy a tanuláshoz szükséges iroda-

lom milyen arányban érhető el csak papíron, csak elektronikusan, illetve mindkét formában. Ilyen adataink nem voltak, s a képzések sokszínűsége és sokrétősége miatt adatbázis sem állt rendelkezésünkre.

Keresztábrákkal megvizsgáltuk, hogy a háttérváltozók alapján milyen tendenciák húzódnak meg a hagyományos, (papír) használat mögött. Megállapítottuk, hogy a női hallgatók az eredeti papír alapú szakirodalmat nagyobb arányban használják, mint a férfiak. A képzési területeken belül a tanítók alkalmazzák ritkábban, míg az óvodapedagógia és a tanári mesterképzésre járók közel azonos arányban készülnek „eredeti papírból” vizsgáikra. Feltételeztük, hogy azok a tanulók, akiknek otthon (szüleiknél) több könyv van, gyakrabban használják a hagyományos forrásokat.

**20. ábra Papír alapú szakirodalom használata vizsgára történő felkészüléskor (%) (N=468)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

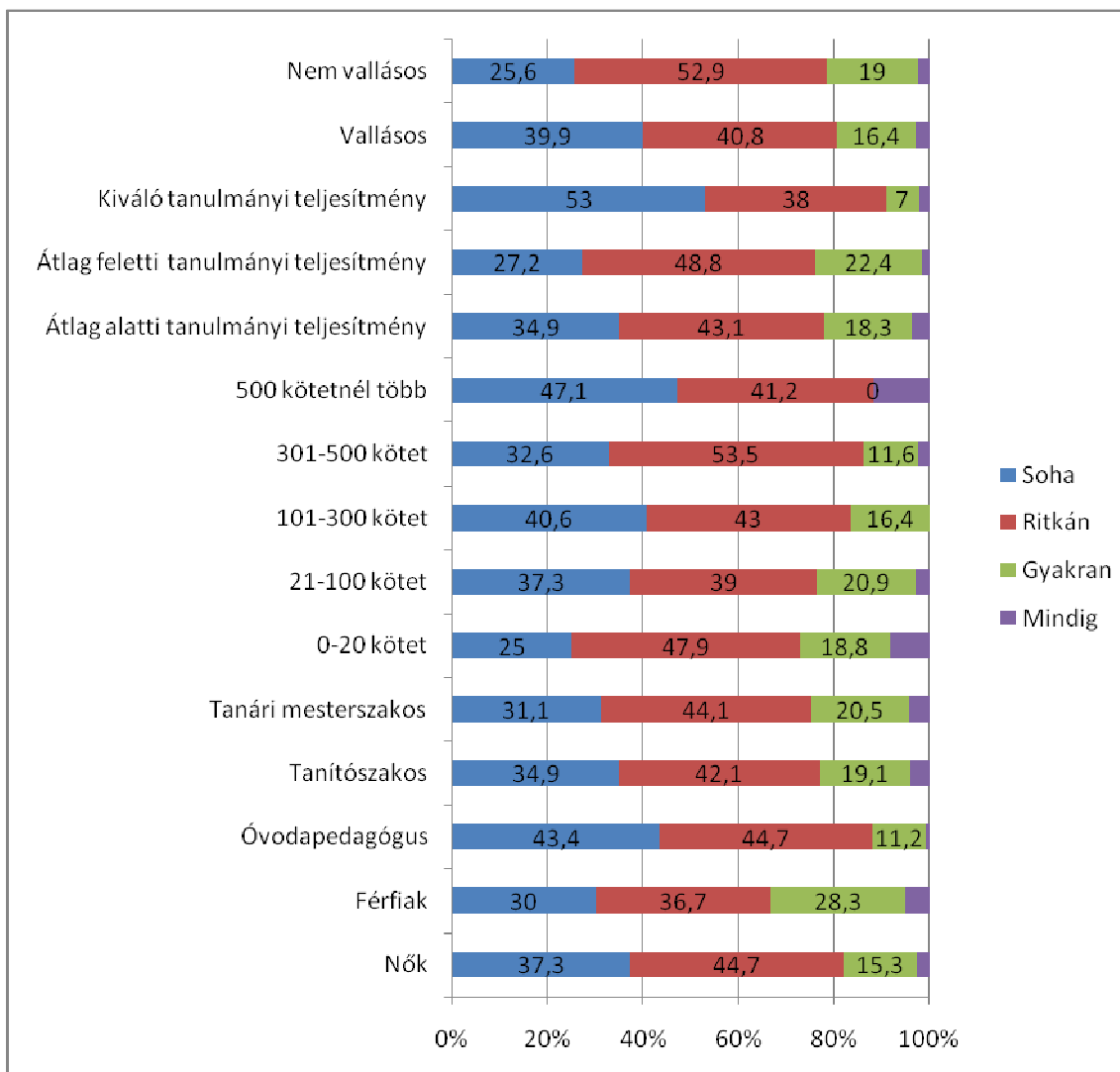
Az adatokból kiolvasható, hogy minél több könyv van a hallgatók családi könyvtárában, annál inkább tartják fontos eszköznek a papír alapú szakirodalom használatát tanulmányaik során. A tanulmányi eredménnyel összefüggésben is hasonló tendenciát tapasztaltunk. A kiváló tanulók esetében alacsonyabb a soha vagy ritkán papír alapú, eredeti művet használók aránya, míg az átlag alattiak esetében ez magasabb arány mutat (20. ábra).

A tanuláshoz használt elektronikus eszközök fokozatos elterjedését tapasztaljuk. Mivel számos könyv, szakkönyv elérhető online formában is (pl. MEK – Magyar Elektronikus Könyvtár), illetve a folyóiratok is részben vagy teljesen megjelennek (időnként kis időelcsúszással) az interneten. Ezért a vizsgára történő felkészülésnél egyre nagyobb részt tesz ki az ilyen jellegű források, szakirodalmi tételek felhasználása. Az oktatók is egyre többször adnak meg interneten is fellelhető tanulmányokat, olvasmányokat.

A keresztábrák elemzés során megfigyeltük (21. ábra), hogy a férfiak nagyobb arányban és gyakrabban használják ezt vizsgára készüléskor, mint a női hallgatók. Az eltérés mértéke csekély, de kimutatható. A különböző képzéstípusokon belül az óvodapedagógia szakos hallgatók élnek ezzel a lehetőséggel kicsit kisebb arányban. A tanítókra és a tanári mesterszakos fiatalokra fokozottabban jellemző az internetes források használata. A házi könyvtár nagysága egyenes arányban hat az elektronikus olvasásra. Minél kevesebb a könyv egy családban, annál kevesebbet használja az adott hallgató az interneten is elérhető olvasmányokat a vizsgára történő felkészülés során. Valószínűsítjük, hogy itt egy másik meghatározó és befolyásoló elemmel is számolni kell, mégpedig a hozzáférés lehetőségével, azaz a kulturális tőke hiánya mellett az anyagi tőke is kevesebb ezeknél a családoknál.

A hallgatók teljesítménye és az internetes források használata közötti kapcsolat vizsgálatánál azt tapasztaltuk, hogy a kiváló és az átlag alatti tanulmányi eredményt produkáló diákok hasonló arányban használják az online szakirodalmi tételeket. Az átlagos hallgatók esetében kevesebb azoknak a száma, akik soha nem olvasnak eredeti internetes folyóiratcikket, könyvet, vagy egyéb forrást. Markáns különbséget fedeztünk fel a Magyarországon tanulók és a határon túli pedagógusjelöltek között. Bár az aktív internetes forráshasználók aránya közel azonos, a határon túl kétszer annyian vannak, akik soha nem használnak online forrást, mint magyarországi társaik.

**21. ábra Internetes szakirodalom használata vizsgára történő felkészüléskor (%) (N=468)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

Elemzésünkéből kiderült, hogy a nők nagyobb arányban használják a hagyományos papír alapú könyvekben, folyóiratokban található forrásokat, míg a férfiak nagyobb számban fordulnak az e-szakirodalom felé. Ez a tendencia összecseng a hallgatók egyéb eszközhasználatával. A nemi különbségek mellett a tanulók teljesítménye, a családból hozott kulturális tőke, a vallásosság mértéke és a képzési terület alapján is kimutathatók különbségek, bár az eltérések nem minden esetben szignifikánsak.

## *7.2. Originalitás a forráshasználatban*

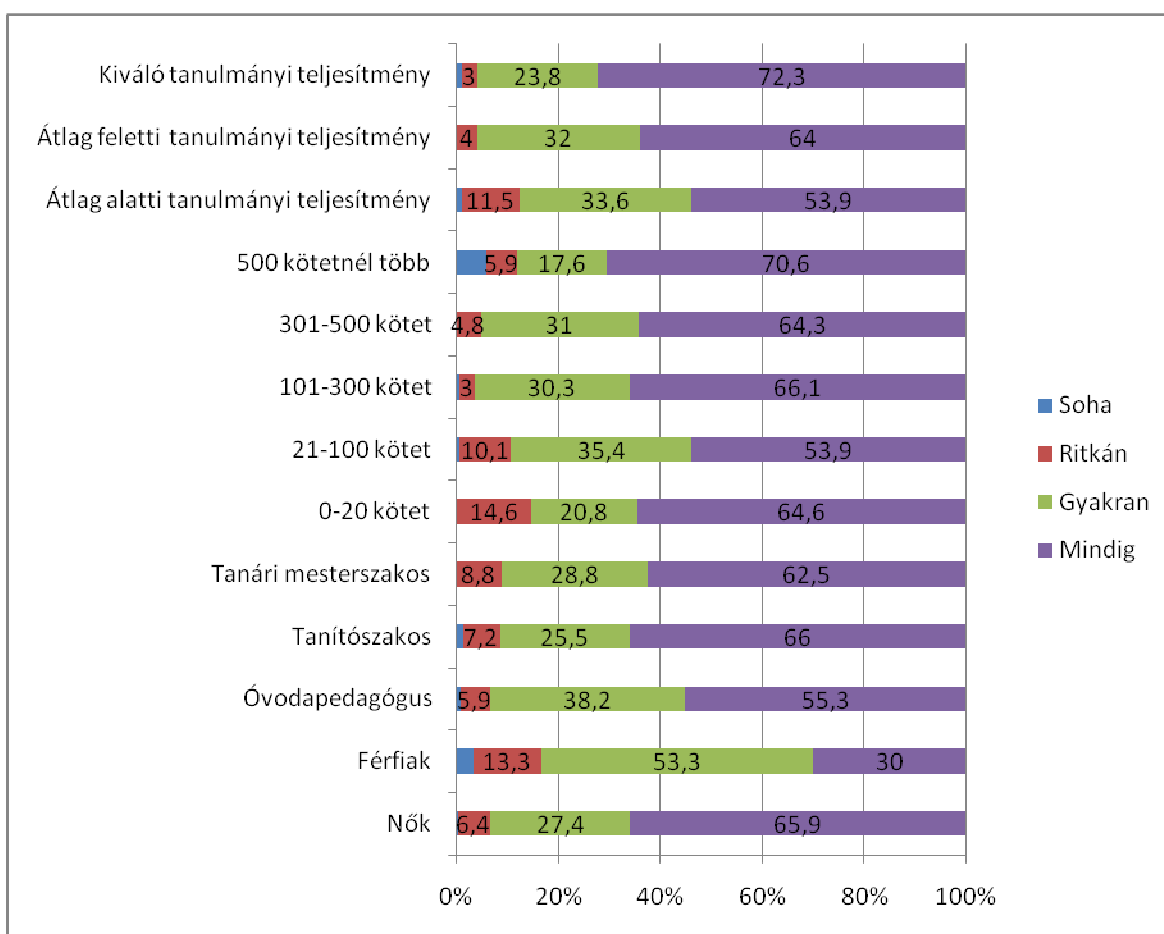
A tanuláshoz szükséges források eredetisége, originalitása kardinális kérdés a vizsgákra történő felkészülés során. A kulturális szokások megváltozása (filmeket inkább letöltünk az internetről, s kevesebbet járunk moziba) és az olvasási magatartás átalakulása (papír alapú olvasmányok helyett elektronikus formában elérhető tartalmak) alapján azt prognosztizáltuk, hogy a hallgatók a tanulás során is újabb lehetőségeket használnak fel, próbálnak ki. Molnár Balázs (2011) rámutatott arra, hogy a hallgatók bár használják az internetet tanulás közben, az nem olyan gyakori, mint a szórakozási, kommunikációs vagy egyéb információszerzési tevékenység. A wikipédiát mint információforrást meglehetősen gyakran látogatják, de a Magyar Elektronikus Könyvtár már kisebb népszerűségnek örvend.

A tanuláshoz használt források átalakulása mögött a technikai fejlődés, illetve a felsőoktatás tömegesedése és az oktatás minőségének csökkenése is kimutatható (Nagy, 1998). Ez fokozottan érvényesül az elmúlt tíz évben, amikor a felsőoktatásba már úgynevezett „digitális bennszülöttek” tanulnak (Herczegh, 2006). Nagy Attila (1998) már másfél évtizede rámutatott arra a tendenciára, hogy a diplomát szerzők negyed úgy készíti el szakdolgozatát, illetve szerzi meg felsőfokú végzettségét, hogy egyáltalán nem látogat semmilyen könyvtárat.

Vajon mennyire változott meg a könyvek, eredeti, azaz primer források használata napjainkban? A hetedik fejezet második részében a primer (eredeti) és a szekunder (mások által kidolgozott, rövidített) tanulmányi forrásanyagok használatának összevetése a célunk. A pedagógusjelöltektől megkérdeztük, milyen eszközöket, szakirodalmi forrásokat használnak a vizsgára történő felkészüléskor. Négy állítás esetében kellett a hallgatóknak arról nyilatkozniuk, milyen gyakran használják azokat. A válaszokat négy fokozatú Likert-skálán kellett bejelölni. A két végpontot a soha és a mindig opciók jelentették. Azért nem ötfokú skálát alkalmaztunk, mert így próbáltuk döntésre készíteni a megkérdezetteket. A válaszokból így kiderült, mely felkészülési módot milyen gyakorisággal alkalmazzák a pedagógusjelöltek. Az első kérdésben a hagyományos, papír alapú, ugyanakkor eredeti szakirodalmat (könyvek, folyóiratok) használatára voltunk kíváncsiak. A válaszokból kiderült, hogy ez a forrásfelhasználás a gyakori kategóriába tartozik a megkérdezettek közel felénél (Függelék: 42. táblázat).

Az előző fejezetben már részletezett eredeti szakirodalom felhasználása mellett primer forrásnak tekintjük a saját maguk által készített jegyzeteket, hiszen ez csak aktív órai részvétellel készíthető el. A hallgatók többsége (61%) még most is jegyzetel az előadásokon, melyet fel is használ a vizsgákra való készüléskor. A megkérdezett pedagógusjelöltek harmada gyakran tanul saját jegyzetéből, s csak 7,3 százalék állította, hogy ritkán használ ilyen anyagokat. A hallgatók csupán 0,6 százaléka vallotta, hogy soha nem tanul saját jegyzetből.

22. ábra Saját jegyzetből készülés vizsgára (%) (N=468)



Forrás: saját adatbázis, 2012

A legtöbbször által leggyakrabban alkalmazott felkészülési módszer tehát a saját jegyzet használata (22. ábra). A férfiak és a nők között mégis szignifikáns eltérés tapasztalható. A nők 65 százaléka készít és használ saját jegyzeteket, míg a férfiak aránya itt csupán egyharmad. A tanári mesterszakosok nagy része (62,5%) is rendszeresen így tanul, hasonló a tanítóképzős hallgatók aránya is (66%). Az óvodapedagógusok esetében kicsit kisebb ez az

arány, de még így is 50 százalék felett van. A családi könyvtár meghatározó jellegét nem tudtuk kimutatni, mivel közel azonos arányban tanulnak saját jegyzetből az alacsony és a magas kulturális tőkájú családból származó tanulók. Ugyanakkor néhány százalékkal magasabb azoknak a száma, akiknél kevés könyv van otthon, és saját jegyzetet sem készítenek. A tanulmányi eredményesség és a saját jegyzet használata között egyenes arányosságot fedeztünk fel. Minél jobb volt a féléves átlaga egy hallgatónak, annál nagyobb valószínűséggel tanul a saját maga készítette feljegyzésekből.

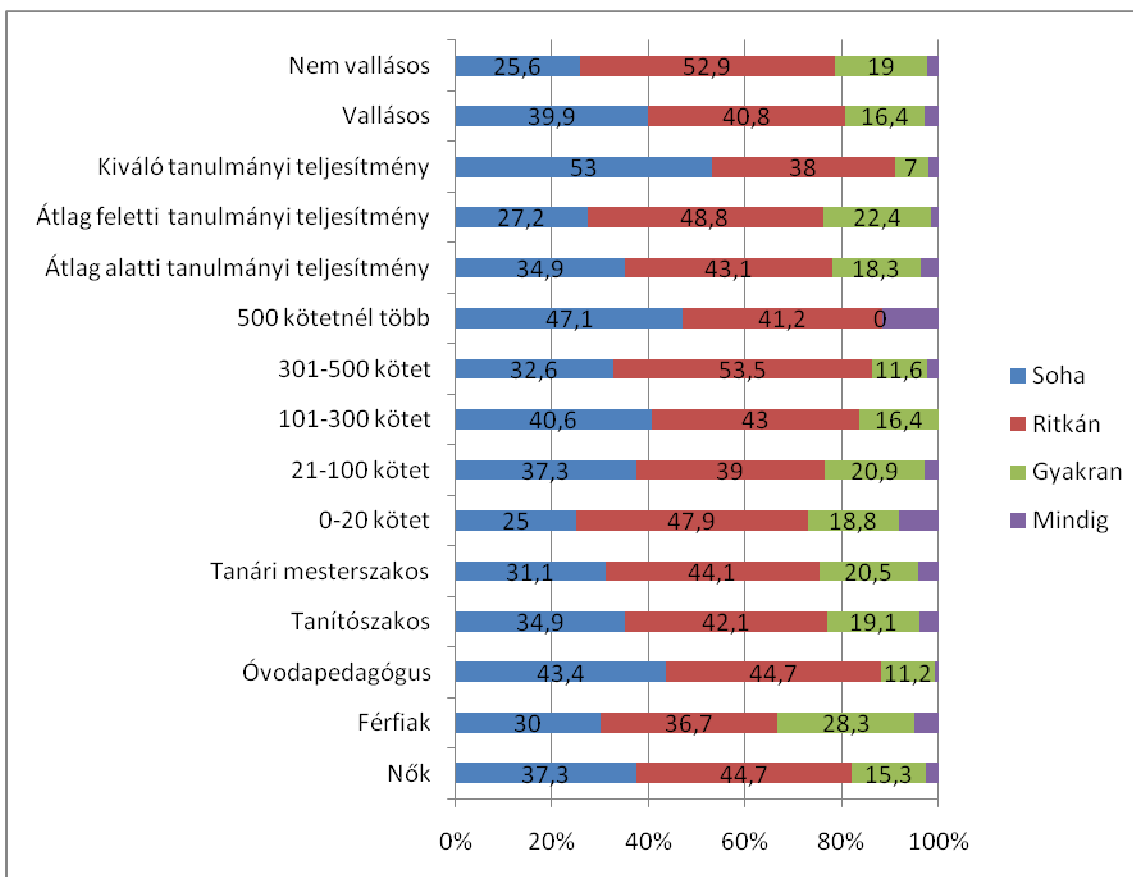
A hallgatók az eredeti (akár papír, akár elektronikus) források mellett további könyvnyen megszerezhető és feldolgozható szekunder eredetű tananyagot is találnak, elsősorban az interneten. Ilyenek lehetnek a mások által kidolgozott órai jegyzetek, könyvkivonatok, prezentációk, wikipédia, illetve egyéb források, melyek eredete bizonytalan. Sokszor név nélkül vagy becenévvel töltik fel az ilyen tartalmakat az internetre, melyeknél az eredeti forrásra történő hivatkozás is hiányos vagy elmarad. Azok a tanulók, akik ilyen módon készülnek a vizsgákra, szintén nehézségekkel találhatják szembe magukat.

Vizsgálatunk során arra voltunk kíváncsiak, milyen gyakorisággal használják a tanulók a szekunder forrásokat. A válaszadók csupán három százaléka vallotta azt, hogy mindig így módon készül vizsgára. A pedagógusjelöltek 17 százaléka gyakran, 44 százaléka ritkán használja az interneten található bizonytalan eredetű forrást. Az elektronikusan elérhető információ természetesen gyakran hasznos és legfőképp gyorsan és könnyen megszerezhető, letölthető. A probléma további kérdést vet fel. Véleményünk szerint a gondot nem a tartalmak használata vagy negligálása oldhatja meg, hanem a használathoz kapcsolódó szelektálási képességre nevelés. Kutatásunkban nem tértünk ki részletesen az egyes tartalmak minőségére és felhasználási módjára, de úgy gondoljuk, hogy ez a tanulási módszerek megváltozása miatt kardinális kérdés lehet a jövőben. A hallgatók jelentős része használ ilyen dokumentumokat, ezzel váltva ki az eredeti szövegek, tanulmányok, könyvek elolvasását, megtanulását (23. ábra).

Az adatokból kiderül, hogy a bizonytalan eredetű online forrást használók között több a férfi. A tanári mesterszakos hallgatók is gyakrabban keresnek ilyen jellegű tananyagot az interneten, mint óvodapedagógia szakos társaik. Az igazán sok könyvvel rendelkező családok gyermekei kisebb arányban használnak másodkészítésű online forrásokat mint a kevesebb könyvet birtoklók. A kiváló tanulók több mint fele soha nem nyúl bizonytalan eredetű dokumentumokhoz a felkészülés során. Az átlag feletti és az átlag alatti hallgatók azon-

ban közel azonos arányban használják a wikipédiát, illetve a mások által összeszedett információk halmazát. A vallásos hallgatók nem használják olyan nagy mértékben az internetről szerzett vegyes anyagokat, mint nem vallásos társaik, bár teljesen nem is negligálják ezeket a tartalmakat.

**23. ábra Egyéb, nem tudományos internetes forrás használata vizsgára történő felkészülésnél (%) (N=468)**

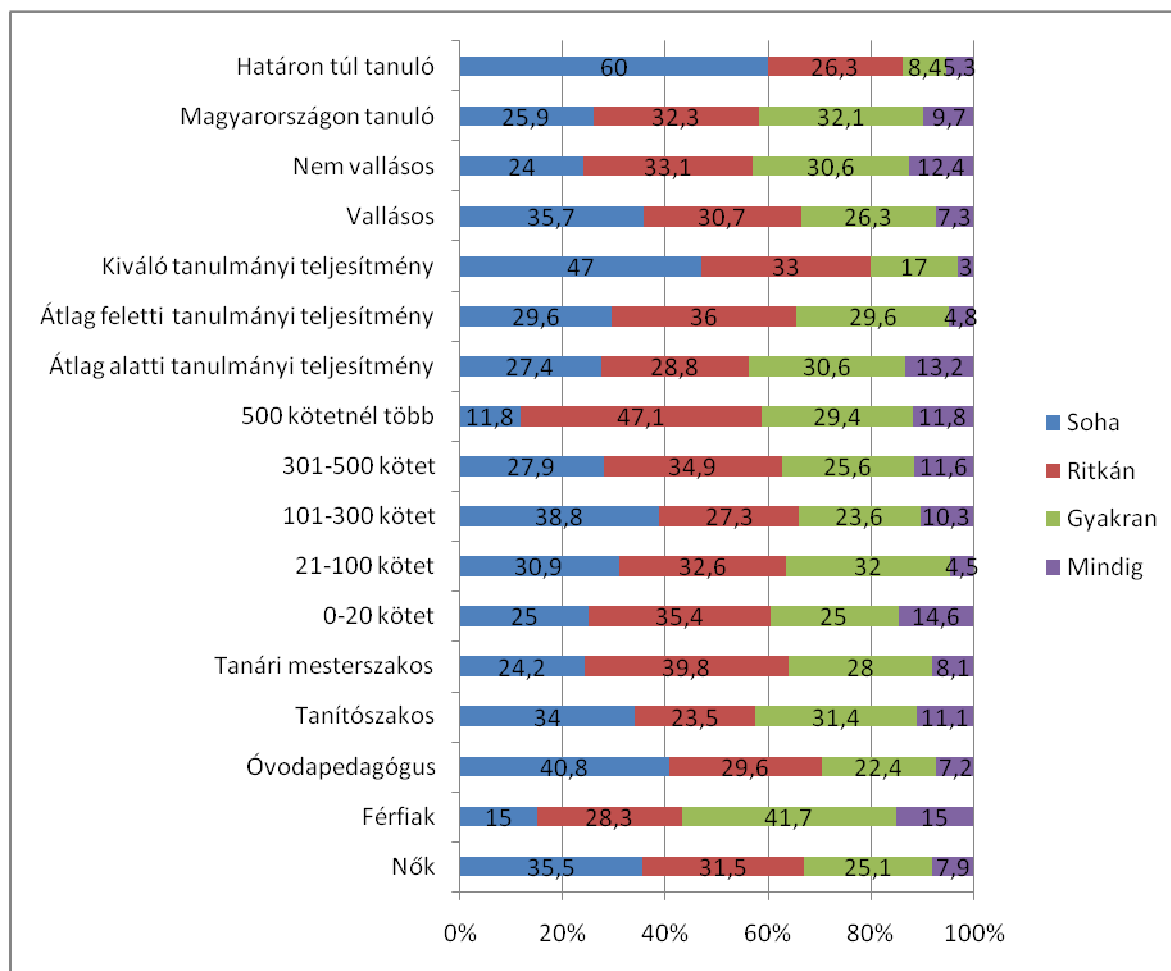


*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A hallgatók között gyakori, hogy egymás között cserélgetik jegyzeteiket, illetve idő- és energiaspórolás céljából felsőbb évesek kidolgozott tételeit, jegyzeteit használják a vizsgára történő felkészülés során. Az így szerzett információk minősége megkérdőjelezhető, gyakran évekig forognak és hagyományozódnak át téves tudástartalmak, rosszul kidolgozott tételek, hiányos tananyagok. Ennek ellenére a hallgatók gyakran élnek ezzel a lehetőséggel, bár az adatok alapján kisebb mértékben, mint az eredeti források alkalmazásával. Az empirikus adatok alapján elmondhatjuk, hogy a férfi hallgatók nem utasítják el olyan mértékben a másoktól kapott anyagok, jegyzetek, kidolgozott tételek használatát, mint a nők (24. ábra). A nők több mint harmada soha nem használ másoktól kapott vizsga-

alanyagot, bár közel nyolc százalékuk gyakran él ezzel a lehetőséggel. A képzéseken belül a tanári mesterszakosok körében a leggyakoribb a mások által kidolgozott tételek tanulása. A tanítók esetében ez az arány jobbnak mondható, s a legkisebb mértékben az óvodapedagógusoknál tapasztalható a „spórolás” ezen fajtája.

24. ábra Felsőbb éveektől kapott jegyzetből tanulni vizsgára (%) (N=468)



Forrás: saját adatbázis, 2012

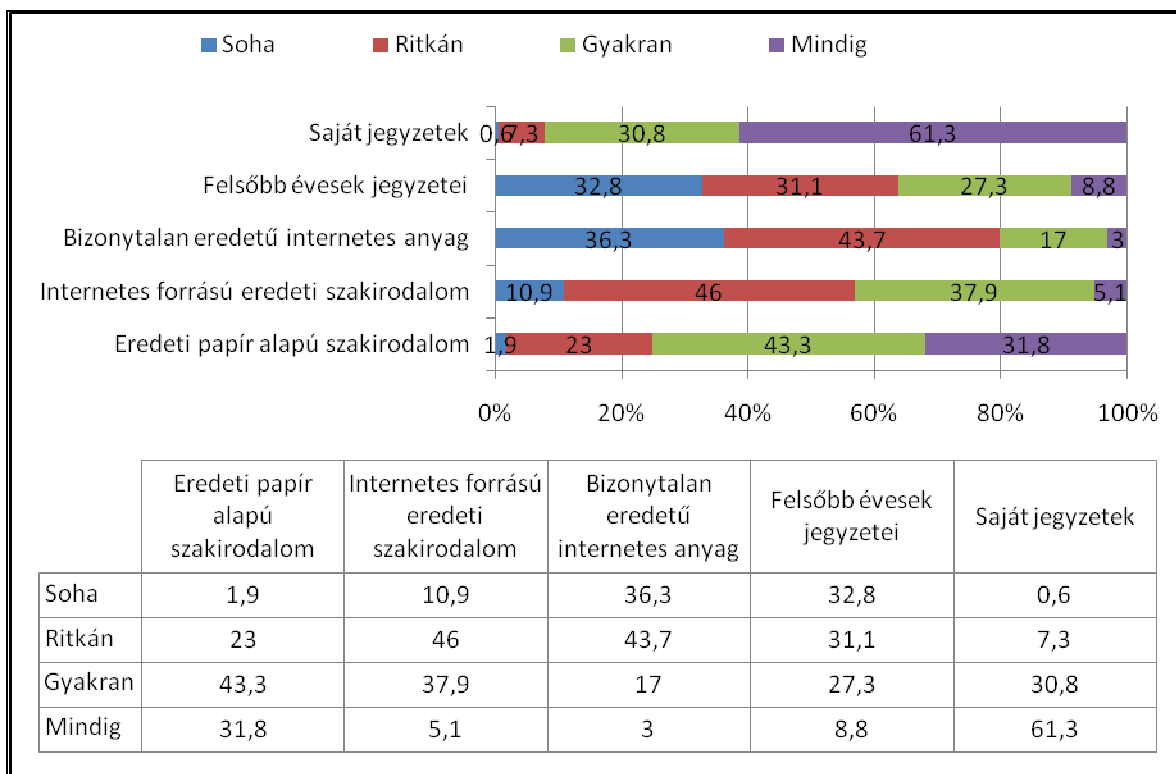
A családi könyvtár nagysága nem hat egyértelműen a tanuláshoz erre a módjára, bár azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnak mondható könyvtárral (301-500 kötet) rendelkezők kevesebb külső segítséget igényelnek. A tanulmányi eredmény esetében erősen szignifikáns különbséget tapasztaltunk. A kiváló kategóriába sorolt hallgatók közel fele soha nem tanul más által készített anyagból, míg ez az arány a kevésbé jó tanulók körében alacsonyabb (27,4%).

A korábbi tanulási módszerek esetében a vallásosság nem volt kimutatható hatása, ebben a kategóriában azonban azt tapasztaltuk, hogy a vallásos hallgatóknak nagyobb része utasítja el a másoktól kapott jegyzetek használatát. Ezek valószínűleg az etikai normák kü-

lönbségeiből adódhatnak. Szignifikáns különbség van a magyarországi és a határon túli pedagógusjelöltek esetében is. A debreceni és a nyíregyházi diákok negyede soha nem használ kapott jegyzetet vizsga előtt, míg a határon túli válaszadók esetében ez az arány 60 százalék.

Az olvasásszociológiai kutatáshoz csak részben kapcsolódik az a kérdésünk, mellyel a hallgatók vizsgára történő felkészülési módjait néztük meg. Ugyanakkor a megadott válaszlehetőségek utalnak arra a viselkedési módra, ahogy a papíralapú, illetve elektronikus szakirodalmat, forrásokat használják a hallgatók. Vizsgára a válaszadók közül a legtöbben minden esetben saját jegyzetből készülnek (61%), ugyanakkor az eredeti, papír alapú szakirodalmat, jegyzetet, könyvet 31 százalék használja minden felkészüléshez. Az elektronikus források (letölthető tanulmányok, könyvek) használata nem tartozik a leggyakoribb felkészülési módok közé. A hallgatók csupán öt százaléka használja minden esetben, ettől ritkább gyakorisággal azonban szinte minden hallgató alkalmazza. Az interneten található egyéb, bizonytalanabb eredetű anyagok (mások által készített prezentációk, rövid jegyzetek, Wikipedia) kizárólagos használatával csak 3százalékuk él. A felsőbb éves hallgatótársaktól kapott jegyzetek felhasználása a hallgatók 8,8%-nál számít napi gyakorlatnak.

25. ábra: Vizsgára történő felkészülés módjai % (N=468)



Forrás: saját adatbázis, 2012

### *7.3. Az olvasás professzionális és transzmissziós értéke*

Az olvasás a pedagógusmunka alapvető része. Ezért fontosnak tartottuk, hogy külön fejezetben térjünk ki a hallgatók pályaspecifikus értékszempléletére. Az olvasás lehet a folyamatos szinten tartó és fejlesztő önművelés, illetve a szakmai önképzés alapja is. A kérdőíves vizsgálat kilencedik kérdéscsoportjában az olvasás professzionális értékeként értelmeztük a pedagógusjelöltek válaszaiban a folyamatos szakmai fejlődés és a magabiztos szakmai tudás birtoklásának mutatóit. Transzmissziós értelmezéssel ruháztuk fel az olvasottság, műveltség kategóriáját. Az olvasásról való vélekedéshez nyújt további adatokat a 44. számú kérdéscsoport, mely a húsz évvel ezelőtti vizsgálat megismétléseként alkalmaztunk. Az olvasás szeretetének átadása ebben a kérdéscsoportban egyértelműen az olvasás transzmissziós értékére utal. Fejezetünkben az olvasás professzionális és transzmissziós értékét tágabb környezetben és kérdéscsoportban dolgozzuk fel. Így választ kaphatunk olyan kérdésekre is, hogyan vélekednek a megkérdezettek a jövőbeli pedagóguslét legfontosabb összetevőiről.

A pedagóguspálya legfontosabb összetevőire vonatkozó kérdések megválaszolásakor a kérdőív kitöltőinek kilenc, előre meghatározott opció közül kellett hármat kiválasztani. A válaszok közül a legtöbb szavazatot a magabiztos szakmai tudás kapta (53,4%), majd ezt követte a jó kommunikációs képesség (52,4%), a gyerekek erkölcsi nevelése (47,2%), a jó kapcsolatteremtő képesség (41%), a folyamatos szakmai fejlődés (35,7%), a gyerekek érzelmi fejlesztése (34,6%) és a nyitott, elfogadó attitűd (31,8%). A sort a pedagógusjellemzők prioritási sorrendjében az olvasottság, műveltség (19,2%) és a munkához kapcsolódó szakirodalom alapos ismerete (6,2%) zárta.

Ezt a fontossági rangsort érdemes először önmagában is végiggondolni. Az eredmények tükrében azt mondhatjuk, hogy a szakmai felkészültség és a nevelői attitűd felváltva követik egymást. Ugyanakkor az átlagtól jóval elmaradottabb pozícióban találjuk az olvasottságot, műveltséget mint prioritást (akár szakmai, akár általános értelemben). A tudóstanár képe, úgy tűnik, nem része a pedagógusjelölt hallgatók jövőbeli pályára vonatkozó elképzeléseinek. Az olvasás ilyen szintű negligálása feltételezhetően megmutatkozik majd a kulturális magatartásban és az olvasási szokásokban is. Ennek a kérdésnek az elemzésére a későbbiekben még visszatérünk. Az árnyaltabb kép érdekében a pedagógusjellemzők választásainak arányát más változókkal is összevetettük.

A nem változója alapján egy esetben találtunk enyhén szignifikáns eltérést. A nők nagyobb arányban választották a folyamatos szakmai fejlődést prioritásként (37,5%), mint a férfiak (23,3%). A nők előnye ebben az esetben a tanulási attitűdben, a szorgalomban keresendő. Fényes Hajnalka (2010) a női hallgatók esetében, már a pályaválasztás időszakára vonatkozóan is kimutatta a nagyobb elhivatottságot, generálisan is. Speciális vizsgálati populációknál, a pedagógusjelölteknél, ez még markánsabban kitapintható.

A lakóhely (település jellege, mérete) alapján két esetben tapasztaltunk jelentős eltéréseket. A kisvárosokban élők fontosabbnak tartják az érzelmi nevelést a nagyvárosban élő pedagógusjelölt hallgatókhoz képest. Ez az adat is jól demonstrálja azt a társadalmi hatást, mely a kevesebb lakosú mikrokörnyezetben jellemző: a személyes kapcsolat fontosságát. A kisebb közösségekben, a szomszédságban fontos az egymásra figyelés, a törődés, mely a szocializációs színterek egyik alapvető megnyilvánulási tere is (Kozma, 1996). Az érzelmi nevelés jelentősége mellett egy másik tendenciát is kimutattunk a lakóhely függvényében. A nagyobb lakókörnyezetben élők számára a kommunikációs képesség a pedagógus életében fontosabb, mint a kisebb települések pedagógusjelöltjeinél.

A szülők iskolai végzettségének befolyásoló ereje csupán egy szegmens esetében mutatható ki szignifikánsan. A magasabb képzési szinttel rendelkező apák gyermekeinél ugyanis az olvasottság és a műveltség nagyobb hangsúlyt kap, mint az alacsonyabban iskolázott apák gyermekeinél. A szülők iskolai végzettsége és az olvasottság, műveltség hangsúlyozott szerepe a pedagógus életében, munkájában alapvető kapcsolatban van egymással. A meglepő inkább az, hogy az anya iskolai végzettsége alapján nem találtunk számokkal is alátámasztható kapcsolatot a pedagóguspálya feladatainak értékelésében. Összességében elmondhatjuk, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége mindenképpen jelentős és vizsgálatunk szempontjából kihagyhatatlan determináló erővel rendelkezik, bár mint látjuk, más-más területeken.

Erős kapcsolatot fedeztünk fel a közepes anyagi helyzetű pedagógusjelölt hallgatók és a jó kapcsolatteremtő képesség fontosságának hangsúlyozása között. Míg az átlagos anyagi forrásokkal rendelkező hallgatók 51 százaléka szerint fontos a jó kapcsolatteremtő képesség a pedagóguspályán, addig a rosszabb gazdasági helyzetben élők esetében ez csak 26,7 százaléknál került a fontossági sorrend elejére, a kifejezetten jómódúaknál pedig 32,2 százalék tartotta ezt a képességet lényeges elemnek. Feltételezzük, hogy a rosszabb anyagi helyzetben élők nincsenek tisztában a kapcsolati tőke, így a kapcsolatte-

remtő képesség jelentőségével, míg a jobb anyagi helyzetben élők számára ez evidens, ugyanakkor nem tartozik a prioritások közé.

Az anyagi helyzethez kapcsolódik egy jelentősebb véleménykülönbség is: a gyerekek erkölcsi nevelésének fontosságáról alkotott nézet. Azoknak a pedagógusjelölt hallgatóknak, akik magukat, illetve családjukat szegényebbnek tartják az átlagtól, közel 60 százaléka véli úgy, hogy a gyerekek erkölcsi nevelése nagyon fontos a jövőbeli pedagóguspályán. A közepes, illetve a jobb anyagi helyzetben élőknel ez szintén fontos, de nem ilyen nagy arányban.

A vallásos hallgatók esetében kiemelkedő fontossága van a gyermekek érzelmi fejlesztésének és az olvasottságnak, illetve a műveltségnek mint pedagógus attribútumnak. A vallást elutasítók vagy hitükben bizonytalanok azonban nagyobb arányban vélték úgy, hogy a magabiztos szakmai tudásnak lesz a legjelentősebb hatása jövőbeli pedagóguspályájukon. A hallgatói választások, illetve a prioritások meghatározásakor egyértelműen kitapinthatók a vallásos attitűdre jellemző humánusabb értékek.

A hallgatók tanulmányi eredményével is összevetettük a pedagóguspályára szánt feladatok, jellemzők választásának gyakoriságát. Két esetben tapasztaltunk jelentős kapcsolatot. A kiváló tanulmányi eredményű válaszadók esetében feltűnően magas azoknak az aránya (77,2%), akik a gyerekek érzelmi fejlesztését nem tartják a legfontosabb pedagógusi feladatnak. Véleményünk szerint az adatok mögött az állhat, hogy a tudás fontossága és nevelés jelentősége közötti ellentét erőteljesebben jelentkezik azoknál a hallgatóknál, akik vagy szorgalomból, vagy adottságukból (vagy mindkét okból) adódóan kiemelkedő tanulmányi eredménnyel végzik felsőfokú tanulmányaikat.

A tanulmányi teljesítménnyel összefüggésben a nyitott, elfogadó attitűd jelentőségét érdemes kiemelni. Az adatok szerint minél jobb tanulmányi eredménye van egy hallgatónak, annál fontosabb neki ez a tulajdonság. Míg a kiváló teljesítményűek esetében ez 44,6 százalék, addig az átlag közelieknek csak 34,9 százaléka, az átlag alatti tanulmányi átlaggal rendelkezőknek csak 26 százaléka tartja ezt a pedagógustulajdonságot nélkülözhetetlennek.

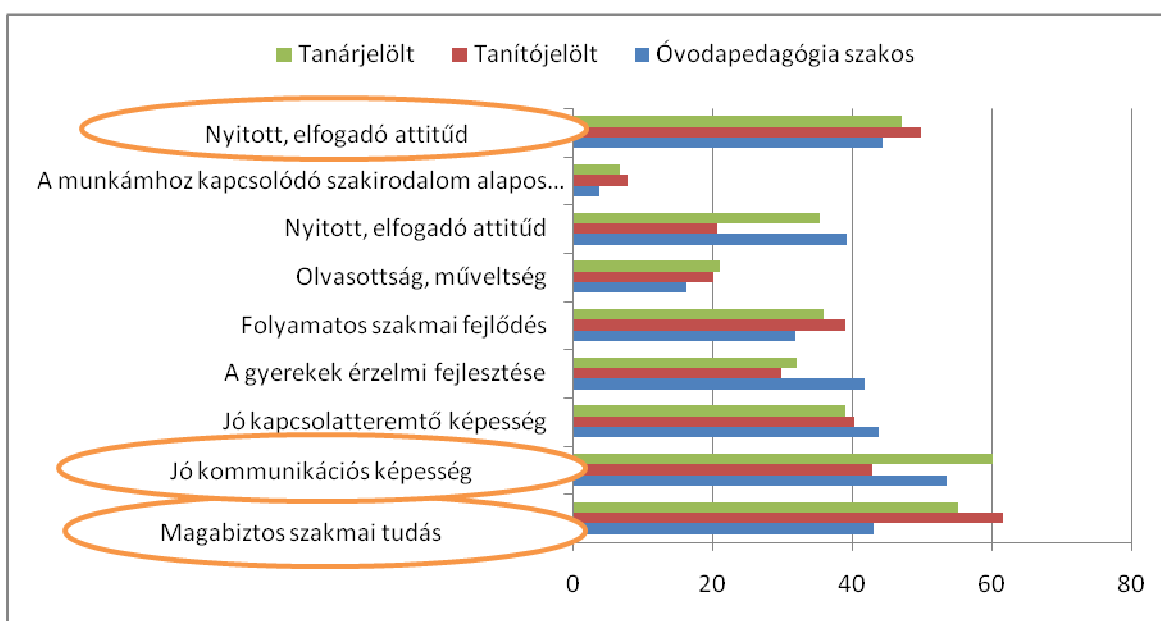
Korábban a tehetségfejlesztés témakörében kimutatták, hogy a tehetséges diákokkal foglalkozó pedagógusoknál elsődlegesen jellemző a nyitottság és elfogadás (Balogh et al, 1999). Eredményeink azt mutatják, hogy a jobb tanulmányi eredményt produkáló diákok is érzik és fontosnak tartják ezt a tanári, pedagógusi attitűdöt. Továbbgondolva a kapcsó-

latot, a magasabb intelligencia, a „több tudás” és a nyitottabb, elfogadóbb attitűd között, ez az összefüggés kimutatható még egy ilyen szűk keresztmetszetű mintában is.

A szakmai fejlődés fontosságát a határon túli magyar anyanyelvű pedagógusjelöltek tartották igazán fontosnak. A romániai és a kárpátaljai válaszadók 44,8 százaléka, míg a magyarországi pedagógusjelöltek közül csak 33,3 százalék választotta be ezt az opciót a legfontosabbak közé.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az általunk felsorol kilenc pedagógustulajdonság, képesség mennyire jellemző a különböző képzési területeken. A százalékos eloszlás nem minden esetben mutatott szignifikáns eltérést, de a tendenciák miatt a 26. ábra segítségével szemléltetjük az eredményeket.

**26. ábra A pedagóguspályán fontosnak tartott képességek százalékos megoszlása képzési területenként (N=468)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

Jelentősebb eltérést a magabiztos szakmai tudás esetében találtunk, ahol a tanítóképzős fiatalok 61,7 százaléka vélte úgy, hogy nélkülözhetetlen része a pedagóguspályának az ilyen fajta ismeret. Érdekes módon a jó kommunikációs képességet a tanári mesterszakos hallgatók helyezték előtérbe (60,2%), míg a nyitott, elfogadó attitűd az óvodapedagógusok esetében volt domináns (39,2%). A tanítók esetében ez csupán 20,8 százaléknak volt igazán fontos, a tanári mesterszakosoknál pedig 35,4 százalék vélte úgy, hogy a nyitott attitűd alapvető a pedagógus életében.

Összefoglalva tapasztalatainkat, azt mondhatjuk, hogy a hallgatóknak a pedagógushivatásról való elképzelése a különböző képzési típusok mentén különül el leginkább. Bár csak három esetben tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni, mégis ez tűnik a legerőteljesebb magyarázó tényezőnek az eltérő attitűd mögött. A megfelelő szakmai tudás, a kommunikációs képesség jelentősége és a nyitott, elfogadó attitűd eltérő értékelése a különböző pedagóguspályákra készülők esetében megerősítik a pedagóguskutatásokban kimutatott eredményeket, ugyanakkor árnyaltabb képet adnak az alminták közötti eltérésekről. A vallásosság alapján van eltérés a pedagógushivatáshoz kapcsolódó feladatkörök értékelésében. Mivel az általunk feldolgozott szakirodalomban nem találtunk ezzel kapcsolatos korábbi megállapításokat, eredményeinket novumként kezeljük. Legkevésbé a nem, a szülők iskolai végzettsége és a család kulturális tőkéje befolyásolja azt, hogy a pedagógusjelölt milyen feladatokat tart fontosnak, milyen kompetenciákat és képességeket helyez előtérbe későbbi munkája során.

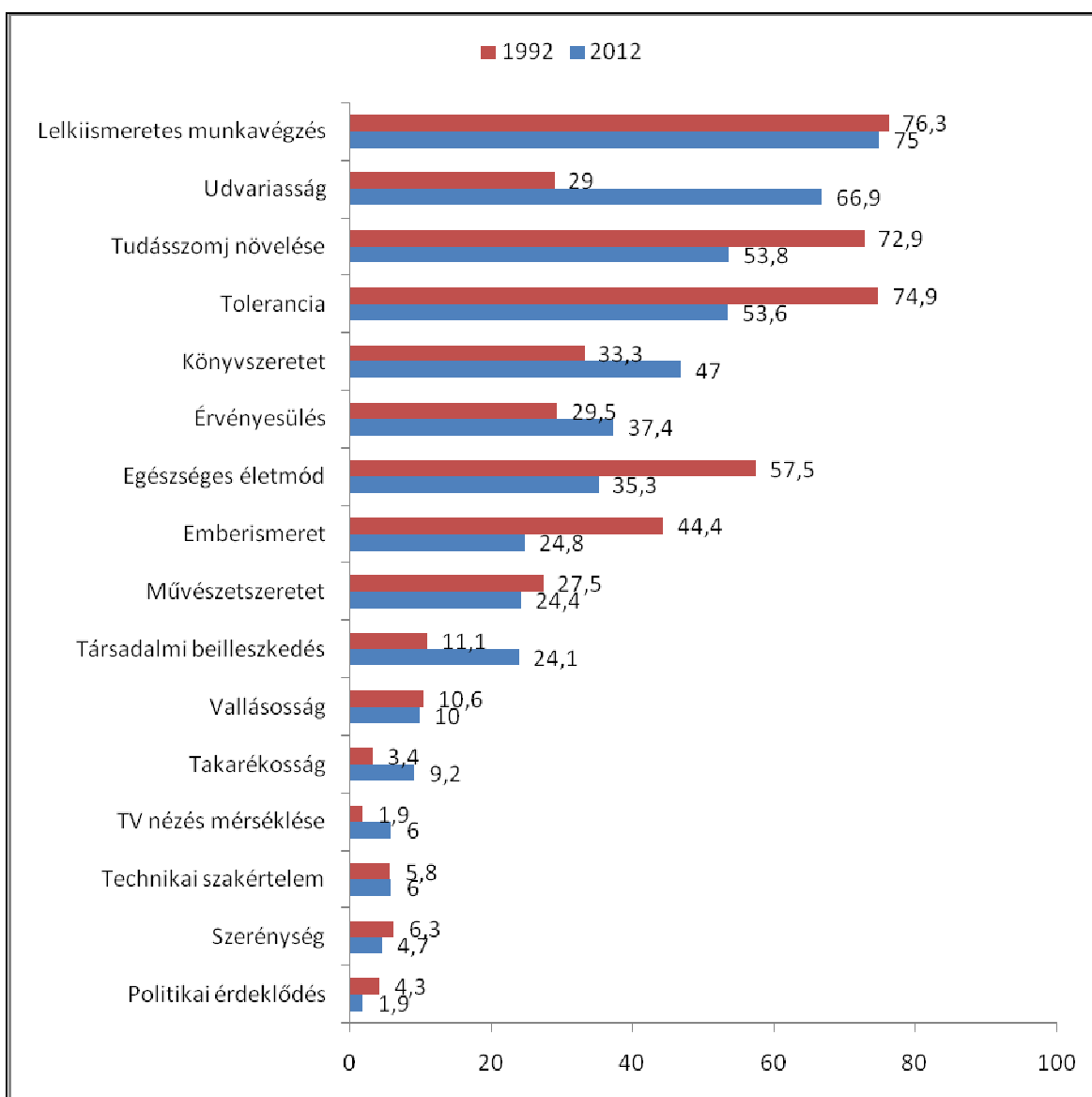
A korábban már említett Lőrincz–Vidra Szabó-féle kutatás, mely két évtizede vizsgálta meg a pedagógusjelöltek olvasási és kulturális szokásait, tárta fel nevelési kultúrájukat, összehasonlítási alapként szolgál jelenlegi kutatásunkhoz.<sup>48</sup> A pedagógusok által átadandó útravalók, azaz az értékek és viselkedési minták, az elmúlt húsz évben jelentősen átalakultak. Ez az átalakulás a gazdasági, társadalmi, politikai viszonyok hatásaként értelmezhető, de további, mélyebb összefüggések is kimutathatók a két kutatás adatainak összevetésével. A kérdéseket változtatás nélkül tettük fel kérdőívünkben, abból a célból, hogy az összevetés során ne okozzon gondot a konvertálás. Bár a társadalmi és technikai változás alapján releváns lett volna néhány kérdés frissítése, bővítése vagy átalakítása. Ezeket a változtatásokat – mint említettük – a komparativitás céljából nem végeztük el. Így kimaradt például az internet/számítógép hatásának értékelése, vagy a környezettudatosság igényének és jelentőségének megméréstetése, ugyanakkor az adatokból kiszűrődő értékváltozás egyértelműen bizonyítja a társadalmi, politikai és gazdasági struktúrában bekövetkezett változásokat.

---

<sup>48</sup>A nevelés és az értékek kapcsán Nagy Attila (2006) is ezt a kérdőívet használta. Nagy publikációjából megtudhatjuk, hogy eredetileg egy német szerzőpáros Noellé és Neumann használta ezt a mérőeszközt 1978-ban. Nagy Attila középiskolások körében végezte kutatását, s a kérdést nem az iskolára, hanem az otthoni nevelés és tudásátadás feltérképezésére használta.

Az adatok összevetése után több következtetést is levonhatunk (27. ábra). A **lelkiismeretes munkavégzésre való nevelés** fontossága most is vezeti a listát, mint 1992-ben, s az arány is szinte változatlan. Változott az **udvariasság** megítélése 1992 és 2012 között. Napjaink pedagógusjelöltjei közül az udvariasságra való nevelés feladatát kétszer annyian jelölték be, mint a húsz éve megkérdezettek. Elképzelhető, hogy ez a feladat húsz éve még inkább a családok felelőssége volt, napjainkra azonban az iskola vette át ezt a szocializációs szerepet is.

27. ábra Átadandó értékek, fontosnak vélt nevelési és oktatási tartalmak a pedagógusjelöltek szerint



Forrás: Lőrincz–Vidra Szabó, 1992 és saját adatbázis 2012

A **tudásszomj felkeltése** iránti vágy a 21. századi pedagógusjelöltek körében nem annyira jelentős, mint korábban: aránya 20százalékkal csökkent. Ennek oka a tudástársadalom új megközelítéseiben keresendő. Az explicit tudás megléte nem olyan fontos, mint az információszerező technikák ismerete, alkalmazása.

Hasonlóan változott a **tolerancia**, mint átadandó érték, megtanítandó viselkedésminta prioritása is. A '90-es évek elejéhez képest 20százalékkal csökkent. Ezt az adatot meglepőnek tartjuk, hiszen a társadalmi változásoknak (például a fel-fellángoló rasszista és nacionalista megnyilvánulásoknak) éppen ellenkező hatást kellett volna kiváltaniuk. Amennyiben ugyanis a toleranciát kevésbé tekintik fontos átadandó értéknek, ez azt is jelentheti, hogy ezen a területen a fiatalok nem érzékelnek problémát.

A **könyvek szeretete**, az olvasás felé fordulás értéke 14százalékkal nőtt. A könyvkiadás a kilencvenes évek elején végbement változások után jelentősen átalakult. Ennek pozitív és negatív eredményei is vannak. A könyvek szeretetére nevelés mint pedagógusi feladat tudatosságot rejt. A pedagógusjelöltek tisztában vannak az olvasás jelentőségével, az olvasásra nevelés feladatának prioritásával.

A „gyerekeknek megtanítani az **érvényesülés technikáját**” fontossága kis mértékben (8%) nőtt az elmúlt húsz év alatt. A társadalmi és gazdasági hatások, a piacgazdaság, az Európai Unió nyílt munkaerő-piaci politikája, a versenyszellem megköveteli azt, hogy az iskolában megtanulják a gyerekek az érvényesülés módjait. A 2012-ben megkérdezett hallgatók a rendszerváltás után születtek, így ők már ebben a versenyszellemű gazdasági – politikai – társadalmi rendszerben szocializálódtak.

Az **egészséges életmódra nevelés** feladatát a mai hallgatók 22 százalékkal kevesebben tartják fontosnak. Az iskolának a mai pedagógusjelöltek szerint nem olyan mértékben feladata az egészséges életmódra nevelés, mint a húsz évvel ezelőtt megkérdezetteknek. Véleményünk szerint a válaszok mögött az individualizáció („mindenki maga felelős a saját testi-lelki jólétéért” elv) húzódnak. A mások megismerése iránti igény, az **emberek ismeretének** fontossága nagy mértékben csökkent (20 %-kal). A társadalomban végbement változások, az individualizáció és a globalizáció állhat e mögött a jelentős csökkenés mögött.

A **takarékosságra nevelés** fontosságának aránya jelentősen (2,5 szeresére) nőtt. A válaszadók valószínűleg a gazdasági helyzet és a politikai berendezkedés (piacgazdaság) miatt érzik fontosnak kiemelni ezt a pedagógusi feladatot. A tudatos pedagógusjelöltek

értékrendszere lehet a magyarázat arra, hogy háromszor nagyobb arányban vélik a mai pedagógusjelöltek, hogy a **televízióezés mérséklését** az iskolában is erősíteni kell. Ez a tétel összekapcsolható a könyvek szeretetének nagyobb arányban megjelenő adataival. A két tevékenység a kutatások szerint fordított arányban jelenik meg az egyén életében.

A rendszerváltás körüli izgalmas évekhez képest a **politikai érdeklődés felkeltése**, a politika iránti nyitottságra való nevelés fontossága több mint felével csökkent a most megkérdezettek körében. A politika – deklaráltan is – az oktatási intézmények falán kívül rekedt. Ez a tudatosság vagy/és a politika iránti érdeklődéssel magyarázható.

Elemzéseink során megvizsgáltuk, hogy kimutathatók-e szignifikáns eltérések a különböző nevelési feladatok, átadandó értékek tekintetében. Először a **nemek** determináló hatását vizsgáltuk. Azt tapasztaltuk, hogy a férfiak számára fontos az oktatás, nevelés során kiemelt helyen kezelni az emberismeretet, a megfelelő barát kiválasztását. A társas kapcsolatok kialakítására való nevelés a férfiak esetében nagyobb jelentőségű. A női intuíció miatt valószínű, hogy a nők számára ez nem annyira fontos. A női pedagógusjelöltek ugyanakkor a pontos munkavégzésre nevelés esetén mutattak előnyt férfitársaikkal szemben.

A könyvek szeretetére való nevelés prioritása is a női hallgatók körében jellemző. A nők fele, míg a férfiaknak csak negyede tartotta ezt fontosnak jövőbeli pályáján. A nemek közötti különbség még egy területen mutatott szignifikáns eltérést: a férfiak esetében a technikai szakértelem átadása nagyobb jelentőségű női hallgatótársaiknál. A férfiak 15%-nál ez fontos, addig a nőknek csak 4,7 százaléka jelölte be mint pedagógusként átadandó értéket, tudást.

A **lakóhely** csak egy helyen mutatott szignifikáns különbséget. A művészet szeretetére nevelés a nagyvárosiak esetében fogalmazódott meg pedagógusi feladatként. Ennek oka az infrastrukturális különbségekben feltételezhető. A több választási opcióval rendelkező nagyvárosi lakosok életmódjában nagyobb súllyal esik latba a magaskultúra igényének kialakítása (31,3%). A kisebb településtípusokban élő pedagógusjelöltek közül csak 20,7 százalék vallotta úgy, hogy fontos a művészet szeretetére nevelni.

Az **apa iskolai végzettsége** két területen jelentkezett befolyásoló tényezőként. A technikai szakértelem és tudás átadásának fontossága a nevelőmunkában annál fontosabb, minél magasabb a megkérdezettek apjának iskolai végzettsége. Ugyanakkor az alacsonyabb végzettségű apák gyermekei fontosabbnak tartották az udvariasság és a jó magaviselet szabályainak megtanítását a magasabb végzettségű apák gyermekeinél. Az

**anya iskolai végzettsége** és az átadandó nevelési értékek és tartalmak között nem találtunk szignifikáns összefüggést.

A hallgatók **anyagi helyzete** és a takarékosagra nevelés közötti összefüggés mögött a rosszabb anyagi helyzetű diákok lazább pénzkezelési attitűdje áll. Minél rosszabb gazdasági státuszú a megkérdezett, annál kevésbé tartja fontosnak, hogy a takarékoságot fontos nevelési értéként kezelje. A jobb anyagi feltételek között élők nagyobb figyelmet fordítanak a takarékosagra, a pénzkezelés fontosságára a nevelésben is. A televízió nézésének mérséklése azonban a rosszabb anyagi helyzetben élő hallgatók számára fontosabb nevelési cél.

A **kulturális tőke** mutatója egy esetben szerepelt befolyásoló tényezőként. Az adatok szerint minél kisebb a családi könyvtárállomány, annál fontosabb a hallgatók számára a másképp gondolkodókat tisztelni és toleránsnak lenni. Úgy véljük, hogy a szignifikáns eltérés csupán a könyvek számával nem magyarázható, noha figyelembe kell vennünk azt is, hogy a kevesebb könyv kevesebb mintát kínál a világ sokszínűségének megismeréséhez. Valószínűsítjük, hogy a kevesebb könyv mögött más deficittek is meghúzódnak (anyagi, iskolai végzettség). Így komplex módon hat a kulturális tőke aránya a tolerancia szintjére.

A **vallásosság** és az érvényesülés hangsúlyozása a nevelésben negatív módon korrelál. A nem vallásosak számára lényegesebb attribútum az érvényesülés képessége, mint a vallásos hallgatóknak. A versenyszellem tehát jobban kimutatható vallásos értékeket nem magukon viselő hallgatók attitűdjében. Természetes módon a szilárd hit és a vallási kötődés átadásának szerepe a vallásos hallgatók számára fontosabb. (A vallásos hallgatók 13,7 százaléka választotta nevelési feladatánaként, míg a nem vallásosok közül senki nem jelölte be.) Ezt az összefüggést evidenciaként értelmezzük. Az olvasottság és a műveltség jelentősége a nevelési folyamatban a vallásos pedagógusjelöltek esetében mutat szignifikáns előnyt. A technikai szakértelem azonban a nem vallásos (inkább materialista értékrendet magáénak valló) hallgatók körében mutatott magasabb arányt.

A **tanulmányi eredmény** determináló hatását is kimutattuk három esetben. A jobb tanulók közül többen „szavaztak” a rendes munkavégzésre nevelésre. A rosszabb tanulók ugyanakkor az anyagiak tekintetében tűntek tudatosabbnak, mivel számukra a takarékoság, a helyes pénzkezelés magasabb arányban jelent meg, mint a jobb tanulmányi átlagot elért társaik esetében. A tudásszomj és a szellemi színvonal emelésének vágya a kiváló teljesítményű tanulók esetében mutatott jelentős különbséget.

A **magyarországi, illetve a határon túli** magyar anyanyelvű pedagógusjelöltek között különbséget találtunk az egészségre nevelés területén. Az anyaországi fiataloknál kissé nagyobb százalékban jelent meg ez a nevelési érték, mint a határon túliaknál. Hasonlóan szignifikáns eltérést tapasztaltunk az érvényesülés fontosságának megítélésében is. A hazai pedagógusjelöltek közel fele tartja ezt nélkülözhetetlennek a gyermekek nevelésében, míg határon túli hallgatótársaiknak csak szűk harmada jelölte be ezt a nevelési feladatot.

A **képzés típusa** alapján jelentős eltéréseket tapasztaltunk. A nevelési attitűd, a prioritások megfogalmazása mögött kitapintható a képzés jellege. Az óvodapedagógusok és a tanítók gyakorlatorientáltabb képzésében a gyermekek nevelésének, s nem a szigorúan vett tudásátadásnak a fontossága jelenik meg. Ennek tükrében azt tapasztaltuk, hogy az egészséges életmódra nevelés az óvodapedagógusok és a tanárjelöltek számára fontosabb, míg a tanítóknál kisebb arányban jelenik meg. Ugyanakkor a tanítók nagyobb arányban vélik úgy, hogy a versenyszellem és az érvényesülés megtanítása részét fogja képezni pedagógusi munkájuknak.

A művészetek szeretete az óvodapedagógusoknál jelenik meg, míg a többi képzési típusban tanuló fiatal számára ez nem tartozik az öt legfontosabb átadandó érték, feladat közé. A szilárd hit és a vallásosság mint nevelési érték, átadandó attitűd az óvodapedagógusoknál a legmarkánsabb. A tanítók és a tanárok kisebb arányban jelölték be. A technikai szakértelem a tanári mesterszakos hallgatók döntési rangsorában kapott nagyobb szerepet, a kisebb gyermekekkel foglalkozó pedagógusjelöltek esetében ez a nevelési feladat nem dominál. Szintén a tanárnak készülő fiatalok jelölték be nagyobb arányban a tudásnövelésre vonatkozó feladatot. A tudásszomj és a szellemi színvonal emelése igényének kialakítását fontosabbnak tartják, mint óvodapedagógia szakos, illetve tanítójelölt.

A pedagógusjelöltek által fontosnak tartott nevelési elveket, értékeket és tartalmakat több háttérváltozó mentén vizsgáltuk meg. A legtöbb esetben a képzési típus, a tanulmányi eredmény, a nem és a vallásosság mentén találtunk összefüggéseket. A kulturális tőke, a lakóhely településtípusa és a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolta jelentősen a hallgatók nevelési elvekről vallott nézeteit. A háttérváltozók meghatározó jellegéből arra következtethetünk, hogy az iskolában közvetítendő értékek, attitűdök alapvetően a hallgatók belső késztetései alapján determináltak. A lakóhely, a szülői minta nem bizonyul erőteljes értékképzőnek, ami azt jelenti, hogy a családból hozott mintát az iskolai környezet, a kortárs csoportok hatása, a vallásosság átformálhatja, megváltoztathatja, árnyalhatja.

## *7.5. Összegzés*

Az olvasási szokások megváltozása magával hozta a tanulási szokások átalakulását is. Kérdőíves vizsgálatunkkal rámutattunk a pedagógusjelöltek tanulási magatartására. A vizsgákra való készülés módja (eredeti papír vagy elektronikus forrásból, másoktól kapott jegyzetkből, internetes nem eredeti anyagokból, saját jegyzetből) azt a tendenciát vetítik elénk, hogy a hallgatók a könnyen, kis idő- és energiaráfordítással beszerezhető tananyagokat helyezik előtérbe. A saját maguk által készített jegyzetek, órai feljegyzések aránya magas. Bár kutatásunk ennek a jegyzetkészítésnek a módjára nem tért ki, későbbi kutatásban érdemes lenne megvizsgálni, hogy az milyen módon történik (kézzel készített jegyzet, hangfelvétel, telefonos fényképezés stb.).

Kutatásunkban feltérképeztük a pedagógus pályára készülő hallgatók tanulási szokásait. Kiderült, hogy már az ő tanulási módszereik is alapvetően az elektronikus információszerzésre épülnek. A szelekciós képesség azonban nem minden esetben működik, hiszen az interneten található „vegyes” tartalmú és eredetű tananyagok is szerepet játszanak a pedagógusjelöltek vizsgára történő felkészülésében. A problémát az ilyen jellegű tartalmak szakmai minősége, pontosabban annak hiánya okozhatja.

Hasonló tendenciát tapasztaltunk a felsőbb évesektől kapott, gyakran szintén rossz alapanyagnak tekinthető kidolgozott tételek esetében is. Az eredeti szakirodalom megismerése iránti igény nem jellemzi a jövő pedagógusait, ami később a szakmai kompetenciák hiányát vonhatja maga után.

Vizsgálataink alapján elmondhatjuk, hogy a pedagógusjelöltek jelenlegi értékrendjében a szakmai ismeretek, a diszciplináris tudás megszerzése erősebben érvényesül, mint az általános műveltség és olvasottság iránti vágy. Ugyanakkor azt is érzékeljük, hogy feladatként tekintenek az olvasásra nevelés területére. Az olvasás transzmissziós feladatként való értelmezése tudatosabb és koncentráltabb lehetne, ha a pedagógusképzés során a témának nagyobb figyelmet szentelnénk.

## 8. PEDAGÓGUSJELÖLTEK OLVASÓI TIPOLÓGIÁJA

Kutatásunk eredményeinek eddigi feldolgozásával felvázoltuk a pedagógusjelöltekre jellemző olvasási magatartás és biográfia dimenzióit. Megismertük a tanuláshoz kapcsolódó olvasás eszközhasználatának jellegzetességeit, a hallgatók felkészülési módszereit. Az olvasásra nevelés értékének megvalósulása a pedagógus feladatkörében szintén bemutatásra került. Ahhoz azonban, hogy a pedagógusjelöltek olvasáskultúrájáról egy komplex, átfogó képet adhassunk szükségesnek tartottuk, hogy bizonyos attribútumok alapján csoportokba sorolhassuk a vizsgált populációt. A többváltozós statisztikai eljárások közül a klaszterelemzés módszerét választottuk.<sup>49</sup> Célunk az volt, hogy a relatíve nagyszámú mintánkban felismerjük azokat a törésvonalakat, melyek mentén olvasói típusokat mutathatunk ki, a melyekkel jellemezhetjük a jövő pedagógus értelmiségének olvasáskultúráját.

### *8.1. Az olvasói típusok kialakításának módszere*

A klaszteranalízishez kilenc kérdéscsoportból használtunk fel alapváltozókat: [1]olvasási szokások (gyakoriság), [2]olvasási attitűd (mód), [3]kötelező olvasmányokról alkotott nézetek, [4]gyermekkori meseélmények, [5]családi és saját házi könyvtár nagysága, [6]preferenciák (témák/műfajok), [7]tanulási módszerek (eszközök), [8] tanuláshoz használt források, [9]olvasásra nevelés és a szakmaspecifikus dimenziói (16. táblázat). A klaszteranalízis segítségével adategységeket tudunk homogén csoportokba gyűjteni. A statisztikai eljárás alapja, hogy változókat sztenderdizáltunk, majd K-means eljárással klasztereket képeztünk. Az elemzés során két jellemző olvasói attitűdcsoportot tudtunk elkülöníteni. Az egyes dimenziók csoportképző erejét a szignifikancia szintje mutatja. A 468 fős mintából 53 főt nem lehetett besorolni egyik típusba sem, ami a hallgatói minta meglehetősen erős homogenitására utal. Ugyanakkor a kimaradt hallgatói populáció nem nevezhető különálló csoportnak, mivel mindkét olvasói csoport tulajdonsága jellemző rájuk. A dimenziók alapján a két klasztert (1) **elkötelezett, olvasásra nevelő** és (2) **konzumolvasó** névvel illettük. A névválasztásban igyekeztünk utalni a csoportra jellemző mutatókra. Az elkötelezett olvasó típusba 172 fő került, míg a konzumolvasók táborába 243 fő tartozott. A kimaradó hallgatókat is megpróbáltuk

---

<sup>49</sup> A klaszterelemzés statisztikai eljárását Pusztai Gabriella segítségével, SPSS programmal végeztük el.

homogenizálni, de azt tapasztaltuk, hogy a jellemzők alapján nem húzható határozott törésvonal a minta ezen részébe, így kihagytuk az elemzésből, azaz „missing”-ként kezeltük őket.

16. táblázat Hallgatói olvasástípusok klaszteranalízissel létrehozva (N=468, missing: 53)

	Elkötelezett olvasásra nevelő	Konsumolvasó	Szignifikancia szint
Gyakran olvas	3,14	3,23	0,11
Tradicionalis olvasás jellemzi	2,88	2,80	0,26
E-olvasás jellemzi	2,65	<b>2,80</b>	0,00
Interaktivitás az olvasásban	2,24	<b>2,52</b>	0,00
Kötelező olvasmányok (tradicionalis, pozitív attitűd)	<b>1,99</b>	1,34	0,00
Kötelező olvasmányok (negatív attitűd)	0,73	<b>1,19</b>	0,00
Kötelező olvasmányok (innovatív attitűd)	1,27	1,31	0,65
Meseolvasás nevelésben betöltött szerepe	<b>4,41</b>	4,29	0,31
Intragenerációs kulturális tőke szerepe	1,76	<b>2,20</b>	0,00
Intergenerációs kulturális tőke szerepe	1,23	1,39	0,33
Történeti témájú könyvek	<b>1,69</b>	0,80	0,00
Kalandregények	1,16	<b>2,12</b>	0,00
Sci-fi könyvek	0,29	<b>0,78</b>	0,00
Vallásos témájú könyvek	<b>0,87</b>	0,47	0,02
Fantasy témájú könyvek	0,99	<b>1,46</b>	0,03
Romantikus könyvek	2,47	2,49	0,94
Krimi	1,10	1,23	0,54
Horror témájú könyvek	0,23	<b>0,76</b>	0,00
Életmód témájú könyvek	<b>1,86</b>	0,72	0,00
Ezoterikus könyvek	0,55	0,39	0,26
Ifjúsági könyvek	1,77	1,79	0,94
Utazási témájú könyvek	0,64	0,68	0,82
Szépirodalom	<b>3,55</b>	0,74	0,00
Művészeti témájú könyvek	<b>1,37</b>	0,62	0,00
Szakirodalom (szakhoz kapcsolódó)	<b>2,65</b>	0,64	0,00
Pedagógiai témájú könyvek	<b>1,89</b>	0,45	0,00
Pszichológiai témájú könyvek	<b>3,20</b>	0,53	0,00
Tradicionalis módon tanuló	<b>2,86</b>	2,64	0,05
Elektronikus módon tanuló	3,20	3,14	0,64
Primer forrást használó	<b>3,27</b>	2,74	0,00
Szekunder forrást használó	2,78	<b>3,03</b>	0,04
Transzmissziós olvasásra nevelés	<b>3,74</b>	2,87	0,00
Professzionális olvasásra nevelés	1,03	0,77	0,12
N=415	172	243	
Nem lehetett besorolni=53			

Forrás: saját adatbázis, 2012

Mielőtt a két csoportba tartozó hallgatók jellemzőit feltárnánk, bemutatjuk azokat az attribútumbeli eltéréseket, melyek alapján a válaszmintázatot körvonalaztuk. A szignifikancia szintje utal a különbségek arányára, melyet a 16. számú ábrán szürke színnel emeltünk ki.

Az **elkötelezett, olvasásra nevelő típusba tartozó pedagógusjelöltek** szignifikánsan pozitívabb hozzáállást tanúsítottak a kötelező olvasmányok tradicionális felfogása tekintetében. Számukra jelentett erősebb meghatározó élményt a gyermekkori meseolvasás, mely az anticipatív olvasásra nevelés tekintetében is megjelenik. Kedvelt olvasmányaik között a történelmi témájú könyvek és a szépirodalom mellett jellemző még a vallásos tematikájú, illetve az életmód témáját feldolgozó olvasmányok gyakori olvasása.

Tanulmányaikhoz számos szakspecifikus irodalmat, illetve a pedagógusi hivatáshoz kapcsolódó pedagógiai és pszichológiai olvasmányt is kézbe vesznek. Vizsgálataikra tudatosan eredeti forrás felhasználásával készülnek, nem elégszenek meg a másodkézből kapott jegyzetekkel, a bizonytalan eredetű online anyagokkal. Az olvasásra nevelés kérdése a pedagógushivatás fontos részeként fogalmazódik meg életükben, ami arra utal, hogy a transzmissziós szerepet foglalkozásuk szempontjából alapvető jelentőségűnek tartják.

A **konzumolvasó kategóriába sorolt pedagógusjelöltek** csoportjába azok a fiatalok tartoznak, akik számára az elektronikus technológia nyújtotta olvasási lehetőségek fontosak a mindennapokban. Ehhez az úgynevezett IKT (infokommunikációs) attitűdhez kapcsolódik, hogy az olvasást interaktív tevékenységként élik meg, gyakrabban cserélnek gondolatot, véleményt blogokon, fórumokon keresztül. Iskolai olvasmányélményeik inkább negatív tendenciát mutatnak, ami összekapcsolható a jelenlegi alacsonyabb könyvtőkéjükkel. Az intergenerációs könyvtártőkében, azaz a szülők házikönyvtárának nagyságában nincs nagy különbség az elkötelezett olvasóhoz képest.

Kedvelt olvasmányaik a kalandregények, a fantasztikus (sci-fi, fantasy), illetve a horror tematikájú olvasmányok. Tanulmányaik során nem tesznek nagy erőfeszítést, hogy eredeti szakirodalmat használjanak, helyette a szekunder forrásokat helyezik előtérbe. Az olvasásra nevelés kérdése sem a transzmisszió (nevelés), sem a szakspecifikum (szakmai ismeretek) szempontjából nem jellemzi őket.

Nem tapasztaltunk jelentős eltérést az olvasás gyakorisága tekintetében, ami arra utal, hogy mennyiségbeli különbség nem tapintható ki a két olvasói típus között. Ugyanakkor a minőségbeli attitűd egyértelműen kimutatható. Erre utal például az eltérő preferenciaskála a kedvelt műfajok tekintetében. A romantikus, a szépirodalmi és az ifjúsági regények, az utazással foglalkozó könyvek és a krimik mindkét csoportnál szinte azonos arányban jellemző, amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a hallgatók szabadidős olvasási elfoglaltsága bizonyos tekintetben homogénnek tekinthető. Az elektronikus módon történő olvasási magatartás is mindkét csoportra jellemző, ami az IKT használat kiegyensúlyozott arányára utal. A kötelező olvasmányok tekintetében egyik olvasói tábor sem jellemezhető erős innovatív attitűddel, de kisebb véleménykülönbségek kitapinthatók. Az iskolai olvasmányok megváltoztatása, felújítása, megreformálása iránt nincs kialakult és határozott elképzelésük.

Kutatásunk legizgalmasabb része, amikor a vizsgált dimenziók mögé pillantva képet kaphatunk a jövő pedagógusairól. A hallgatók jellemzőinek vizsgálatához számos háttérváltozót vetettünk össze a klaszterelemzésben kialakított két csoporttípussal. A szocioökonómiai háttér adatok és a nemi különbségek mellett megvizsgáltuk a vallásosság, a tanulmányi átlag, a lakóhely, a pályaválasztási motiváció és a képzés típusa alapján is a csoportokat. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy vélekednek a csoportba tartozó hallgatók a pedagóguspályáról, az átadandó értékekről, a pályaszempionok jelentőségéről. Az adatokat kereszttábla-elemzéssel vizsgáltuk (Függelék: 43. táblázat).

## ***8.2. Az elkötelezett, olvasásra nevelő pedagógusjelölt jellemzői***

A válaszadók 41,4 százaléka tartozik az elkötelezett, olvasásra nevelő csoportba. Elmondhatjuk, hogy az elkötelezett, olvasásra nevelő típusba a nők 44,5 százaléka tartozik, míg a férfiaknak csupán ötöde, ami arra utal, hogy a nőknél dominánsabban érződik a tudatos és tradicionális olvasási attitűd.

A szülők iskolai végzettségét tekintve a klaszterbe tartozó hallgatók közül elenyésző százalékban van olyan szülő, akik csak általános iskolai tanulmányokat folytattak (apák 2,3%, anyák: 5,3%). A szakmunkás végzettségű apák aránya azonban meglehetősen magas (39%). A szakmával rendelkező, de nem érettségizett anyák 15 százalékos arányban vannak jelen a csoportban. A típusra jellemző, hogy érettségivel az

apák 37,8 százaléka, az anyák közel fele (45%) rendelkezik. A felsőfokú végzettségű szülők aránya apáknál 20,3, anyáknál ennél magasabb, 34,5 százalék. Tudományos fokozat az anyák között egyáltalán nincs, az apáknál is elenyésző (0,6%).

Az elkötelezett olvasói típusba sorolt hallgatók többségének átlagosan 101-300 kötetnyi saját könyve van (39,3%). Több, mint harmaduk 21-100 darab, s csupán 13 százalékuk birtokol 301-500 kötetet. Az igazán nagy (500-nál több) saját könyvtárral kevesebb, mint öt százalék rendelkezik. Ettől kicsit többen vannak azok, akiknek maximum húsz darab könyvük van (8%). A szülők esetében arányosabban oszlanak meg a kategóriák. A megkérdezett hallgatók ötöde olyan családban nőtt fel, ahol meglehetősen sok (500-nál több) könyv van a családban. Tizedük esetében azonban csak néhány kötetet tartalmaz a házi könyvtár. A 21-100 kötetig terjedő kategóriába a hallgatók 13,5 százaléka tartozik. Harmaduknál maximum száz könyvvel rendelkeznek a szülők, míg minden negyedik hallgató esetében néhány száz (301-500) kötet is megtalálható otthon.

Az olvasás iránt pozitívabb, elkötelezettebb attitűddel rendelkező hallgatók 40 százaléka inkább gyengébb (átlag alatti) tanulmányi eredménnyel teljesítették a megelőző félévet. A másik két kategóriába (átlag feletti, kiváló) a maradék 60 százalék fele-fele arányban tartozik.

A vallásosság tekintetében azt tapasztaltuk, hogy a klaszterbe tartozó fiatalok 18 százaléka vallásosnak tartja magát, s életmódjába, illetve értékrendjébe beletartozik, hogy az egyház tanításait követi. Az elkötelezett olvasók 57,6 százaléka vallotta azt, hogy a maga módján vallásos életet él. Hét százalékuk nem tudta megmondani, hogy vallásos-e vagy sem. A csoportba tartozók kicsit több mint tizede nem tartja magát vallásosnak. A csoportra jellemző, hogy az ide tartozó hallgatók 6,4 százaléka a „*határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok*” kategóriát választotta.

A Magyarországon élő hallgatók 40,1 százaléka, míg a határon túliak kicsit többen (46,7%) tartoznak az elkötelezett olvasók közé. A különbség nem szignifikáns, ami a régió egységességére utalhat. Korábbi kutatások nagyobb eltérést mutattak ki az olvasási magatartás tekintetében a határon túl élő magyarok javára. Esetünkben azt is fontos szem előtt tartanunk, hogy azokban a vizsgálatokban a megkérdezett populáció nem volt olyan homogén, mint kutatásunkban. Ez lehet a magyarázata annak, hogy nincs

nagymértékű eltérés a magyarországi és a határon túli pedagógusjelöltek olvasáskultúrája között.

A lakóhely típusa alapján azt mondhatjuk, hogy az elkötelezett olvasók legnagyobb arányban kisebb városokban élnek (40,1%), sokan jönnek tanulni a régió községeiből, falvaiból (32,6%). Megyeszékhelyet 26,2 százalék jelölt be lakóhelyként, míg a fővárosból alig tanulnak a régió pedagógusképzésében (0,6%).

A Debreceni Egyetem bölcsészettudományi, természettudományi és zeneművészeti karán tanulók 57 százaléka elkötelezett olvasói kategóriába tartozik. A megkérdezett óvodapedagógusok harmada került ebbe a csoportba a hajdúböszörményi karon (DE Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar). A Debreceni Református Hittudományi Egyetem hallgatói közül 32,4 százalék, míg a Nyíregyházi Főiskolán tanulók 31%-a sorolható az elkötelezett olvasói típusba. A határon túli intézményekben magasabb arányban képviseltetik magukat az elkötelezett olvasók (Nagyvárad: 68,2%; II. Rákóczi F. Kárpátaljai Magyar Főiskola: 42,3%; Babes-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata: 42,9%). Az intézmény utal az ott folyó pedagógusképzés formájára is. Ez alapján elmondhatjuk, hogy a klaszterbe sorolhatók harmada (27,9%) óvodapedagógia, másid harmada (29,7%) tanítószakos hallgató. A tanári mesterszakosok aránya magasabb (42,4%).

Az elkötelezett olvasói magatartást tanúsító hallgatók nagy arányban tudatosan készültek a pályára (87,2%), s csupán tizedük vallotta azt, hogy még nem tudja, mit szeretne később csinálni. Többek számára nagy jelentősége volt a pályaválasztásban egy korábbi tanárnak, pedagógusnak, s hasonló arányban (közel 10%) vannak azok is, akiknek a szüleik javasolták a pedagógushivatást. Az alacsony munkavállalási motiváció, illetve a lehetőségek szűkössége is megjelenik a csoporton belül, de nem jellemző, mint ahogy a szülői mintakövetés sem. Az elkötelezett olvasók táborába tartozóknál szignifikánsan kimutatható a gyermekkori mesélés pozitív hatása, hiszen 75,6 százalékuk vallotta azt, hogy gyermekkorában gyakran meséltek neki. Közel húsz százalékban vannak olyanok, akiknek ritkábban, de azért meséltek, s csupán 5,2 százalék emlékszik vissza gyermekkorára úgy, hogy soha nem meséltek neki. A mesélés kétharmaduk esetében vegyesen, könyvből és fejből történt. Csak fejből 6,2 százaléknak, míg csak könyvből 28,4 százaléknak mondtak történeteket.

Az iskolai kötelezők olvasása mint formális olvasásra nevelési eszköz pozitív megítélése viszonylagos. A csoportba tartozók több, mint fele úgy véli, hogy voltak érdekesek és kevésbé érdekesek is közöttük. Az elkötelezett olvasói típusba tartozók 55,8 százaléka az alapműveltség részeként értelmezi a kötelező olvasmányokat. Ugyanakkor a változtatás és a kiválasztás mellett érvel 40 százalékuk. Bár az elkötelezett olvasók maguk is preferálják a szép- és klasszikus irodalmat, közel fele a csoportba tartozóknak úgy véli, nem a kötelező olvasmányok hatására válunk olvasóvá. Több, mint 20 százalék vélekedik úgy, hogy az irodalmi kánon megért a változtatásra, s napjainkban már más könyveket kellene olvastatni a diákokkal.

Pozitív élményként emlékeznek többen is a kötelezőkre (18%), s 15 százalékuk tartja ezeket az olvasmányokat a nemzeti és európai kultúra alapjainak. A jelenleg elkötelezett olvasói magatartással jellemezhetőek között is vannak olyanok, akik nem szerettek olvasni az iskolai kötelezőket (12,2%). Csak néhány százalék véli úgy, hogy a kötelező olvasmányokat megfilmesítve is meg lehet nézni, mert úgy könnyebben befogadhatók. Kevesen (4,7%) panaszkodott arra, hogy a kötelező olvasmányok unalmasak és nehezen olvashatók. A kötelezők lerövidítését és napjaink nyelvezetére konvertálását az elkötelezett olvasói típusba tartozó hallgatók nem tartják szerencsés ötletnek.

A klaszterbe tartozókat a kulturális események látogatása szempontjából átlagosnak mondhatók. Színházba a csoportba soroltak ötöde soha nem jár. Évente néhány alkalommal viszont sokan (67,4%) megtekintenek egy-egy darabot. A rendszeres színházlátogatók aránya 12,2 százalék. Vannak olyanok is, akik még ennél is gyakrabban járnak előadásokra, bár számuk elenyésző (1,2%). A színházhoz képest többen vannak, akik soha nem járnak multiplex moziba (33,7%). Évente néhányszor a klaszterbe tartozók több mint fele, havi rendszerességgel tizede néz filmeket új típusú filmszínházban. A nagyon gyakran moziba járók aránya megegyezik a színházba is gyakran járókéval. A művészfilmek, illetve a hagyományos mozik iránti igény az elkötelezett olvasók között alacsony (soha nem jár: 49,4%, évente néhányszor jár: 47,7%). Azok, akik havonta elmennek ilyen filmekre csupán 2,3, a még gyakoribb művész moziba járók pedig 0,6 százalékot tesznek ki.

A múzeum, illetve kiállítások látogatása egytizedükre egyáltalán nem, míg többségükre (79,5%) évente néhány alkalommal jellemző. Tárlatokra az elkötelezett olvasói típusba sorolt hallgatók tizede jár havonta. A komolyzenei hangversenyek látogatottsá-

ga a csoport több mint felére egyáltalán nem jellemző. Örvendetes azonban, hogy évente néhány alkalommal több mint harmaduk hallgat komolyzenei koncertet. Havonta is sokan, 8,7 százalékuk megy el. A zenei programok iránti igényt tekintve elmondható, hogy könnyűzenei koncertre az elkötelezett olvasók ötöde soha nem jár, de a csoportba tartozók közel kétharmada évente néhány alkalommal látogat ilyen eseményeket. Havi rendszerességgel a klaszterbe tartozók több mint tizede, hetente 2,3százalékuk jár koncertekre.

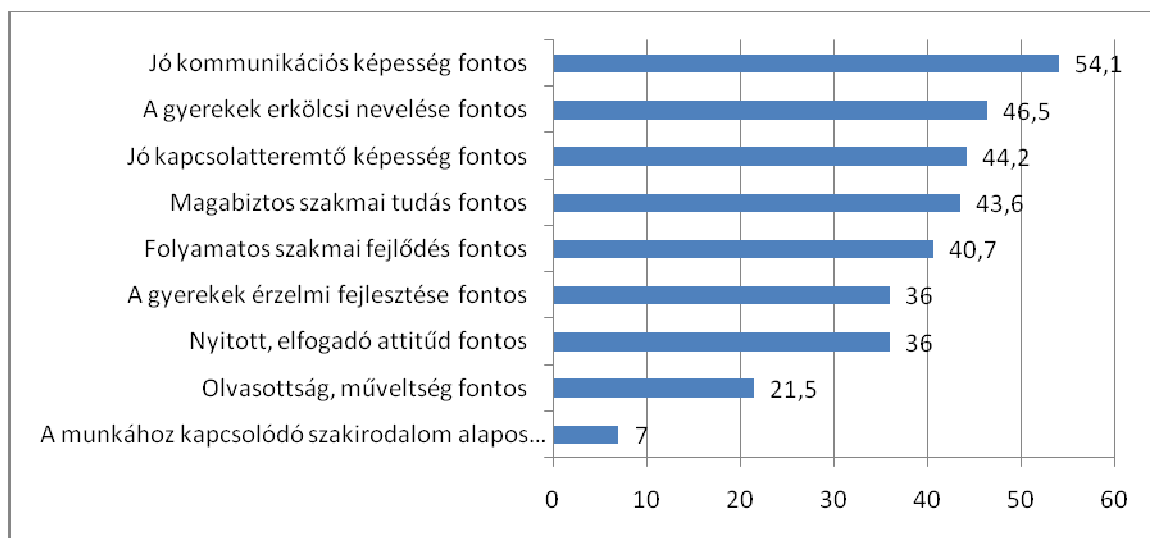
Az olvasáshoz szorosan kapcsolódik a könyvtárhasználat. Egyetemi, főiskolai könyvtárba soha nem jár 6,4 százalék, s évente csak néhányszor jár 18,7 százalék, ami arra utal, hogy elkötelezett olvasó lévén más forrásból szerzik meg olvasmányukat. Feltételezzük, hogy a tanuláshoz használt irodalmat elsősorban elektronikusan, míg a szórakozáshoz, kikapcsolódáshoz kapcsolódó könyveket, olvasmányokat könyvesboltból vagy egymástól kölcsönözve szerzik be a hallgatók. Az elkötelezett olvasók közel harmada havonta látogatja a felsőoktatási intézmény könyvtárát. A többség (44,4%) heti rendszerességgel jár az egyetemi/főiskolai könyvtárba. Többen vannak (13,5%), akik más típusú (megyei, városi, szak) könyvtárakat soha nem látogatnak. A csoportba tartozó közel negyven százaléka évente néhányszor, harmada havonta az egyetemi, illetve főiskolai könyvtáron kívül más könyvtárba is ellátogat. Közel 15 százalékuk heti rendszerességgel jár egyéb típusú könyvtárakba.

A könyvtárlátogatás célja gyakran a vizsgákra történő felkészülés. Megvizsgáltuk azt is, hogy az elkötelezett olvasók vajon milyen módon tanulnak, milyen eszközöket használnak. Vizsgára történő fölkészüléshez több mint harmaduk mindig papír alapú eredeti forrást használ. Közel felük gyakran, míg húsz százalékuk csak ritkán használ eredeti könyveket, folyóiratokat. Szinte elenyésző (0,6%) azoknak az aránya, akik soha nem néznek bele egy eredeti dokumentumba, könyvbe sem. Az elektronikusan elérhető tanulmányi tartalmak folyamatos előretörésére utal, hogy a klaszterbe tartozók 45,9 százaléka gyakran, 42,4 százaléka pedig ritkán, de használ elektronikusan elérhető eredeti forrást. Csak 4,1 százalék vallotta azt, hogy minden alkalommal használja az interneten megtalálható eredeti anyagokat. Azoknak az aránya, akik soha nem élnek ezzel a lehetőséggel 7,6 százalék.

A bizonytalan eredetű, internetes források használata nem jellemző a csoportra. Azok a hallgatók, akik szinte mindig így készülnek, csak az elkötelezett olvasók három

százalékát jelentik, gyakran pedig a hallgatók 10,5 százaléka él ezzel a megoldással. A hallgatók fele ritkán, de alkalmazza az internetről leszedett anyagokat, közel negyven százalékuk azonban soha nem él ezzel a módszerrel. A felsőbb évesektől kapott jegyzet azonban már nagyobb arányban fordul elő a vizsgákra történő felkészülésnél. 7,6 százaléka a hallgatóknak állította, hogy mindig ilyen mások által kidolgozott anyagból tanul, és a csoportba tartozók negyede is gyakran kér kölcsön felsőbb évesektől jegyzeteket. Kevesebb, mint harmaduk csak ritkán, míg 36 százalékuk soha nem használ más-tól kapott kidolgozott tételket. A legdominánsabb a saját jegyzet használata (66,3%), ami arra utal, hogy a kontaktórák és a személyes előadások prioritását nem helyettesíti az internetről, könyvtárból vagy másoktól szerzett tananyag. A hallgatók 32 százaléka gyakran készít és tanul saját jegyzeteiből, s csupán 1,7 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy csak ritkán jegyzetel.

**28. ábra A pedagóguspályához kapcsolódó képességek és tudás fontossági sorrendje (%) (N=172)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

Az elkötelezett olvasói típusba sorolt hallgatók fele a pedagóguspályához alapvetően fontosnak tartják a jó kommunikációs képességet és a gyerekek erkölcsi nevelését. Hasonló arányban jelölték meg a jó kapcsolatteremtő képességet és a magabiztos szakmai tudást. A folyamatos szakmai fejlődés, az olvasottság és műveltség, illetve a szakmához kapcsolódó szakirodalom alapos ismeret a rangsor második felében található, ami arra utal, hogy a hallgatók jó pedagógusról alkotott képe inkább a nevelő, empatikus és érzelmi intelligenciával rendelkező mintát tartja követendőnek. A szakmai és műveltségbeli tudás másodlagos szerepet kap (28. ábra).

Az olvasás mint az életmód és az értékrend fontos része, szorosan kapcsolódik azokhoz az értékekhez, melyek átadása a pedagógus feladatai között szerepel. A korábban már említett húsz évvel ezelőtti felmérés megismétlésével napjaink pedagógusjelöltjeinek értékstruktúrájára is rávilágíthatunk. Kutatásunk szempontjából a legfontosabb kérdés, hogy milyen helyen szerepel az olvasás és az olvasásra nevelés az értékrangsorban. Az elkötelezett olvasók esetében a legmagasabb arányban a rendszeres és lelkiismeretes munkavégzés értéke (s az erre való nevelés) érte el. Hasonlóan jó helyen szerepel a tudás megszerzése iránti vágy felébresztése a gyermekekben. A tolerancia, az udvariaság és a jó magaviselet is a ranglista élén található. Az olvasás és az olvasóvá nevelés az ötödik helyen szerepel, melyet pozitívan értékelünk, hiszen a fentebb elemzett pályaszempontok esetében ez az attribútum csak utolsó előttiként jelent meg.

### ***8.3. A konzumolvasó pedagógusjelölt jellemzői***

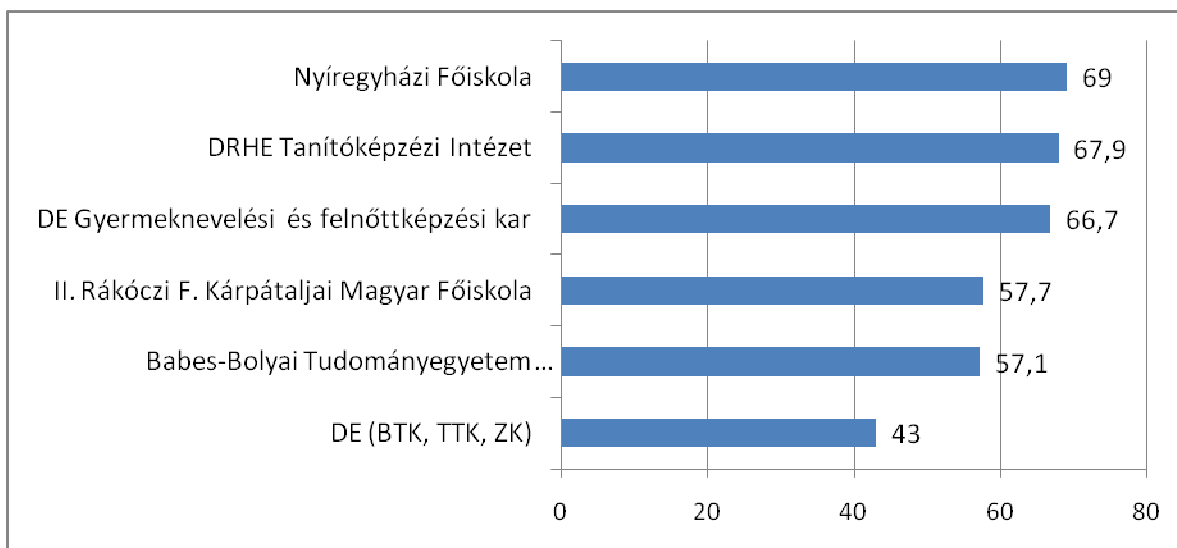
A klaszterelemzés segítségével a konzumolvasó kategóriába a hallgatók 58,6 százalékát soroltuk. A nemi megoszlás alapján elmondhatjuk, hogy a nők kicsit több, mint fele (55,5%), a férfiaknak azonban többsége (79,2%) jellemezhető úgynevezett fogyasztói olvasási attitűddel. Az óvodapedagógia szakosok között több (35,4%), míg a tanári mesterszakosok esetében kevesebben (30,9%) jelennek meg ebben a klaszterben. A tanítók aránya a kettő között van, de inkább az óvodapedagógus hallgatókhoz állnak közelebb (33,7%).

A szülői háttér tekintetében a csoportba tartozóknál legnagyobb arányban szakmunkás (42,6%), illetve érettségizett (35,9%) apák vannak. A konzumolvasói kategóriába soroltak 16 százaléknak van diplomás édesapja, s tudományos fokozattal csupán 0,4 százalékuk rendelkezik. A csoportba tartozó hallgatók öt százaléknak csak általános iskolai osztályt végzett az édesapja. Az anyák iskolai végzettsége jobb arányt mutat a csoportban. Csak négy százalék esetében nem tanult tovább az anya az általános iskola után. Szakmunkás végzettségű édesanyja a csoportba tartozó hallgatók 19,1 százalékának van. Az érettségizett anyák aránya több, mint ötven százalék. Minden ötödik hallgató édesanyja diplomás, a tudományos fokozatot elérteké pedig megegyezik az apákéval.

A hallgatók közel fele maximum száz saját kötettel rendelkezik, harmaduknak azonban már 101-300 kötetnyi házi könyvtára van. Kevesebb, mint tíz százalékukra jellemző, hogy sok (301-500) saját könyvet birtokol. Ennél több könyvet csak a hallgatók 2,1 százaléka mondhat magáénak. Meglehetősen magasnak tartjuk azoknak az arányát, akiknek maximum húsz kötete van (10%). A szülők házi könyvtárának nagysága nagyobb szórást mutat. Közel harmaduknak nincs száznál több könyve, s csak 16,3 százalék a nagyon sok (500-nál több) kötettel rendelkezők aránya. A másik két kategóriában (néhány száz saját könyv) a csoportba tartozó hallgatók szüleinek kicsit több, mint fele tartozik.

A csoportban magasabb az átlag alatti tanulmányi átlagot elért hallgatók aránya (54,5%). Az átlag fölöttiek 28,6 százalékban, a kiváló eredményt pedagógusjelöltek 16,9%-ban reprezentálják magukat a klaszterben. A vallásosság mértéke alapján azt mondhatjuk, hogy a konzumolvasó táborának több mint fele a maga módján vallásos, 13 százalékuk az egyház tanításai szerint él. Kevesen vannak, akik nem tudják, hogy vallásosak-e vagy sem (6,3%), ennél többen viszont, akik határozottan állítják, hogy nem vallásosak (15,8%), vagy kifejezetten más meggyőződésűek (7,5%).

**29. ábra Konzumolvasó típusú hallgatók aránya karonként százalékban (N=243)**



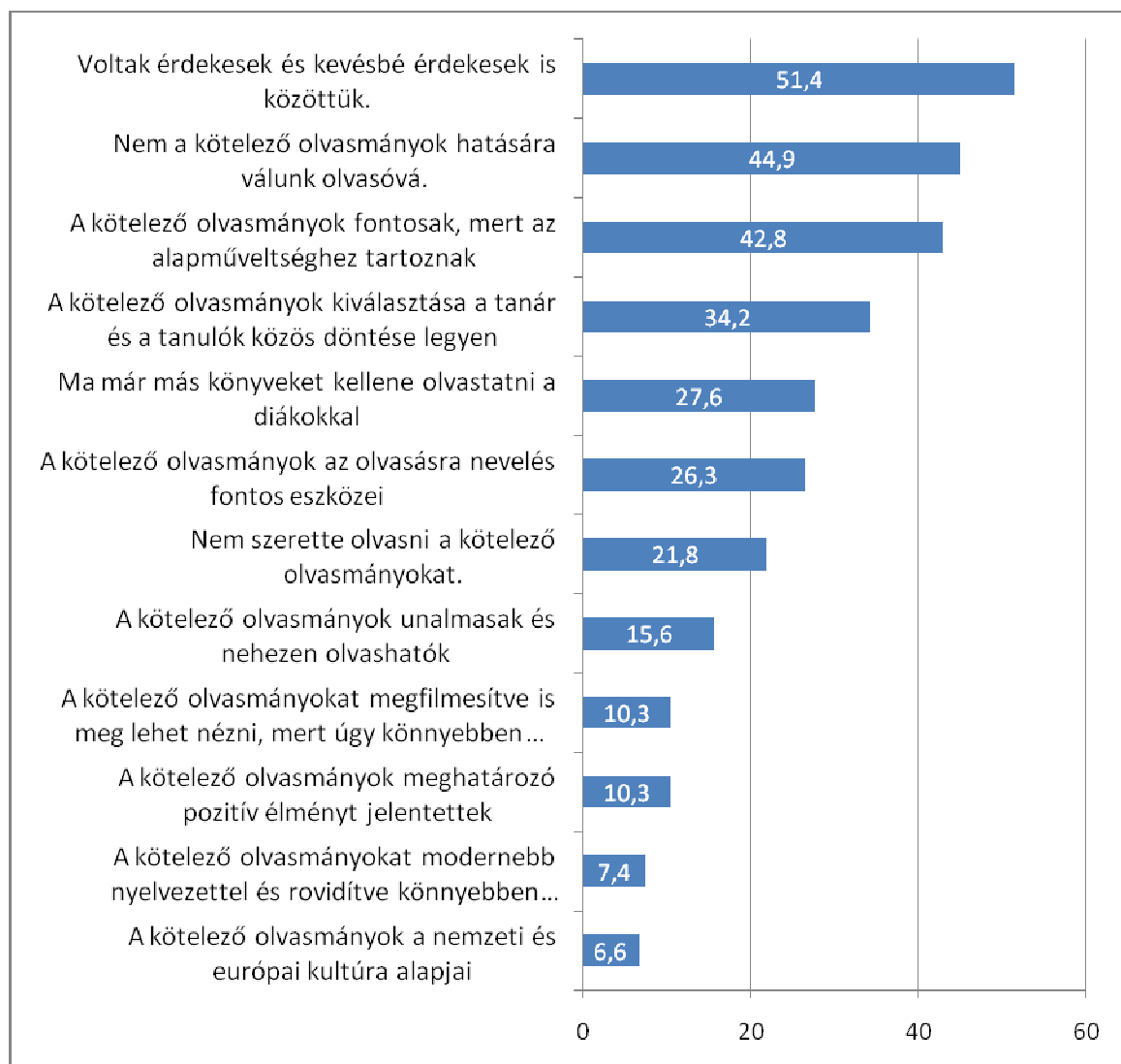
*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A Magyarországon élők hatvan százaléka, a határon túli pedagógusjelöltek több mint ötven százaléka tartozik a konzumolvasók típusába. A tipikus lakóhely a konzumolvasói körben általában kisebb város (49%), község vagy falu (30%), illetve megyeszékhely (18,1%). A többi opciót csak néhányan jelölték be, melyből azt látjuk, hogy fővá-

ros 2,5 százalék, tanyasi lakos pedig 0,4%-ban tartozik a csoportba. A konzumolvasó kategóriába tartozó hallgatók arányát a vizsgált karok alapján a 29. ábra szemléltetjük.

Jellemző, hogy többségük tudatosan választotta a pedagóguspályát, s jelenlegi terveik alapján óvodában, iskolában kívánnak majd dolgozni (80,7%). Közel tíz százalékban befolyásolta a pályaválasztást egy korábbi, meghatározó pedagógus (8,6%). Csak 3,7 százalékuk vallotta, hogy szülei pedagógusmunkája motivációként hatott a felvételi jelentkezés előtt. A pályamotiváció szempontjából bizonytalanok arány alacsony (8,2% nem tudja még, hogy mit akar, 2,1% nem akart még dolgozni). A szülői „nyomást” 15,2 százaléknál tapasztaltuk.

**30. ábra A konzumolvasói típusba tartozó hallgatók véleménye („Mennyire tartja fontosnak?”) a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban százalékos arányban (N=243)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

A klaszter hallgatóinak informális olvasói szocializációja, azaz gyermekkori meseélménye meglehetősen pozitív képet mutat. Azoknak az aránya, akiknek gyermekkorában mindig meséltek közel 70 százalékra tehető. Negyedüknek ritkábban, de időnként mondtak, illetve olvastak meséket. Csak öt százalék vallotta, hogy soha nem meséltek neki. Azoknak, akiknek meséltek, általában vegyesen, azaz könyvből és fejből is mondtak történeteket (63%). Csak könyvből kevesebb mint harmaduk, csak fejből kevesebb mint tíz százalékuk hallgatott gyermekkorában mesét. A vizsgálatunkban formális olvasási szocializációs típusba sorolt iskolai kötelezők szerepét a konzumolvasói tábor változó arányban értékelte (lásd: 30. ábra).

Az konzumolvasói típusba tartozók több mint negyede soha nem jár színházba. A többség évente néhányszor (66,5%), néhány százalékuk havonta egyszer látogat színi előadást (6,6%). A multiplex moziba járók aránya a színházhoz hasonló azok esetében, akik soha, vagy évente néhány alkalommal néznek mozifilmet. Havonta azonban már több mint tíz százalékuk jár moziba. A művész mozi nem népszerű a klaszterbe sorolt hallgatók körében. Több mint hatvan százalékuk soha, harmaduk csak évente néhányszor néz filmet művész filmszínházban. Havonta a hallgatók hét százalékra jellemző ez a kulturális tevékenység. A múzeumlátogatás a konzumolvasói karakterekkel jellemzett csoport hallgatóira ritkán, de jellemző (78,4% évente néhányszor). Soha nem jár kiállításra, múzeumba a csoport 15,8 százaléka.

A hangversenyek, komolyzenei koncertek egyáltalán nem jellemzik a konzumolvasókat (soha 62,2%, évente néhányszor 31,5%). Csupán hat százalék körül van azoknak az aránya, akik legalább havonta elmennek ilyen zenei eseményre. A könnyűzene iránti érdeklődés a korosztály adottságaiból, illetve a fogyasztói attitűdből levezethetően magasabb. A konzumolvasói kategóriába sorolt pedagógusjelöltek több mint fele évente néhányszor, közel 15 százalékuk legalább havonta jár koncertekre. Ugyanakkor azt is fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a csoportba tartozók harmada soha nem látogat könnyűzenei eseményeket.

A fogyasztói olvasói attitűddel jellemezhető hallgatók könyvtár látogatási szokásaira jellemző, hogy az egyetemi és főiskolai könyvtárba negyedük csak évente néhányszor, közel hét százalékuk pedig soha nem jár. Havi gyakorisággal 38 százalékuk, ennél is gyakrabban pedig 23 százalékuk használja intézménye könyvtárát. Az egyéb jellegű könyvtárak látogatottságának tendenciái alacsonyabb értékeket mutatnak. Me-

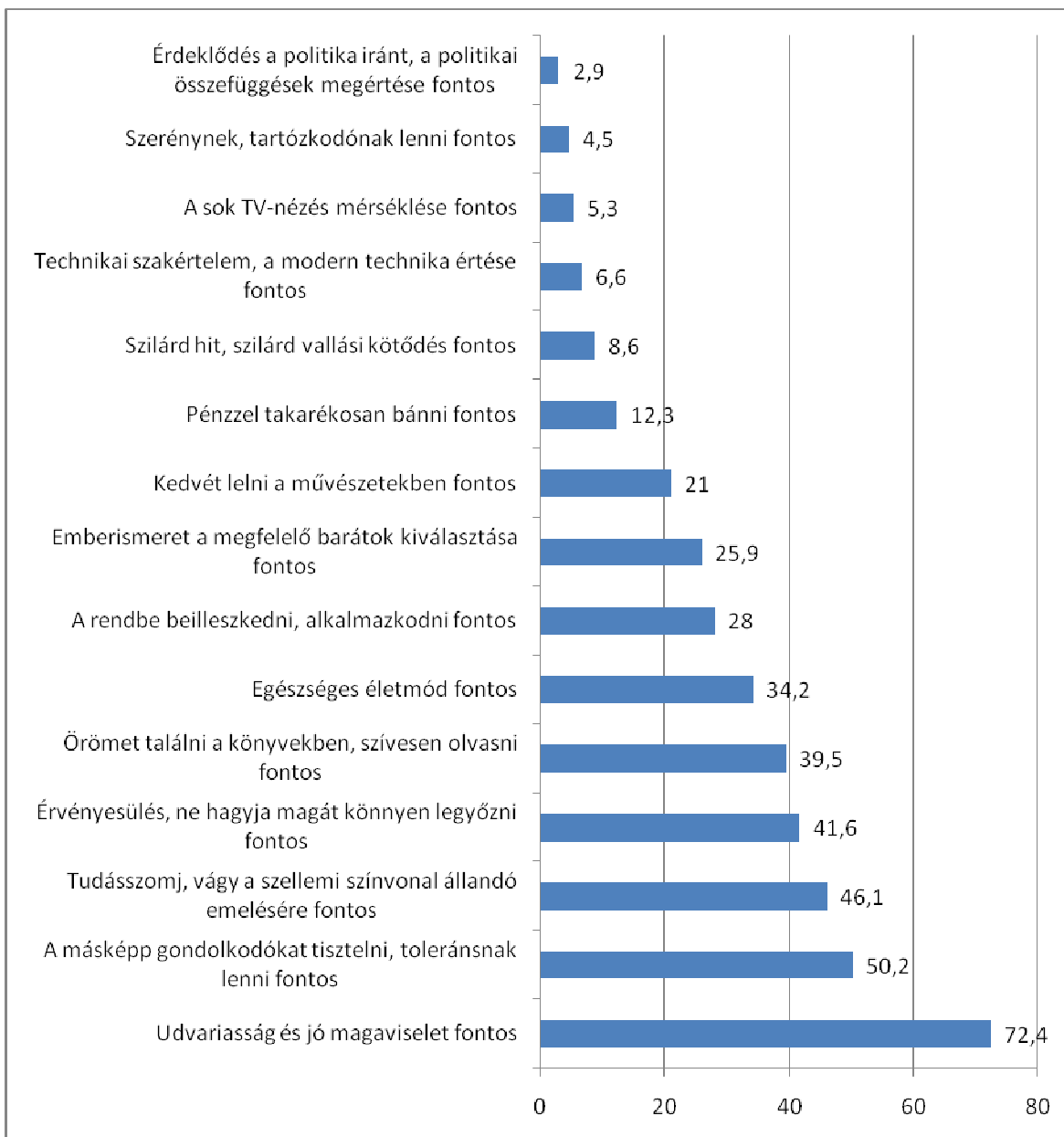
gyei, városi vagy szakkönyvtárba a konzumolvasói csoportba tartozó hallgatók kétharmada soha, vagy csak évente néhány alkalommal jár. Havi, vagy annál gyakoribb látogatási szokást a hallgatók harmadánál tapasztaltunk.

A csoportba tartozó hallgatókra jellemző, hogy többségük elolvassa az eredeti szakirodalmat vizsgára történő felkészülésnél (27,6% mindig, 42,8 gyakran). Negyedük csak ritkán tanul eredeti szakirodalomból, s csupán 3,3 százalékuk vallotta azt, hogy soha nem használja az originális forrást. A konzumolvasói magatartással együtt jár a magasabb arányú elektronikus eszközhasználat, mely a tanulási attitűdben is kitapintható. Valamilyen gyakorisággal a hallgatók közel kilencven százaléka használja az internetet arra, hogy kikeresse az eredeti forrás elektronikus változatát. Az úgynevezett szekunder típusú (egyéb internetes) forrás a hallgatók ötödére inkább jellemző, s negyven százalék körüli azoknak az aránya, akik csak ritkán keresnek információt a wikipédiából, illetve bizonytalan eredetű internetről letölthető dokumentumokból. Több, mint harmaduk vallotta azt, hogy soha nem használ ilyen másodkézből származó, nem hivatalos forrást a vizsgára történő felkészülés során. A felsőbb évesektől kapott jegyzetek népszerűsége a konzumolvasói típus kétharmadára jellemző (eltérő gyakorisággal). Harmaduk azonban úgy nyilatkozott, hogy nem szokott mások jegyzetéből tanulni. A vizsgára való felkészülés legdominánsabb módja a saját jegyzet készítése, s az abból történő felkészülés (60%). Saját jegyzetét gyakran használja az elemzett olvasói típusba tartozók harmada. Csak 11 százalék körül van azoknak az aránya, akik ritkán, vagy soha nem készítenek jegyzeteket.

A pedagógusszerephez szükséges képességek és ismeretek közül a legfontosabbnak a magabiztos szakmai tudást tartották (61,3%). Ezt követi a jó kommunikációs képesség (52,3%), illetve a gyerekek erkölcsi nevelésének a fontossága (48,1%). A jó kapcsolatteremtő képesség (41,6%), a gyermekek érzelmi fejlesztése (33,3%), a nyitott, elfogadó attitűd (31,3%) és a folyamatos szakmai fejlődés (29,6%) szerepe is megelőzte az olvasottságot és a műveltséget (15,2%), mint pedagógusjellemzőt. Az általános műveltségénél csak a munkához kapcsolódó szakirodalom alapos ismerete (4,9%) kapott alacsonyabb értéket. Az adatokból azt olvashatjuk ki, hogy a jövő pedagógusjelöltjeinek szerepfelfogásába már messze nem az úgynevezett „tudóstanár”, illetve a klasszikus értelemben vett értelmiségi kép rajzolódik ki. Sokkal inkább a szociális érzék jelentősége dominál. Az eredményt csupán értelmezni, s nem értékelni kívánjuk, hiszen a gazdasági és társadalmi

változások hatásának ismerete alapján feltételeztük, hogy bizonyos értékátalakulás és heterogenitás jelenik meg a pedagógustársadalomban (Jancsák 2012). A pedagógusszerepről alkotott elképzeléshez szorosan kapcsolódik az átadandó értékek sora. A 31. ábra segítségével szemléltetjük a konzumolvasói kategóriába tartozók értékpreferenciáját. Az olvasásra nevelés jelentősége ebben a sorrendben magasabb szinten jelenik meg, mint azt az előzőkben tapasztaltuk a saját olvasottsággal, műveltséggel kapcsolatban.

**31. ábra A pedagóguspályán átadni kívánt értékek sorrendje százalékos arányban (N=243)**



*Forrás: saját adatbázis, 2012*

#### **8.4. Összegzés**

A kutatásunkban felhasznált dimenziók mentén képet kaphattunk a pedagógusjelöltek olvasási szokásairól. Az általános ismertetést és bemutatást azonban nem tartottuk elegendőnek, ezért olvasói típusok kialakításával igyekeztünk komplex és mélyebb értelmezést kiolvasni adatainkból. Az olvasói típusalkotáshoz klaszterelemzést alkalmaztunk, mivel ez a statisztikai eljárás alkalmas arra, hogy több dimenzió összevetése alapján a vizsgált populáción belül csoportokat alkothassunk. A törésvonalak mentén két jellemző olvasói típust különítettünk el. Mindkét típusba körülbelül azonos számú hallgató került.

Elkötelezett olvasói attitűdöt véltünk felfedezni az általunk vizsgált hallgatók populációjának több mint negyven százalékánál. Jellemzőjük az igényesebb, minőségileg magasabb szintű olvasási magatartás (szépirodalom, történelmi regények, vallásos könyvek). Az elektronikus médiumok használatában alacsonyabb szintet értek el, mint a konzumolvasóként definiált másik csoport, melybe a hallgatók közel hatvan százaléka tartozik. Azért használtuk a konzumolvasó kifejezést a csoport jellemzésére, mert általában a fogyasztói attitűd és az tömegkultúra iránti igény és értékrend tapasztalható esetükben. A két csoport papír alapú könyvolvasáshoz való viszonya nem tér el jelentősen, s több dimenzió esetében is hasonló mutatókat tapasztaltunk, ami arra utal, hogy a két típus kitapintható, de az összességük körében végzett olvasói tipizáláshoz képest homogénebb jellemzőik vannak (Gyenes, 2005).

Az olvasói típusok kialakítása és megismerése jelentős információforrás lehet a pedagógusjelölteket tanító oktatók számára, hiszen az olvasói magatartás és a tanulási attitűd között szoros kapcsolat van. Az elkötelezett és a konzumolvasó típusok lenyomatai lehetnek annak a kulturális beállítottságnak, mely a hallgatók egyéb formális és informális tanulási attitűdjét befolyásolja.

## 9. KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az olvasói magatartás vizsgálata a 20. század második felétől a kultúrakutatások szerves részét képezi. A társadalomtudomány eszközeinek felhasználásával plasztikus képet kaphatunk bizonyos társadalmi csoportok, korosztályok olvasási attitűdjéről. Kutatásunkban egy speciális populáció olvasási szokásainak vizsgálatára koncentráltunk. A pedagógusjelöltek csoportját olyan értelmiségi közeggként értelmeztük, mely a jövő generációjának tudás- és műveltségátadása szempontjából meghatározó jelentőségű.

Értekezésünk témaválasztását az infokommunikációs eszközök és az olvasás átalakulásának, fejlődésének aktualitása igazolja. Az új olvasási forma (elektronikus) térhódítása kapcsán olyan kérdésekre kerestük a választ, mint az olvasási szokások megváltozása, az információszerzés és tanulás átalakulása, illetve az olvasóvá nevelés kérdése. Dolgozatunkban a pedagógusképzésben jelenleg tanuló fiatalok kulturális magatartása, olvasási szokásai, illetve a művelődés és az olvasásra nevelés kérdéseivel való viszonyuk alapján vázoltunk fel egy olyan komplex képet, mely hozzájárulhat a pedagógusképzésben oktatók számára egy új perspektívájú megközelítéshez, a hallgatókkal folyó munka hatékonyabbá tételéhez.

Az nevelés- és művelődéstudomány szakmai diskurzusának és eredményeinek megismerése mellett az olvasásszociológia kutatási területeit is felhasználtuk a vizsgálat megalapozásához. Az olvasás fogalmának körülhatárolásával, illetve szerepváltozásának áttekintésével számos tudományos közlemény foglalkozik. A társadalomtörténet, s azon belül az olvasástörténet keretében publikált írások segítségével leszűkítettük az olvasáskutatásokban alapvetően nehezen definiálható széles körű perspektívát, s igyekeztünk az egyén olvasáskultúrájára, az olvasóvá válás, az olvasóvá nevelés folyamatára, illetve az olvasás és a tanulás kapcsolatára fókuszálni. A vonatkozó szakirodalom áttekintésével releváns képet vázoltunk fel az olvasás fogalmának lehetséges meghatározásairól (kulturális és életmódbeli megközelítések alapján), az olvasási tevékenység változásáról, az olvasás funkciójának és technikájának átalakulásáról.

A disszertációban – a bevezető gondolatokat követően – két teoretikus fejezetben gyűjtöttük össze a téma szempontjából kihagyhatatlannak ítélt koncepciókat, fogalmakat, valamint kutatási eredményeket. Az olvasáskutatási diskurzusok a következő nagyobb témák, problémák köré rendeződnek: olvasási és művelődési szokások, szöveg-

értési vizsgálatok, funkcionális analfabetizmus, olvasóvá nevelés kérdései. Jelen disszertáció szempontjából relevánsnak ítéljük az említett témákat, ugyanakkor kiegészítjük egy ritkán kutatott területtel: a pedagógusjelöltek vizsgálatával. Disszertációnk első elméleti fejezetében felhasználtuk az olvasás történetének azon mozzanatait, melyek a társadalmi változások tükrében megalapozzák a 21. századi olvasáskultúra komponenseit. A kultúra fogalmával foglalkozó szakirodalom áttekintésekor azt tapasztaltuk, hogy a definíció értelmezését a szerzők a társadalmi kontextusba ágyazottan kezelték, értelmezték. Ez az elem azért jelentős számunkra, mivel kutatásunkban mi is a társadalmi változásokra keresünk multikauzális válaszokat.

Lényegében társadalomkutatói konszenzus mutatható ki az olvasás folyamatos átalakulásában, ami a társadalmi és gazdasági kontextus függvénye. Ennek alapján napjaink olvasási szokásait értelmezhetjük az elektronikus olvasás térhódításának következményeként. Az elméletek áttekintése segítséget jelentett az olvasás funkciójának és az olvasáshoz használt technikai eszközök változásának társadalmi és történeti megalapozásához. Az olvasóvá válást szocializációs folyamatként értelmeztük, mely a társadalom mikro- (család) és mezoszintjeinek (iskola) olvasásra nevelésben betöltött szerepét helyezte a középpontba. A szakirodalmi és a kutatási háttéranyagok alapján fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az olvasóvá válás, az olvasásra nevelés kérdése csak egy komplex és egymásra épülő rendszerben lehet igazán jól működő, ezért a család (informális közeg) és az iskola (formális közeg) kapcsolatát vizsgálataink során folyamatosan szem előtt tartottuk.

A disszertáció második elméleti fejezetében az olvasásszociológiai kutatásokból kiindulva megállapítottuk, hogy az olvasáshoz való viszony több szempontból is vizsgálható: nemek, szocioökonómiai státusz, társadalmi rétegzettség, kulturális tőke, vallásosság, illetve regionalitás alapján. Az olvasási szokásokat feltérképező kutatások alapvetően az egyéni olvasási magatartás megismerésére koncentrálnak. A különböző populációkon belül bizonyos életkori szakaszokat, társadalmi csoportokat vizsgálnak. A háttérváltozókat általában a szocioökonómiai státusz, a nemek, illetve a vallásosság mentén állítják fel, így adva jellemzést az adott csoport olvasáskultúrájáról. Ezeket a magyarázó tényezőket is figyelembe vettük, amikor saját empirikus vizsgáltunkat előkészítettük. Mivel felmérésünk célcsoportja a pedagógusjelöltek populációja, a második elméleti fejezetben külön tartalmi egységet szántunk az értelmiség életmódjának és

kulturális magatartásának végiggondolására. Az értelmiséget nem tartjuk egyenlőnek a diplomával rendelkezők csoportjával. A közösség érdekében tevékenykedő, missziós feladatokat is ellátó értelmiségi feladatként értelmezzük a pedagógushivatást. A pedagógusjelöltek olvasáskultúrája központi kérdés számunkra. Kolosi Tamás (1987) *Tagolt társadalom* című művében a legszebb példa a státusinkonzisztenciára a pedagógusok magas kulturális (főként könyvolvasási) tevékenysége és alacsony gazdasági státusa. A rendszerváltás után változott a tendencia, hiszen éppen a kulturális tevékenység csökkenő minőségével magyarázható alacsonyabb státuszuk.

Az elméleti fejezetek érdemének azt tartjuk, hogy a széles szakirodalmi áttekintés nem csupán saját kutatásunkhoz nyújt elméleti háttérrel, hanem összegzi a témában megjelent kutatások és elméletek többségét. A téma szerteágazó voltából ered, hogy szelekcióra kényszerültünk az olvasásszociológiai vizsgálatok terén. Ugyanakkor úgy véljük, hogy összegzésünk segítséget nyújthat a pedagóguskultúra iránt érdeklődő kutatók, olvasók számára. Az elméletek összegzése és értékelése alapján úgy véljük, hogy megfelelő értelmezési keretet alkottunk az empirikus vizsgálatokhoz is.

Empirikus kutatásunk célja az volt, hogy a szakirodalom alapján emelt dimenziók mentén megismerjük a pedagógusjelöltek olvasáskultúráját, kiemelten kezelve az elektronikus olvasás térhódításának kérdését, az olvasóvá válás folyamatának megismerését és az olvasás tanuláshoz köthető jellemzőit. A dolgozat negyedik fejezetében ismertettük saját kutatásunkat, melyet 2012 tavaszán pedagógusjelölt hallgatók (N=468) és iskolai könyvtárban dolgozó pedagógusok körében (N=17) végeztünk. A kutatási kérdések és a módszertani felvezető után részletes jellemzést adtunk a vizsgált populációról.

A kutatási kérdések értelmezése, értékelése különböző metodikai eljárásokkal történt. A vizsgálatban használt két adatfelvételt (kérdőíves vizsgálat pedagógusjelöltek körében, interjúk felmérés iskolai könyvtárosokkal) további összehasonlító elemzésekkel egészítettük ki. A feltételezések ellenőrzésekor a korábbi regionális kutatások adatbázisait (TERD kutatás), illetve Lőrincz Judit és Vidra Szabó Ferenc (1994) publikált eredményeit is felhasználtuk. Néhány esetben kitértünk más pedagóguskutatások és olvasásszociológiai vizsgálatok adataival való összevetésére is. A szakirodalmi keretben elhelyezett kérdéseinkre megfogalmazott válaszainkat felmérésünk adataival ellenőriztük.

Az elemzés során négy dimenzió alapján jártuk körbe feltételezéseinket. Az empirikus fejezetek sorrendjében arra törekedtünk, hogy vizsgálati eredményeinkkel megjelenítsük a pedagógusjelöltek olvasáskultúrájának jellemzőit (5. fejezet – egyéni olvasói magatartás); az olvasásra nevelés folyamatát, az olvasóvá nevelés kérdéseit (6. fejezet – olvasói biográfia); az olvasás és a tanulás közötti összefüggéseket (7. fejezet – az olvasás transzmissziós szerepe). Vizsgálati eredményeink feldolgozása során nem elégedtünk meg azzal, hogy csupán a három fő dimenzió mentén jellemezzük a pedagógusjelöltek olvasáskultúráját. Külön fejezetet szenteltünk annak az elemzési szakasznak, melyben bemutattuk a pedagógusjelöltek körében kitapintott olvasói típusokat. Az olvasási tevékenységek kategóriarendszere alapján kialakított két klaszter jellemzését az utolsó empirikus részben (8. fejezet) ismertettük. A fejezetek tagolása és az empirikus adatok feldolgozása a vizsgálati dimenziók alapján történt. Értekezésünk végén kutatási eredményeink rövid összegzését, a vizsgálati dimenziók értékelését tesszük közzé.

### **1. dimenzió: Az olvasás egyéni dimenziói (gyakoriság, mód, preferenciák)**

Kutatási kérdéseink megfogalmazásakor hangsúlyoztuk, hogy az olvasási szokások a kulturális fogyasztáshoz hasonlóan rétegződtek. Ráadásul az elmúlt két évtizedben az olvasás módja jelentősen megváltozott: a papír alapú olvasás csökkent, az elektronikus olvasás elterjedőben van. A társadalmi csoportok közötti különbséget Hunyadi Zsuzsa (2005), Gyenes Edina (2005) és Vitányi Iván (2006) kutatásaira alapozva feltételeztük, hogy a pedagógusjelöltek olvasáskultúrája jellemző képet mutat. Nagy Attila (2004, 2006) és Gereben Ferenc (2005, 2012) vizsgálataiból kiindulva az olvasás módjának átalakulását vélelmeztük a pedagógusjelöltek esetében.

Az olvasás gyakoriságát vizsgáló adatok alapján elmondhatjuk, hogy az olvasás mennyiségileg nem csökkent, valójában inkább átalakult. A papír alapú olvasmányok (például nyomtatott könyvek, napilapok, folyóiratok) helyett egyre inkább az elektronikus forrást használják a fiatalok. A pedagógusjelölt hallgatók internetezési szokásairól kiderült, hogy domináns szerepet játszanak mindennapi életükben, azaz életmódjuk meghatározó részét képezik. Ebből következik, hogy az internetes olvasás, információszerezés, szórakozás, kapcsolattartás és kommunikáció a vizsgált populációra a háttérváltozóktól függetlenül jellemzőek.

A könyvolvasás esetében még nem tapintható ki markánsan az e-olvasás előnye, azonban a napilapoknál, illetve a folyóiratoknál már az elektronikus forma használata az elsődleges. A hírportálok és online elérhető cikkek, tanulmányok népszerűsége már egyértelműen megjelenik a vizsgált populáció szokásrendszerében. Adataink összehasonlítanak a szakirodalom legfrissebb kutatási eredményeivel. Feltételezésünk szerint a pedagógusjelöltek olvasási kultúrájában az elektronikus olvasás szerepe a domináns. Ezt a kérdést kvantitatív és kvalitatív eredményeinek bemutatásával támasztottuk alá. Lőrincz Judit és Vidra Szabó Ferenc kutatási adataihoz képest azt mondhatjuk, hogy az elmúlt húsz évben olyan nagymértékben elterjedtek az infokommunikációs eszközök, hogy az olvasási magatartás is átalakult.

A kilencvenes évek elejéhez képest lecsökkent a papír alapú olvasás, de ez nem jelenti azt, hogy napjainkban kevesebbet olvasnának a pedagógusjelöltek, a tendencia inkább az eszközhasználat átalakulását bizonyítja. A regionális (TERD) 2008-as és 2010-es adatok már előrevetítették saját kutatási eredményeinket az elektronikus olvasás tekintetében. Adataink így nem meglepőek az olvasásszociológiai felmérések alapján, hiszen a társadalom minden rétegében hasonló tendenciákat tapasztalhatunk. A pedagógusjelöltek körében végzett felmérés adataiból kiolvasható a változás, az olvasási magatartás mögött rejlő eltéréseket azonban figyelemre méltónak tartjuk.

A statisztikai elemzés során négy tevékenységcsoportot alakítottunk ki, melyek alapján elmondhatjuk, hogy a könyvolvasás (mind a papír, mind az elektronikus) elszigetelt csoportot alkot. A tevékenységcsoportok mögött azonban nem tapasztaltunk jellegzetes típusokat, azaz sem a szocioökonómiai, sem a kulturális tőke, sem a nemek alapján nem tudtuk a hallgatókat csoportokba sorolni. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy a pedagógusjelöltek többé-kevésbé homogén csoportot alkotnak, bár a preferenciák szintjén jelentősebb eltérés tapasztalható, ami megalapozza a típusalkotás lehetőségét. A kedvenc olvasmányok és műfajok, illetve a preferált szerzők listája alapján a pedagógusjelöltek tipikusan a fiatal generáció olvasási szokásaihoz állnak közel. Népszerűek a romantikus, a fantasy és a kalandregények. Az ifjúsági irodalom iránti érdeklődés mögött a pedagógusképzés elemeit véljük. Ugyanakkor gondolhatunk arra is, hogy az általunk vizsgált populáció átlagéletkora alapján közelebb áll a tizenévesek korosztályához, mint a diplomával rendelkező, néhány éve már dolgozó 25–40 éves csoporthoz.

A kvantitatív adatokat az iskolai könyvtárosokkal készített interjúk is megerősítették, illetve tovább árnyalták. Beszámolóikból kiderült, hogy a tartalom csak fokozatosan, illetve csak részben változik. Ennek oka, hogy az iskolai olvasmányok, valamint a különböző tananyagok nem cserélődnek olyan gyorsan, mint amilyen ütemben maga a technika változik. Ezért feltehetjük a kérdést, hogy az olvasási tevékenység átalakulása hogyan függ össze a társadalmi metamorfózissal? Úgy véljük, hogy a technikai átalakulás önmagában nem vezet közvetlenül az olvasási szokások megváltozásához. Ennek feltétele az is, hogy az új eszközöket használók praxisában, értékpreferenciáiban és cselekvésorientációiban, azaz életmódjukban következzen be a változás. Összességében elmondhatjuk, hogy a technológiai változások, illetve az információszerző, szórakozó, illetve tanulási cselekvés- és szokásváltozások az olvasási magatartást is átalakítják. Eredményeink tehát megerősítették az országos adatok alapján megfogalmazott feltételezéseinket.

## **2. dimenzió: Az olvasói biográfia dimenziói (informális, formális, generációs hatások)**

Kutatásunk második kérdéscsoportja a pedagógus pályára készülő hallgatók olvasási szocializációjára koncentrált. Bourdieu (2002, 2008) és Somlai Péter (1997) kutatásai alapján azt mondhatjuk, hogy a szocializációnak és a műveltségi kánon átadásának legfontosabb helyszínei a család és az iskola. Kutatásunk második empirikus részében az olvasásfejlesztés szempontjából ezeknek a szocializációs szcénáknak a feladatát, tradícióját és lehetőségeit vázoltuk fel, illetve alakítottuk ki vizsgálati dimenzióinkat.

A szakirodalom adataiból kiindulva az olvasóvá válás kérdéskörét vizsgáltuk meg. Mivel az olvasás a nevelés és a tanítás szerves részét, gyakran alapját képezi, az olvasóvá nevelés kérdését is megvizsgáltuk. Nagy Attila (2006, 2009a) és Péterfi Rita (2008, 2011a) munkái alapján rávilágítottunk arra, hogy az elsődleges szocializációs közeg (család) mellett a másodlagos szocializációs színtér (óvoda, iskola) is jelentős feladatokat lát el az olvasásra nevelés folyamatában. A pedagógusjelöltek felméréséből és az iskolai könyvtárosokkal készített interjúkból megerősítettük feltevésünket, miszerint a család mellett hangsúlyos szerepet kapott a második szocializációs terep: az óvoda, az iskola és a könyvtár. Már a kutatás elején feltételeztük, hogy a család mellett az óvodának és az iskolának is determináló szerepe van az olvasóvá nevelés folyamatá-

ban. Feltételezésünket mind a kvantitatív, mind a kvalitatív adatok igazolták. A gyermekkori mese (család szerepe) mellett az iskolai élmények, sőt a kötelező olvasmányok hatása is pozitívan alakíthatja az olvasáshoz való viszonyt. A pedagógusok szerepét elsősorban az iskolai könyvtárosok véleményéből olvashattuk ki. A kötelező irodalommal önmagában nem feltétlen válik a gyermekből olvasó felnőtt, de egy jól kiválasztott iskolai olvasmány, vagy egy nyitott, a gyermek- és ifjúsági irodalomban jártas pedagógus pozitív mintája határozottan hozzájárulhat a fejlődéshez.

A kérdőíves felmérés adatai alapján azt mondhatjuk, hogy a pedagógusjelöltek nem tartják alapvető feladatuknak az olvasásra nevelést, mely azért jelenthet problémát, mert Nagy Attila munkatársaival (2011) kifejezetten az olvasás ösztantárgyi felelősségére hívta fel a figyelmet. Ha tehát a pedagógusjelöltek nincsenek tisztában azzal, hogy milyen jelentősége van az olvasásnak általában, akkor nem tudják ezt a tevékenységet a megfelelő helyen kezelni. Ennek a szemléletnek a megváltoztatása nem csupán a közoktatás feladata, hanem – véleményünk szerint – a felsőoktatás, azon belül pedig a pedagógusképzés szerves része lehetne.

Feltételezésünk az olvasóvá, olvasásra nevelés kapcsán beigazolódott, sőt kiegészült a könyvtár szerepével, illetve az egyéb, nem szorosan iskolai környezetben értelmezhető tevékenységekkel, színterekkel (vers- és mesemondó versenyek, táborok stb.). A vonatkozó szakirodalom alapján a kötelező olvasmányok listájának szükséges átalakulását feltételeztük. A feltételezést a kvantitatív adatok alapján csak részben erősíthetjük meg. A pedagógusjelöltek által kitöltött kérdőívből az derült ki, hogy a fiatalok közel fele az alpműveltség részeként értékeli a kötelező olvasmányokat. A pedagógusjelöltek az olvasmányok kiválasztásában fontosnak tartják a tanár-diák közös véleményalkotását. A könyvtárosok árnyaltabb képet adtak az iskolai tananyagban szereplő olvasmányokkal kapcsolatban. Kiemelték, hogy a tételek egy részét mindenképpen frissíteni kellene. Problémaként említették meg, hogy a fiúk és a lányok nem kapnak nekik megfelelő „érdekes” olvasmányokat, illetve azt is, hogy a pedagógusok nem ismerik az aktuális, modern gyermek- és ifjúsági irodalom olvasmányait. A szelekció, a változtatás pedig csak akkor valósulhat meg, ha a tanítók, tanárok is tisztában vannak azzal, hogy mi érdekli a gyerekeket, fiatalokat, és csak ezeknek a könyveknek az ismeretében lehetséges az értékek mentén történő megalapozott döntéshozatal.

### **3. dimenzió: Az olvasás tanuláshoz kapcsolódó dimenziói (eszközhasználat, originalitás, transzmissziós és professzionális értékek)**

Empirikus kutatásunk harmadik pillére az olvasási tevékenység tanulásban betöltött szerepéhez kapcsolódik. Az első dimenzió alapján feltárt olvasói magatartásváltozásból kiindulva feltételeztük, hogy új fajta tendenciák várhatók a tanulási szokásokban, az információszerezés módjában és a pedagógus szerepének megítélésében egyaránt (Kárpáti–Ollé, 2007; Buda, 2007; Herczegh, 2006). A meglehetősen komplex kérdéskör megválaszolásához az olvasást az oktatás viszonyrendszerébe helyezve aldimenziók mentén próbáltuk meg feltérképezni a pedagógusjelölt hallgatók olvasási attitűdjének tanulásban betöltött szerepét. A tanuláshoz használt eszközök (könyv, internetes forrás, folyóirat) megjelenésének arányát vizsgáltuk meg először. A tanulás minősége szempontjából ugyanakkor fontosnak véltük összevetni a hallgatók által használt források típusait (primer, szekunder). Primer forrásnak tekintettük az eredeti szakirodalom (papír, elektronikus) felhasználását és a saját jegyzet készítését. A szekunder források csoportjába soroltuk a felsőbb évesektől kapott jegyzeteket, az internetről letölthető bizonytalan eredetű, nem tudományos jellegű írásokat, tananyagokat (wikipédia, mások által készített vázlatok, jegyzetek, melyek a felsőbb évesektől kapott anyagokhoz hasonlóak, csupán formájukban különböznek, mivel elektronikusan elérhetők).

Az első dimenzió vizsgálatakor (az olvasás egyéni aspektusai) kapott adatokhoz hasonló tendenciát tapasztaltuk a tanuláshoz használt források esetében is. Feltételezésünk alapján az új olvasás kapcsán új tanulási technikák tendenciáit vélelmeztük. Az olvasás átalakulásával, az elektronikus információszerezés kerül előtérbe, ami új kompetenciákat, tanítási, nevelési stílust igényel a pedagógusoktól is. A hagyományos értelemben vett tudásátadás helyett az információrengetegben való tájékozódás és a szelekciós képesség kialakítása vár a pedagógusokra.

Az információszerezés elsődleges területe a TERD adatbázis alapján az internet, mely megállapítások valószínűsíthetően a pedagógusjelöltekre is vonatkoznak. A hagyományos (papír alapú) könyvek olvasása inkább a szórakozás, kikapcsolódás területén jellemzők. A szépirodalom és a szórakoztató olvasmányok – a könyvtárakkal készített interjúk alapján – inkább hagyományos formában kedveltek. A tanulás és az információszerezés területe azonban egyre nagyobb mértékben az infokommunikációs eszközök segítségével valósul

meg. Ennek megfelelően nemcsak a pedagógusok szerepe, hanem a könyvtárak funkciója is változáson megy keresztül.

Az olvasás tanuláshoz kapcsolódó dimenziójából kiindulva az olvasás anticipatív hatásait vizsgáltuk meg. A hallgatók vélekedése arról, hogy milyen értékeket tartanak fontosnak a pedagóguspályán, mitől jó szerintük egy tanár, fontos információ számunkra. Célunk volt, hogy az olvasásra nevelés kérdését a pedagógusjelölt elhivatottsága felől közelítsük meg, s transzmissziós értéként értelmezzük. A tapasztalatok szerint az olvasás jelentősége nem fogalmazódik meg tisztán a pedagógusjelöltek véleményében és értékstruktúrájában. Az eredmények tükrében hangsúlyozzuk, hogy az olvasás fontosságát, az olvasóvá nevelés óvodai és iskolai szerepére a pedagógusképzés keretében is szükséges áttekinteni, átértékelni.

Vizsgálatunk újdonságának azt tartjuk, hogy kutatásunk eredményeinek közzétételével hozzájárulhatunk a pedagógusjelölt fiatalok életmódjának, kulturális magatartásának, olvasási szokásainak megismeréséhez. Ezeknek az információknak a birtokában a felsőoktatásban tanulók megváltozott tanulási módszereire, gyakorlatára is rávilágítottunk. Az átalakuló hallgatói magatartás újfajta oktatói attitűdöt is igényel. Mint ahogy az általános és középiskolai pedagógusoknak fontos ismerni az aktuális gyermek- és ifjúsági irodalmat, úgy a felsőoktatásban oktatóknak is követniük kell a hallgatói magatartásváltozás miatt átalakult tanulási attitűdöt, kulturális jellemzőket.

### **Olvasói tipológia: Elkötelezett és konzumolvasó típusok**

Vizsgálatunk három fő dimenziója mentén képet kaphattunk a pedagógusjelöltek olvasási szokásairól, olvasóvá válásuk folyamatáról és a tanuláshoz, illetve a pedagógusattitűdhez kapcsolódó olvasási jellemzőikről. Úgy véltük, hogy bár a pedagógusjelöltek populációja meglehetősen homogén társadalmi és kulturális tőke alapján formálódik, mégis kimutathatók különbségek. Az Applegate szerzőpáros két olvasói attitűdtípust fedezett fel a pedagógusok között, ezért klaszteranalízis segítségével mi is megpróbáltuk kitapintani azokat a törésvonalakat, melyek bizonyos jellegzetes vonásokat mutatnak a vizsgált populáción belül. Az amerikai kutatáshoz hasonlóan, két olvasói típust tudtunk elkülöníteni. Statisztikai eljárással a két típusba közel azonos arányban soroltuk be a pedagógusjelöltek. Azt is fontos kiemelni, hogy a 468 fős mintából 53 főt nem tudtunk besorolni egyik klaszterbe sem, s a kimaradók nem mu-

tattak homogén jellemzőket, így külön kategóriaként sem lehetett értelmezni őket. Úgy véljük, hogy ez a meglehetősen nagy számú, egyik klaszterbe sem tartozó halmaz is azt a feltételezésünket támasztja alá, hogy a pedagógusjelöltek hasonló kulturális és szocioökonómiai jellemzőkkel rendelkeznek. A két csoportot a változók szignifikancia szintje alapján *elkötelezett, olvasásra nevelő* (N=172), illetve *konzumolvasó* (N=243) jelzővel illettük.

Az elkötelezett olvasói attitűdbe tartozók legfontosabb jellemzője, hogy olvasási magatartásuk igényesebb, minőségileg magasabb színvonalúnak tekinthető (szépirodalom, történelmi regények, vallásos könyvek). A konzumolvasói körbe tartozókhoz képest az elkötelezett olvasók alacsonyabb arányban használják az elektronikus médiumokat. A konzumolvasó kifejezés is utal arra a fogyasztói attitűdre, mely mind az eszközhasználatban (több elektronikus), mind az értékek mentén (lektúr, fantasyirodalom) jellemző a klaszterre. A két elkülönített olvasói típus között nincs szignifikáns különbség a papír alapú olvasmányok tekintetében, ami arra utal, hogy olvasási és tanulási szokásaik jellemzően nem térnek el. Inkább az értékválasztások és a preferenciák szintjén lehet diverzifikációt tapasztalni. Gyenes Edina (2005) olvasói tipológiájához képest az általunk felvázolt klasztertípusok nem utalnak társadalmi szintű eltérésekre, de néhány vonatkozás tekintetében jellegzetességek kitapinthatók.

Ilyen például a nemek közötti eltérés. A női hallgatók esetében az arányok a két csoporton belül kiegyenlítettnek tekinthetők, míg a férfiak esetében a konzumolvasók sokkal magasabb százalékban tartoznak a konzumolvasói kategóriába. Az óvodapedagógia szakos hallgatókra és a tanítójelöltekre is nagyobb arányban jellemző az olvasás fogyasztási jellege, mint a tanári mesterszakos hallgatókra. Ezen adat mögött a családból hozott kulturális tőke, illetve a művelődéshez való pozitív viszonyt véljük meghúzódnival. Az olvasást és a művelődést a pedagóguspályán szintén az elkötelezett olvasók tartják fontosabbnak, hasonlóan az olvasás örömforrásként való értelmezésével.

Az olvasásra nevelés kérdése a családi szocializáció alapján nem mutat szignifikáns eltérést, de az iskolai kötelező olvasmányokhoz kapcsolódó élmények már az elkötelezett olvasói magatartást erősítik pozitív irányban. Az inter- és az intragenerációs hatások, melyeket a saját, illetve szülői könyvtártőke nagysága alapján vizsgáltunk kifejező módon utalnak az elkötelezett olvasók családból hozott, s azóta is jelen lévő kulturális attitűdjére. A szülők iskolai végzettsége a kulturális tőke

megerősítéseként hozzájárul az olvasói magatartás alakulásához. Adataink a feltételezést megerősítették, mivel azt tapasztaltuk, hogy a szülők magasabb iskolai végzettsége igényesebb, elkötelezettebb olvasói magatartásban manifesztálódik a tanulóknál.

A magasabb tanulmányi átlag is az elkötelezett olvasókra jellemző. A konzumolvasói kategóriába tartozó hallgatókra inkább átlag alatti, vagy átlagos tanulmányi eredményesség jellemző. A vallásosság tekintetében szintén megerősíthetjük a korábbi kutatásokat (Gereben 1993, 1996, 2005; Pusztai, 2008; Nagy, 2009b), akik a vallásos attitűd mögött felsejlő értékkülönbségekre mutattak rá. Az elkötelezett, azaz minőségileg és értékeiben magasabb szintű olvasási attitűddel jellemezhető pedagógusjelöltek erősebb vallásos miliőbe tartoznak.

Úgy véljük, hogy az olvasói típusok kialakítása és megismerése jelentős és hasznos információforrásként szolgál a pedagógusjelölteket tanító oktatók számára. Mivel az olvasói magatartás és a tanulási attitűd között szoros kapcsolat van, a felsőoktatási tanulmányok során az elkötelezett és a konzumolvasó típusok lenyomatai megjelennek a kulturális beállítottságban és a pályaértékekben egyaránt.



A felsőoktatásban tanuló fiatalok olvasási attitűdjéről képet kaptunk, de olvasási képességükről, szövegértési kompetenciáikról nincs információnk. Egy következő kutatásban kikerülhetetlen az olvasási képesség vizsgálata, mivel véleményünk szerint ezzel az attribútummal együtt adhatunk teljesebb képet a hallgatókról, pedagógusjelöltekről. Azzal a ténnyel is szembe kell nézni, hogy a felsőoktatásba – azon belül esetünkben a pedagógusképzésbe – bekerülő érettségizett fiatalok gyakran híján vannak azoknak az alapkompenciáknak, melyek a szükségesek a tananyag szelektálásához, vagy éppen az információrengetegben történő eligazodáshoz.

A dolgozat megírása során természetesen nehézségekkel is szembe kellett nézni. Több esetben problémát okozott a szakirodalom kiválogatása, szelektálása, mivel az érintett tudományterületeken hatalmas forráskínálattal találkozhatunk. Szorongásunkat azzal kapcsolatban, hogy mit vegyünk be összefoglalásainkba, illetve mit negligáljunk, a téma fokozatos szűkítésével próbáltuk feloldani. Az empirikus munkafolyamat során a kérdőívszerkesztés jelentette a következő kihívást. A jól strukturált, megfelelő mennyiségű kérdést tartalmazó kérdőív ugyanis a használható adatbázis

kulcsa. Az adatfeldolgozás során szembesültünk azzal a problémával, hogy kérdőívünk egyes kérdései nem használhatók egyes háttérváltozók tökéletes mérésére. A kulturális tőke pontosabb értelmezését további opciók megadásával lehetett volna konkretizálni. A könyvtárhasználattal kapcsolatos kérdések bővítése további adalékul szolgálhatott volna az olvasási és az információszerzési magatartás megismeréséhez. Az olvasói biográfia vizsgálatokor nem tértünk ki a családi olvasói minta esetében arra a fontos és több kutatásban is bizonyított összetevőre, hogy a hallgatók beszélgetnek, beszélgettek-e könyvekről a szüleikkel. Ennek az információnak az ismeretében árnyaltabb és pontosabb képet kaphattunk volna az intragenerációs hatásokról.

Összességében elmondhatjuk, hogy vizsgálatunk fő érdeme az önálló kérdésfeltevés (melyet korábbi kutatásokkal és releváns szakirodalommal alapoztunk meg), a saját empirikus adatfelvétel és feldolgozás, melynek során statisztikai módszerekkel (keresztábrákkal, faktorelemzéssel, korrelációs számítással, klaszterelemzéssel) vizsgáltuk meg kérdéseinket, feltételezéseinket.

További kutatásokkal a pedagógusjelöltek olvasási képességei, szövegértési kompetenciái is felmérhetők. Ezeknek a kérdéseknek a felmérése, elemzése olyan adalékul szolgálhat a pedagógusképzés aktorai számára, mely akár a képzés egyes területeinek paradigmaváltásához is vezethet. Egy másik lehetséges kutatási irány lehet a jövőben a pedagógusképzés szerkezetének és tartalmának áttekintése abból a szempontból, hogy hol, mennyire és milyen mélységben jelenik meg az olvasás kérdése, az olvasásra nevelés problémája, az olvasás átalakulásával járó társadalmi változásokból eredő nehézségek. Vajon sikerül-e felkészíteni a leendő pedagógusokat arra, hogy olvasó gyerekeket neveljenek? Kap-e elég hangsúlyt az olvasásra nevelés ösztantárgyi feladatként történő megjelenése a pedagógusok képzésében? Napjaink aktualitása: a közoktatás és a felsőoktatás átalakulása miatt sem hagyható figyelmen kívül az olvasás helyzete, az olvasástanítás prioritásának hangsúlyozása. A kutatás végén felmerült számos megválaszolásra váró kérdés ellenére bízunk benne, hogy a dolgozatunkban közzétett eredmények hozzájárulnak mind a nevelés-, mind az olvasásszociológia adatainak bővítéséhez, a pedagógusjelöltek jobb megismeréséhez.

## SUMMARY

We have approached reading as a cultural, information and knowledge acquiring activity in our Dissertation. We attempted to narrow down reading within the framework of sociology. Besides the civilization sociology aspect of culture consumption, we have determined researching reading habits in school environment and according to pedagogy views, therefore the topic of teaching reading receives an emphasized role. Understanding reading habits of active educators have interested researchers for many decades. (Tánczos, 1972; Károlyi, 1974; Nagy, 1996; Péterfi, 2011a). Studying cultural behaviour and reading habits of pre-service teachers in higher education have received greater attention in studies of youth and higher education attending students. (Bauer–Szabó, 2005; Pusztai, 2011; Kóródi, 2005; Kóródi–Herczegh, 2006).

In our research we examine pedagogy students along three major dimensions in our research. Stemming from our first group of our questions, we look at the personal characteristics we can find in the reading culture of the teacher prospects. The second major dimension lists the readers' biography, which are the socialization displays of reading. We wished to shed light on the relationship of reading and learning with the help of the third dimension of our study. We have conducted the quantitative research during spring of 2012. We used a 53 question self-fill-in online survey to collect information. Our research was conducted on Partium territory in three countries (Hungary, Romania and The Ukraine) within seven higher education institutions in six cities. The research was continued in online survey format. The number of respondents was 902, out of which 468 was completed by teacher prospects that were evaluable. Our qualitative research aimed to uncover opinions of school librarians. We used personal interviews as a tool for this. Altogether 17 useful interviews were completed.

Along the three major dimensions of our study, we have formed a picture of the teacher prospects' reading habits, process of becoming readers, and their reading traits connected to learning and attitude towards pedagogy. We used cluster analysis to attempt to find borderlines that would determine certain traits. We were able to distinguish two different reader types using statistics process. The two cluster groups were denoted with committed, teaching to read (N=172), and consume reader (N=243) according to the significance level of the variables.

We believe that the forming and learning of reader types provides important and useful information source for trainers of pre-service teachers. Since there is a tight connection between reader behaviours and learning attitudes, during studies in higher education the prints of committed and consume readers appear in cultural disposition and profession values.

## IRODALOMJEGYZÉK

- ADAMIKNÉ Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest, Trezor Kiadó.
- ADAMIKNÉ Jászó Anna (2007): Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. *Elektronikus könyv és nevelés*. Letöltés dátuma: 2013.01.23. forrás:  
[http://www.tanszertar.hu/eken/2007\\_02/aja\\_0702.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2007_02/aja_0702.htm)
- ANDORKA, Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó
- APPLEGATE, J. Anthony – APPLEGATE, M. Dekonty (2004): The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*. 57. évf. 6. sz. 554–563.
- BAJOMI-LÁZÁR Péter (2008): *Média és társadalom*. Budapest, Antenna Könyvek.
- BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*. 58. évf. 4. sz. 3–11.
- BALOGH László – BÓTA Margit – DÁVID Imre (1999): Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In: Balogh László [szerk.]: *Tehetség és iskola*. Debrecen, KLTE. 9–52.
- BALLOU, D. – PODGURSKY, M. (1997): *Teacher Pay and Teacher Quality*. Kalamazoo, Upjohn Institute for Employment Research.
- BARBIER, F. (2006): *A könyv története*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BARBIER, F. – LAVENIR, B. C. (2004): *A média története Diderot-tól az internetig*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BARTOS Éva [szerk.] (2009): *Az olvasáskultúra fejlesztése. Konceptiók, programok, kapmányok*. Budapest, Könyvtári Intézet.
- BAUER Béla – SZABÓ Andrea (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Letöltés dátuma: 2011.03.10. forrás:[http://www.sportolnemzet.hu/Repository/Uploads\\_RT/bardoczy.gabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf](http://www.sportolnemzet.hu/Repository/Uploads_RT/bardoczy.gabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf)
- BAUMAN, Zigmund (1967): *Általános szociológia*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- BEÉLY GÁBOR (2000): A könyvtár jövője – a jövő könyvtára. *Iskolakultúra*. 4. sz. 51–56.
- BENCZIK Vilmos (2009): Az olvasás alkonya? In: Szávai Ilona [szerk.]: *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest, Pont Kiadó. 7–14.
- BENEDEK Mihály (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 108–113.
- BERNSTEIN, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. – Szépe Gy. [szerk.]: *Társadalom és nyelv*. Budapest, Gondolat Kiadó. 393–435.
- BETTELHEIM, Bruno (2011): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest, Corvina Kiadó.
- BODOKY Tamás (2005): A hírportál mint tömegmédium. *Médiakutató*, nyár. Forrás: [http://www.mediakutato.hu/cikk/2005\\_02\\_nyar/05\\_hirportal](http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_02_nyar/05_hirportal) Letöltés dátuma: 2013.03.13.
- BOURDIEU, Pierre (2002): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. Kovács Zoltán – Perjés István [szerk.]: *Életvilágok találkozása*. Budapest, Aula Kiadó. 109–130.

- BOURDIEU, Pierre (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése* (Készült a Gondolat Kiadónál 1978-ban megjelent azonos című kötet alapján.) Budapest, General Press Kiadó.
- BROWN, D. – BOULDERSTONE, R. (2008): *The impact of electronic publishing: the future for publishers and librarians*. München, Saur.
- BUCKINGHAM, D. (2002): *A gyermekkor halála után – Felnőni az elektronikus média világában*. Budapest, Helikon Kiadó.
- BUDA András (2007): Infokommunikációs technológiák és a pedagógusok. *Iskolakultúra*. 4. sz. 8–13.
- CARRIÈRE, Jean-Claude – ECO, Umberto (2010): *Ne remélje, hogy megszabadul a könyvektől*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- CASTELLS, Manuel (2002): *Az Internet-galaxis, Gondolatok internetről, üzletről és társadalomról*. Budapest, Network Twenty-One Kft.
- CAVALLO, G. – CHARTIER, R. [szerk.]: (2000): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Budapest, Balassi Kiadó.
- CHEVALIER, A. – DOLTON, P. J. – MCINTOSH, S. (2001): *Recruiting and Retaining Teachers in the UK: An Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s*. London, Centre for Economics of Education.
- CHRAPPÁN Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai – Horváth – Kiss – Szép – Veroszta [szerk.]: *Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 267–287.
- CZACHESZ Erzsébet – VIDÁKOVICH Tibor (1996): A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia*. 96. évf. 1. sz. 35–57.
- CZACHESZ Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 56–61.
- CZACHESZ Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és nevelés*. 3. évf. 2. sz. 30–40.
- CSEPELI György – PRAZSÁK Gergő (2010): *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest, Jászöveg Műhely Kiadó.
- DÁN Krisztina (2001): Olvasásfejlesztés a kerettantervben. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 3. évf. 2. sz. Letöltés dátuma: 2012.06.21. forrás: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00010/cikk2.html>
- DENISE, E. (2000): *Changing Technologies, Changing Literacy Communities?* Letöltés dátuma: 2012. július 24, forrás: Language Learning and Technology: <http://www.llt.msu.edu/vol4num2/murray/default.html>
- DUDÁS Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés* 3. sz. 23–46.
- DUDÁS Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván: *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó. 46–120.
- DOLTON, D. J. – MCINTOSH, S. (2003): *Teacher Pay and Performance. A Review of the Literature*. London, Bedford Way Papers. Institute of Education.
- DULIN, K. (1974): The sociology of Reading. *The Journal of Educational Research*. 67. sz. Május-június, 392–396.
- ELIAS, Norbert (2004): *A civilizáció folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- ESCARPIT, Robert (1973): *Irodalomszociológia. A könyv forradalma*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FÁBIÁN Gyöngyi (2011): Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. *Iskolakultúra* 12. sz. 10–23.
- FALUS Iván (2001a): Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. 2. sz. 21–28.
- FALUS Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István [szerk.]: *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. 15–27.
- FALUS Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 3. sz. (ősz) 359–374.
- FALUS Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*. 1. sz. 5–16.
- FALUS Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FALUSSY Béla (2009): *Szerkezeti változások az aktív keresők hétköznapi, szombati és vasárnapi időfelhasználásában, 1963–2000*. (J. Mayer, Szerk.) Letöltés dátuma: 2012. július 22, forrás: Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon: <http://www.ofi.hu/tudastar/idofelhasznalas/szerkezeti-valtozasok>
- FEBVRE, L. – MARTIN, H.-J. (2005): *A könyv születése. A nyomtatott könyv és története a XV-XVIII. században*. Budapest, Osiris.
- FENYŐ D. György (2011): Hogyan olvasnak a mai fiatalok? *Fordulópont*. 52. 13–34.
- FÉNYES Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányának felszámolódása?* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FELVÉGI Emese (2005): Böngészés huszonhat ország PISA-felméréssel kapcsolatos online anyagai között. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 110–117.
- FERGE Zsuzsa (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. In: Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Kutató Intézet vizsgálata / Ferge Zsuzsa, Gászó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor, Várhegyi György. Budapest, MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- FERGE Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FERGE Zsuzsa (1982): *Társadalmi újratermelés és társadalompolitika*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- FERGE Zsuzsa (1999): Az értelmiség dolga. *Élet és Irodalom*. 11. sz. 19–21.
- FERGE Zsuzsa (2008): Utószó. In: Bourdieu, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése* Budapest, General Press Kiadó. 290–314.
- FISCHER, Steven Roger (2003): *A History of Reading*. London, Reaktion Books.
- FÓNAI Mihály (1992): Egy értelmiségkutatás lehetséges keretei – Kérdések és hipotézisek. In: Udvari [szerk.]: *Nyíregyházi Főkolai Tanulmányok I*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 1992. 199–214.
- FÓNAI Mihály (2000): Értelmiségi szerepfelfogások a posztkommunista átmenetben. In: Püski–Timár–Valuch [szerk.]: *Politika, gazdaság és társadalom a XX. Századi magyar történelemben*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Történelmi Intézet, 2000. 173–185.
- FUKÁSZ György (1988): *Szabadidő és kultúra*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- GÁBOR Kálmán – JANCsÁK Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere.

- GALLIK, J. (1999): Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college. *Journal of Adolescent – Adult Literacy*. 42. évf. 6. sz. 480–488.
- GÁL ATTILA (2011): A finn tanulók pisateljesítményméréseken elért eredményeinek diskurzusai. *Iskolakultúra*. 6-7. sz. 30–39.
- GANS, H. J. (2003): Népszerű kultúra és magaskultúra. In: Wessely Anna [szerk.]: *A kultúra szociológiája*. Budapest, Osiris Kiadó.
- GAZSÓ Ferenc (1983): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. *Reflektor*. 2. sz. 427–447.
- GAZSÓ Ferenc – PATAKI Ferenc – VÁRHEGYI György (1971): *Diákéletmód Budapesten*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- GILMONT, J. F. (2000). A reformáció és az olvasás. In: Cavallo–Chartier [szerk.]: *Az olvasás kultúrtörténete...* Budapest, Balassi Kiadó.
- GEREBEN Ferenc (1989): *A felnőtt népesség olvasási és olvasmánybeszerzési szokásai. Egy reprezentatív országos vizsgálat eredményei*. Budapest, OSZK KMK.
- GEREBEN Ferenc (1993): Értékrend, identitástudat, olvasás. In: Gerben Ferenc – Lőrincz Judit: *Magyar olvasáskultúra határon innen és túl*. Budapest, Közép Európa Intézet. 9–74.
- GEREBEN Ferenc (1996): Érték, identitás, olvasás: felmérés három ország felnőttkorú magyarsága körében. In: Berke B. – Németh M. [szerk.]: *Magyar könyvtárosok III. szakmai találkozója: Budapest, 1992. augusztus 16-18.: válogatás a találkozó előadásaiból*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár. 23–29.
- GEREBEN Ferenc (1997): Az ún. "Máté-effektus" az olvasás- és könyvtárszociológiában. *Könyvtári figyelő* 43. évf. 3. sz. Letöltés dátuma: 2012.03.14. forrás: <http://epa.oszk.hu/00100/00143/00023/gereben.html>
- GEREBEN Ferenc (1998): *Könyv, könyvtár, közösség*. Budapest, OSZK.
- GEREBEN Ferenc (1999): *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar kisebbség körében*. Budapest, Osiris.
- GEREBEN Ferenc (2002): Olvasás- és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon. In: *Könyvtárosok kézikönyve 4. kötet, Határterületek*. Budapest, Osiris Kiadó. 17–50.
- GEREBEN Ferenc (2005): *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Budapest, Lucidus Kiadó.
- GEREBEN Ferenc (2012): Hagyományos és/vagy digitális olvasás? *Könyvtári Figyelő*. 3. sz. 503–523.
- GEREBEN Ferenc – LŐRINCZ Judit – NAGY Attila – VIDRA SZABÓ Ferenc (1993): *Magyar olvasáskultúra határon innen és túl*. Budapest, Közép-Európa Intézet.
- GEREBEN Ferenc – NAGY Attila (1991): Adalékok Magyarország olvasás- és értéktérképéhez. *JEL-KÉP* 3. évf. 4 sz. 21–34.
- GEREBEN Ferenc – NAGY Attila (1994): Azonosságtudat és olvasáskultúra: felmérés három ország fiatal- és felnőttkorú magyarsága körében. *Valóság*. 9. 15–29.
- GEREBEN Ferenc – TOMKA Miklós (2001): *Vallásosság és nemzettudat. Vizsgálódások Erdélyben*. Budapest, Teleki László Alapítvány, Corvinus Kiadó .
- GIDDENS, Anthony (2008): *Szociológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István [szerk.]: (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- GOMBOS Péter (2010): A kötelező olvasmánytól a szívesen olvasott könyvekig. In: Szávai Ilona [szerk.]: *Az olvasás védelmében*. Budapest, Pont Kiadó. 145–153
- GRAMSCI, A (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- GREANEY, V. (1980): Factors related to amount and type of leisure time reading. *Reading Research Quarterly*. 15. évf. 3. sz. 337–357.
- GREANEY, V. – NEUMAN, S. (1983): Young people's views of reading: A cross-cultural perspectives. *The Reading Teacher*. 37. 158–163.
- GYENES Edina (2005): *Találkozások a kultúrával 5. Olvasási szokások*. Budapest, Művelődési Intézet MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- H. SAS Judit (1968): *Emberek és könyvek*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- HALÁSZ László (1985): *Vége a Gutenberg-Galaxisnak? Pro és kontra*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- HAMESSE, J. (2000): Az olvasás skolasztikus modellje. In: Cavallo–Chartier [szerk.]: *Az olvasás kultúrtörténete...* Budapest, Balassi Kiadó. 115–135.
- HARSÁNYI István [szerk.]: (1991): *Népfőiskola tegnap, ma, holnap*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság.
- HARSÁNYI István (é.n.): *Vissza a könyvhöz*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- HAUSER Arnold (1982): *A művészet szociológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- HERCZ Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*. 2. 153–184.
- HERCZEGH Judit (2006): ENTER - A végzős hallgatók számítógép-, és internet-használói szokásai In Pusztai Gabriella [szerk.]: *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 325–334.
- HOGGART, RICHARD (1975): *Művelődés, gondolkodás, szokások*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- HONTI János (1975): *A mese világa*. Budapest, Magvető Kiadó.
- HORVÁTH Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle*. 44. évf. 7–8 sz. 97–109.
- HRADIL, Stefan (1995): Régi fogalmak és új struktúrák. Miliő-, szubkultúra- és életstílus - kutatás a 80-as években. In: Andorka, Hradil – Peschar [szerk.], *Társadalmi rétegződés*. Budapest, Aula Kiadó. 347–375.
- HUNYADI Zsuzsa (2005): *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok. Találkozások a kultúrával 7*. Budapest, MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- HUSZÁR Tibor (1977): *Fejezetek az értelmiség történetéből*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- JANCSÁK Csaba [szerk.]: (2009): *Fiatalok a Kárpát-medencében. Mozaikok az ifjúság világáról*. Szeged, Belvedere.
- JANCSÁK CSABA (2012): *Tanárképzésben részt vevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem.
- JÓZSA Péter – LEENHART, Jacques (1981): *Két főváros, két regény, két értékvilág*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KAMARÁS István (2005): *Olvasásügy*. Iskolakultúra-könyvek 25.

- KAMARÁS István (2008): A vallásosság szerepe irodalmi művek befogadásában. In: Császár – Rosta [szerk.]: „*Ami rejtve van s ami látható*” Budapest – Piliscsaba, PPKE BTK Szociológiai Intézet. 281–294.
- KAMIL, Michael L. – MOSENTHAL, Peter B. – PEARSON, David P. – BARR, Rebecca [szerk.] (2000): *Handbook of reading research*. Volume III. Newark, Delaware, International Reading Association.
- KARAKAS Zsuzsanna (2006): Teret adunk a térhatású olvasásnak. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. évf. 2. sz. 95–104.
- KÁROLYI Ágnes (1974): *Pedagógusok - információ - könyvtár: Kutatási jelentés a pedagógusok olvasási kultúrájával kapcsolatos felmérésről*. Budapest, OSZK - OPKM.
- KÁRPÁTI Andrea – OLLÉ János (2007): Tanárok informatikai képességeinek és pedagógiai stratégiáinak integrált fejlesztése. *Iskolakultúra*. 4. sz. 14–23.
- KENDE B. Hanna (2001): *Harry Potter titka*. Budapest, Osiris Kiadó.
- KESZEG Vilmos (2008): *Alfabetizáció, írásszokások, populáris írásbeliség*. Kolozsvár: KJNT-BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék.
- KIRSCH – GUTHRIE (1984): Adults reading practices for work and leisure. *Adult Education Quarterly*. 34 évf. 4. sz. 213–232.
- KOLOSÍ Tamás (1987): *Tagolt társadalom*. Budapest, Gondolat Kiadó
- KOLOSÍ Tamás (2000): *A terhes babapiskóta*. Budapest, Osiris Kiadó.
- KOLOSÍ Tamás – PAPP Zsolt [szerk.] (1973): *Társadalmi struktúra és rétegződés. A társadalmi struktúra történeti változásai*. Budapest, Kézirat.
- KOLOSÍ Tamás – TÓTH István György – VUKOVICH György [szerk.] (2000): *Társadalmi Riport*. Budapest, TÁRKI.
- KÓRÓDI Márta (2005): A hallgatók olvasási szokásai. In: Pusztai Gabriella [szerk.]: *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Egyesülete.
- KÓRÓDI Márta – HERCZEGH Judit (2006): Egyetemi és főiskolai hallgatók olvasásászociológiai vizsgálata három felsőoktatási intézményben. *Educatio*. 2. sz. 406–416.
- KOVÁCS Ilma (2007): *Az elektronikus tanulásról*. Budapest, Holnap Kiadó.
- KOZMA Tamás (1996): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KOZMA Tamás (1977): A kultúra-fogalom értelmezései a polgári társadalomkutatásban. In: Kósa László: *Népi kultúra - népi társadalom*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 279–303.
- KOZMA Tamás (1985): *Tudásgyár?* Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- KOZMA Tamás (2006): *Regionális átalakulás és térségi visszhang*. A „partiumi” felsőoktatás esete. In: Juhász Erika [szerk.] *Régió és oktatás*. Doktoranduszok Kiss Árpád Egyesülete, Debrecen. 13–25.
- KOZMA Tamás (2011): „Egyetemvállalat” és menedzserizmus. *Educatio* 20. évf. 4. sz. 461–472.
- KOZMÁNÉ SIKE Emese (2001): Könyvtárosok a változás viharában. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 6. sz. 36–47.
- KOZMÁNÉ SIKE Emese (2002): Könyvtárosok(k) az ezredfordulón 1. rész: Könyvtárosi pályatükör. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 6. sz. 15–22.
- KRISTÓF Luca (2011): A magyar elitértelmiség reputációja. Doktori értekezés. Forrás: [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/573/1/Kristof\\_Luca.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/573/1/Kristof_Luca.pdf) Letöltés dátuma: 2013.04.02.

- KROEBER, Alfred. L. – KLUCKHOHN, Clyde. (1952): *A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York, Vintage Books.
- LARSON, Lotta C. (2009): Digital Literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 53/3. 255–258.
- LARSON, Lotta C. (2010): Digital Readers: The Next Chapter in E-Book Reading and Response. *The Reading Teacher*, 64/1. 15–22.
- LANNERT Judit (1998): Tanári életmód a kilencvenes években. In: Nagy Mária [szerk.]: *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest, OKKER Kiadó.
- LEENA, Kirstinä – LŐRINCZ Judit (1992): *Magyarok és finnek a fikció világában. Nalázs József és Veijo Meri regényének befogadása Magyarországon és Finnországban. Finn-magyar közös olvasáskutatás 2*. Budapest, OSZK KMK.
- LEWIS, R. – TEALS, W. (1980): Another look at secondary school students' toward reading. *Journal of Reading Behavior*. 12. 187–201.
- LOSONCZI Ágnes (1973): *Az életmódról*. Budapest, MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- LOSONCZI Ágnes (1977): *Az életmód az időben, a tárgyokban és az értékekben*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- LŐRINCZ Judit (1991): A könyv nevében. A könyvtáros pálya elemzése. *Könyvtári Figyelő*. 2. sz. 308–311.
- LŐRINCZ Judit (1997): A könyvtárak szerepvállalása. *Könyvtári Figyelő* 3. sz. 450–465.
- LŐRINCZ Judit – PERTTI, Vakkari (1991): *Távoli rokonok - közeli barátok. Magyarok és finnek az olvasásszociológia tükrében. Magyar - finn közös kutatás 1*. Budapest, OSZK-KMK.
- LŐRINCZ Judit – VIDRA SZABÓ Ferenc (1994): *Minervea papjai?* Budapest, OSZK - KMK.
- MANGEN, Anne (2008): Digital fiction reading: Haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*. 31. évf. 4. sz. 404–419.
- MANGUEL, Alberto (2001): *Az olvasás története*. Budapest, Park Kiadó.
- MARÓTI Andor (2005): *Sokszemzőgből a kultúráról. Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában*. Budapest, Trefort Kiadó.
- McKOOL, S. S. – GESPASS, S. (2009): Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*. 48, 264–276.
- MCLUHAN, Marshall (2001): *A Gutenberg-galaxis: a tipográfiai ember létrejötte*. Budapest, Trezor Kiadó.
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2005): *Neveléstörténet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- MIHÁLY Ildikó (2003): Világraszóló oktatási sikerek – és ami mögöttük van. Finn elemzés a pisavizsgálat eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 92–95.
- MOJZESNÉ Székely Katalin (2002): Ifjúság, hátrányos helyzet, szocializáció - Az alapproblémák értelmezése. In: Béres Csaba [szerk.]: *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 7–25.

- MOLNÁR Balázs (2011): *Pedagógushallgatók internethasználata és internetalapú tanulási tevékenységei a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán.* (PhD értekezés). Letöltés dátuma: 2013.04.03. forrás:  
[http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/118291/5/Molnar\\_Balazs\\_Ertekezes-t.pdf](http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/118291/5/Molnar_Balazs_Ertekezes-t.pdf)
- MORRISON, T. G. – JACOBS, J. S. – SWINYARD, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38 (2), 81–100.
- NAGY Attila (1994 ): Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről). *Magyar Pedagógia*. 3–4. sz. 231–251.
- NAGY Attila (1995): *A többkönyvű oktatás felé: Könyv- és könyvtárhasználati módszerek, példák* (A Könyvtári Figyelő könyvsorozata 3. kiad.): Budapest, OSZK - KMK.
- NAGY Attila (1996): Napi robotos vagy organikus értelmiségi? Pedagógusok olvasási kultúrájáról. *Új pedagógiai szemle*. 46.évf. 12. sz. 93–104.
- NAGY Attila (1998a): Diplomagyár és/vagy értelmiségképzés. Főiskolai és egyetemi hallgatók olvasási kultúrája, könyvtárhasználati szokásai. *Könyvtári figyelő*. 44. évf. 3–4 sz.
- NAGY Attila (1998b): Modernizáció: globalizáció, amerikanizáció? Változási tendenciák a hazai olvasási és könyvtárhasználati szokásokban. *Könyvtári figyelő*. 44. évf. Különszám.
- NAGY Attila (2001): *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat - kritikus gondolkodás*. Budapest, OSZK - Osiris Kiadó.
- NAGY Attila (2003): *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- NAGY Attila (2004): Az olvasás tanítása és lélektana. *Elektronikus könyv és nevelés*. 6. évf. 1. Sz. 16-18. Forrás: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00021/2Nagy.html> Letöltés dátuma: 2013.02.21.
- NAGY Attila (2006): Növekvő kulturális szakadék - az olvasás példája. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 8. évf. 4. sz. Letöltés dátuma: 2012.02.12. forrás:  
[http://www.epa.oszk.hu/01200/01245/00032/na\\_0604.htm](http://www.epa.oszk.hu/01200/01245/00032/na_0604.htm)
- NAGY Attila (2008): Észak-Európa vagy Balkán? Tájékozódási irányok olvasáskultúránk számára a PISA 2006 ürügyén. *Könyvtári figyelő*. 2. sz. Letöltés dátuma: 2012.10.10. forrás:  
<http://ki.oszk.hu/kf/2010/10/eszak-europa-vagy-balkan-tajekozodasi-iranyok-olvasaskulturank-szamara-a-pisa-2006-urugyen/>
- NAGY Attila (2009a): Betűhidak – szakadékok. In: Szávai Ilona [szerk.]: *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest, Pont Kiadó. 15–24.
- NAGY ATTILA (2009b): Vallás és olvasás. In: Gereben Ferenc [szerk.]: *Vallásosság és kultúra*. Budapest, Faludi Ferenc Akadémia. 55–73.
- NAGY Attila – IMRE Angéla – KÖNTÖS Nelli [szerk.] (2011): *Az olvasás esszétantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press. Letöltés dátuma: 2012.10.21. forrás:  
<http://mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf>
- NAGY Attila – KATSÁNYI Sándor (2002) Olvasáslélektan és -pedagógia. In: Horváth Tibor – Papp István [szerk.]: *Könyvtárosok kézikönyve*. 4. Kötet. Budapest, Osiris Kiadó.
- NAGY Attila – PÉTERFI RITA (2004): *A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*. Budapest, OSZK – Gondolat Kiadó.

- NAGY Attila – PÉTERFI Rita (2006): Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról. *Könyvtári Figyelő* 1. sz. 31–46.
- NAGY Krisztina (2008): *Segítő hivatást választó hallgatók pályaorientációja a "Partiumban" (PhD értekezés)*. Letöltés dátuma: 2012.07.17. forrás: <http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/57552/7/Nagy%20Krisztina%20ertekezes.pdf>
- NAGY Mária (1997): Tanárok, települések, régiók. *Educatio*. 3. sz. Letöltés dátuma: 2012.10.14. forrás: [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=52](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=52)
- NAGY Mária (1998a): Tanári pálya és életkörülmények. *Educatio*. 1. sz. 177–181.
- NAGY Mária (1998b): A tanári pálya választása. *Educatio*. 3. sz. 527–542.
- NAGY Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. 3. sz. 375–390.
- NAGY Mária – VARGA Júlia (2009): Pedagógusok. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Letöltés dátuma: 2012.10.20. forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/nagy-maria-varga-julia-7>
- NATHANSON, S. – PRUSLOW, J. – LEVITT, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 313–321.
- NÉMETH Nóra Veronika (2010): *Vallásosság és kultúra*. Hallgatók kulturális attitűdje a vallásosság tükrében. In: Kálvin - Magyarország - Európa. Pécs. 273–282.
- NIELSEN, J. (2006): *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. Letöltés dátuma: 2012.07.28. forrás: [http://www.useit.com/alertbox/reading\\_pattern.html](http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html)
- NYITRAI Ágnes (2010): Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel a 4-8 éves gyermekek körében. *PhD értekezés*. Letöltés dátuma: 2012.07.28. forrás: [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai\\_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf)
- NYÜSTI Szilvia (é.n.): *TERD elemzés*. Letöltés dátuma: 2012.07.23. forrás: [http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/tanulmányok1/Atfogo\\_tanulmányok/nyusti.szilvia\\_TERD\\_elemzes.pdf](http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/tanulmányok1/Atfogo_tanulmányok/nyusti.szilvia_TERD_elemzes.pdf)
- PETRUCCI, A. (2000): Olvasás az olvasásért. Az olvasás jövője. In: Cavallo–Chartier [szerk.]: *Az olvasás kultúrtörténete...* Budapest, Balassi Kiadó. 381–402.
- PÉTERFI Rita (1997): Kárpátaljai pedagógusjelöltek olvasáskultúrája. *Iskolakultúra*. 1. sz. 37–48.
- PÉTERFI Rita (2007): Olvasóközpontú olvasásfejlesztés. *Könyvtári Figyelő*. 3. sz. 24–36.
- PÉTERFI Rita (2008): Olvasásfejlesztés itthon és külföldön. Bevált módszerek, kipróbálásra érdemes ötletek. *Könyv és Nevelés*. 2008. 4. 38–46.
- PÉTERFI Rita (2010): Egy értelmiségi műhely az olvasás szolgálatában. *Könyvtári Figyelő*. 769–790.
- PÉTERFI Rita (2011a): *„Befolyásos” emberek. A pedagógusok és a könyvek*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.
- PÉTERFI Rita (2011b): PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítményéről. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 5. sz. 3–14.
- POGÁNY György (2009): Nézetek a leányok olvasásáról és olvasmányairól a dualizmus első felében (1867–1895). *Könyv és nevelés*. 11/4.
- POLÓNYI István – TIMÁR János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

- PROHÁSZKA Lajos (2004): *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete*. Orosz Gábor [szerk.] Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke.
- PUSZTAI Gabriella (2004): *Iskola és közösség*, Budapest: Gondolat Kiadó
- PUSZTAI Gabriella (2006): Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In: Juhász, E. [szerk.]: *Régió és oktatás*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 43–57.
- PUSZTAI Gabriella (2008): Sola scriptura? Felekezeti és nem felekezeti iskolás fiatalok olvasáskultúrája egy határmenti térségben. In: Császár Melinda – Rosta Gergely [szerk.]: *Ami rejte van, s ami látható*. Budapest - Piliscsaba. 359–375.
- PUSZTAI Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Az értelmező közösségek hatása a hallgatói pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI Gabriella (2012): „Befogad és kiteszít...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes [szerk.]: *A tanárok tanárának lenni*. CHERD, Debrecen. 86–109.
- ROPOLYI LÁSZLÓ (2006): *Az internet természete*. Budapest, Typotex.
- ROSENBLATT, L. (1978): *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- SÁGI Mária (1980): *Művelődés és személyiség*. Budapest, NPI.
- SIMMEL, Georg (1997): Az életstílus. *Kultúra és Közösség*. 3. évf. 1. sz. 139–171.
- SOMLAI Péter (1986): Szocializáció és értékrend értelmiségi családokban. In: Huszár Tibor [szerk.]: *A magyar értelmiség a 80-as években*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 89–113.
- SOMLAI Péter (1997): *Szocializáció*. Budapest, Corvina Kiadó.
- SOMLAI Péter (2010): Változó ifjúság. *Educatio*. 2010/2. 175–190.
- SUPPNÉ Tarnay Györgyi (2004): A gyermekkönyvtárak és az iskolai könyvtárak együttműködése az olvasóvá nevelésben. In: Emmel Gáborné [szerk.]: *Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban*. Budapest, Könyvtárostanárok Egyesülete, Flaccus Kiadó. 11–17.
- SCHULZE, Gerhard (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. A mindennapi élet esztétizálódása. (részlet az 1. Fejezetből) *Szociológiai Figyelő*. 2000. 1–2. 135–157. oldal
- SÜLI-ZAKAR István (2006): Partium – a határokkal szabdaltnak régió. In: Juhász Erika [szerk.]: *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Egyesülete. 25–43.
- STEKLÁCS János (2009): *Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban ...* Könyv és nevelés. 11. évf. 3. sz. 13–22.
- STEKLÁCS János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- SVENBRO, J. (2000): Az archaikus és klasszikus Görögország. A csendes olvasás feltalálása. In: Cavallo–Chartier [szerk.]: *Az olvasás kultúrtörténete...* Budapest, Balassi Kiadó. 44–70.
- SZABÓ Andrea – BAUER Béla (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- SZABÓ Andrea – BAUER Béla – LAKI László (2002): *Ifjúság 2000. Tanulmányok*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.

- SZABÓ László Tamás (2000): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból - Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*. 1–2. sz. 133–140.
- SZABÓ László Tamás (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debrecen, Debrecen Egyetemi Kiadó.
- SZALAI Erzsébet (2008a): Rendszerváltás és az értelmiség útja... Merre is? *Politikatudományi Szemle* 17. évf. 3. szám. 161–172.
- SZALAI Erzsébet (2008b): A kelet-európai átalakulás nagy kérdései és az értelmiség. *Politikatudományi Szemle*. 17. évf. 3. sz. 111–126.
- SZALAI Sándor (1976): *A szabadidő szociológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SZALAI Sándor (1978): *Idő a mérlegen*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SZÁNTÓ Miklós (1967): *Életmód, művelődés, szabadidő*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- SZÁVAI Iлона [szerk.] (2009): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest, Pont Kiadó.
- SZCZEPANSKI, Jan (1969): *A felsőoktatás szociológiája*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
- SZEKERES Melinda (1988): *Az értelmiségképzés esélyei. A hallgatók és a felsőoktatás*. Kandidátusi értekezés. Kossuth Lajos Tudományegyetem. Debrecen, Kézirat.
- SZEKERES Melinda (1998): *A populáris regények világa*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- SZENCZI Beáta (2010): Olvasási motiváció: Definíciók és irányok. *Magyar Pedagógia*. 110. évf. 2. sz. 119–147.
- SZENTIRMAI László (1976): *Egyetemi hallgatók Szegeden. A munkaidő és a szabadidő tevékenységstruktúrája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SZÉKELY Levente [szerk.] (2012): *Magyar Ifjúság 2012 (kutatói jelentés)*. Letöltés ideje: 2013.05.02. Forrás: [http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar\\_ifjusag\\_2012.pdf](http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar_ifjusag_2012.pdf)
- SZILÁGYI Mária (2007): A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 9. évf. 3. sz. Letöltés dátuma: 2012.10.12. forrás: [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00035/szm\\_0703.html](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00035/szm_0703.html)
- SZINGER Veronika (2008): Könyvvel vagy anélkül? *Fordulópont*. 9. évf. 1. sz. 64–72.
- TÁNCZOS Gábor (1972): A pedagógusok és a szépirodalom: Kutatói beszámoló a MTA Szociológiai Kutató Intézete és a Könyvtártudományi és Módszertani Központ olvasásszociológiai kutatásáról. Budapest NPI
- TÁNCZOS Gábor (1973): Egyenlőtlenségek a különböző pedagógus-csoportok művelődésében. *Pedagógiai Szemle*. 23. évf. 2. sz. 118–126.
- TERESTYÉNI Tamás (1996): Funkcionális illiteráció. *Jelkép*. 2. sz. 45–56.
- TEVAN Andor (1984): *A könyv évezredek útja*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- TÓSZEGI Zsuzsanna (2009): Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 11. évf. 4. sz. Letöltés dátuma: 2012.09.12. forrás: [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs\\_0904.htm](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs_0904.htm)
- TÓTH László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.
- UTASI, Ágnes (1984): *Életstílus-csoportok, fogyasztási preferenciák. Rétegződés-modell vizsgálat*. Budapest: V. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete.

- UTASI Ágnes (2002): A társadalmi integráció és szolidaritás alapjai: a bizalmas kapcsolatok. *Századvég*. 24. évf. 2. sz.
- VARJU Zsuzsanna (1999): A fantasy Magyarországon. *Könyv és nevelés*. 1. évf. 1. sz. 23–33.
- VEBLEN, Thorstein. (1975): *A dologtalan osztály elmélete*. Budapest, KJK.
- VEKERDY Tamás (2010): A meséléstől az olvasásig. In: Szávai Ilona [szerk.]: *Az olvasás védelmében*. Budapest, Pont Kiadó. 27–39.
- VELICS Gabriella (2009): Újságok, újságírók és olvasók: átmenet a famentes jövőbe. *Médiakutató*. Tél. 45–65.
- VIDRA SZABÓ Ferenc (1995): A könyvtárosok képzettsége. *Könyvtári Figyelő*. 2. sz. 236–249.
- VITÁNYI, Iván (1976): A szabadidő-tevékenységek megoszlása és szerkezete. In: Szalai Sándor [szerk.]: *A szabadidő szociológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó. 131–171.
- VITÁNYI Iván (2002): A civilizáció és a kultúra paradigmái. *Magyar Tudomány*. 6. sz. 720–729.
- VITÁNYI Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei*. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.
- V. KULCSÁR Júlia – MÁNDI Péter (1983): *Könyvek otthon*. Budapest, Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülete.
- VÖRÖS Klára (2009): A könyvtár mint nevelési színtér és értékszimbólum. *Könyv és nevelés*. 2009. 11. évf. 2. sz. 8–13.

## FÜGGELÉK

### Táblázatok

**17. táblázat Olvasási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások gyakorisági eloszlása (descriptive statistics) – szórással együtt növekvő sorrendben**

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
blogírás	465	1,00	5,00	<b>1,2516</b>	,72748
hangoskönyv hallgatása	461	1,00	5,00	<b>1,2711</b>	,67744
e-book olvasó használata	460	1,00	5,00	<b>1,4283</b>	,81467
internetes / számítógépes játékok	464	1,00	5,00	<b>2,0280</b>	1,19451
blogok olvasása	466	1,00	5,00	<b>2,3219</b>	1,26126
fórumok olvasása	461	1,00	5,00	<b>2,3406</b>	1,11075
hetilap, folyóirat olvasása elektromikusan	464	1,00	5,00	<b>2,3513</b>	1,12860
hetilap, folyóirat olvasása (papír)	462	1,00	5,00	<b>2,4589</b>	,98218
napilap olvasása (papír)	464	1,00	5,00	<b>2,5517</b>	1,03582
könyvolvasás (interneten)-nem tanulóhoz kapcsolódóan	466	1,00	5,00	<b>2,7661</b>	1,24391
könyvolvasás (papír) - nem tanulóhoz kapcsolódóan	467	1,00	5,00	<b>2,9251</b>	1,02373
rádióhallgatás	466	1,00	5,00	<b>2,9979</b>	1,23306
internetes hírportálok olvasása	460	1,00	5,00	<b>3,2543</b>	1,12337
TV nézés	468	1,00	5,00	<b>3,3269</b>	1,24939
internetes közösségi oldalak használata	467	1,00	5,00	<b>4,0642</b>	,98494
internetes böngészés	465	1,00	5,00	<b>4,2968</b>	,86484

**18. táblázat: A papír alapú könyvolvasás gyakorisága nemenként (N=467)**

	Nem:		Összes
	Nő	Férfi	
Semennyit	5,1%	10,2%	5,8%
Havonta néhány órát	32,4%	28,8%	31,9%
Hetente 2-3 órát	34,1%	28,8%	33,4%
Naponta fél-egy órát	20,3%	32,2%	21,8%
Naponta több órát	8,1%	,0%	7,1%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,027)*

**19. táblázat: Nem tanuláshoz kapcsolódó internetes könyvolvasás gyakorisága nemenként (N=466)**

	Nem:		Összes
	Nő	Férfi	
Semennyit	19,2%	11,9%	18,2%
Havonta néhány órát	28,3%	23,7%	27,7%
Hetente 2-3 órát	22,1%	25,4%	22,5%
Naponta fél-egy órát	20,4%	35,6%	22,3%
Naponta több órát	10,1%	3,4%	9,2%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,041)*

**20. táblázat: TV nézés gyakorisága nemenként (N=468)**

	Nem:		Összes
	Nő	Férfi	
Semennyit	7,8%	21,7%	9,6%
Havonta néhány órát	19,1%	15,0%	18,6%
Hetente 2-3 órát	20,8%	20,0%	20,7%
Naponta fél-egy órát	31,4%	33,3%	31,6%
Naponta több órát	20,8%	10,0%	19,4%

*A Chi-négyzet \*\* szinten szignifikáns (0,007)*

**21. táblázat: Rádióhallgatás gyakorisága nemenként (N=466)**

	Nem:		Összes
	Nő	Férfi	
Semennyit	11,5%	27,1%	13,5%
Havonta néhány órát	24,1%	23,7%	24,0%
Hetente 2-3 órát	23,3%	20,3%	23,0%
Naponta fél-egy órát	30,0%	15,3%	28,1%
Naponta több órát	11,1%	13,6%	11,4%

*A Chi-négyzet \*\* szinten szignifikáns (0,008)*

**22. táblázat: Internetes / számítógépes játékok gyakorisága nemenként (N=464)**

	Nem:		Összes
	Nő	Férfi	
Semennyit	50,0%	20,0%	46,1%
Havonta néhány órát	24,8%	16,7%	23,7%
Hetente 2-3 órát	13,9%	33,3%	16,4%
Naponta fél-egy órát	7,4%	18,3%	8,8%
Naponta több órát	4,0%	11,7%	5,0%

*A Chi-négyzet \*\*\* szinten szignifikáns (0,000)*

**23. táblázat: A rádióhallgatás és az apa iskolai végzettsége közötti kapcsolat (N=460)**

	Apa iskolai végzettsége		Összes
	Alacsony	Magas	
Semennyit	9,4%	16,9%	13,5%
Havonta néhány órát	19,3%	27,8%	23,9%
Hetente 2-3 órát	25,0%	21,8%	23,3%
Naponta fél-egy órát	32,1%	24,2%	27,8%
Naponta több órát	14,2%	9,3%	11,5%

*A Chi-négyzet \*\* szinten szignifikáns (0,009)*

**24. táblázat: Fórumok olvasása és az anya iskolai végzettsége közötti összefüggés (N=458)**

	Anyai iskolai végzettsége		Összes
	Alacsony	Magas	
Semennyit	34,3%	22,7%	25,3%
Havonta néhány órát	41,9%	35,4%	36,9%
Hetente 2-3 órát	13,3%	22,9%	20,7%
Naponta fél-egy órát	8,6%	14,2%	12,9%
Naponta több órát	1,9%	4,8%	4,1%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,014)*

**25. táblázat: Fórumok olvasása és a szubjektív anyagi helyzet közötti összefüggés (N=456)**

	Anyagi helyzet			Összes
	átlagnál rosszabb	átlagos	átlagnál jobb	
Semennyit	37,4%	24,1%	17,0%	25,2%
Havonta néhány órát	34,3%	38,4%	36,6%	37,1%
Hetente 2-3 órát	14,1%	21,2%	25,0%	20,6%
Naponta fél-egy órát	12,1%	11,0%	17,9%	12,9%
Naponta több órát	2,0%	5,3%	3,6%	4,2%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,028)*

**26. táblázat: Hetilap, folyóirat (papír) olvasásának gyakorisága és a vallásosság közötti összefüggés (N=459)**

	Vallásosság		Összes
	Vallásos	Nem vallásos	
Semennyit	14,5%	26,7%	17,6%
Havonta néhány órát	34,8%	33,3%	34,4%
Hetente 2-3 órát	36,3%	29,2%	34,4%
Naponta fél-egy órát	12,7%	6,7%	11,1%
Naponta több órát	1,8%	4,2%	2,4%

*A Chi-négyzet \*\* szinten szignifikáns (0,008)*

**27. táblázat: Internetes / számítógépes játékkal való foglalkozás gyakorisága és a vallásosság közötti összefüggés (N=459)**

	Vallásosság		Összes
	Vallásos	Nem vallásos	
Semennyit	49,0%	38,3%	46,2%
Havonta néhány órát	24,9%	19,2%	23,4%
Hetente 2-3 órát	13,8%	24,2%	16,5%
Naponta fél-egy órát	7,6%	12,5%	8,9%
Naponta több órát	7,6%	12,5%	8,9%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,019)*

**28. táblázat Blogok olvasásának gyakorisága tanulmányi átlag alapján (N=444)**

	Tanulmányi átlag			Összes
	átlagnál rosszabb	átlagnál jobb	kiváló	
Semennyit	30,1%	38,7%	37,6%	34,2%
Havonta néhány órát	28,8%	27,4%	24,8%	27,5%
Hetente 2-3 órát	28,8%	27,4%	24,8%	27,5%
Naponta fél-egy órát	14,6%	11,3%	14,9%	13,7%
Naponta több órát	11,0%	3,2%	,0%	6,3%

*A Chi-négyzet \*\* szinten szignifikáns (0,007)*

**29. táblázat Fórumok olvasása tanulmányi átlag alapján (N=439)**

	Tanulmányi átlag			Összes
	átlagnál rosszabb	átlagnál jobb	kiváló	
Semennyit	22,1%	21,0%	37,8%	25,3%
Havonta néhány órát	36,4%	45,2%	30,6%	37,6%
Hetente 2-3 órát	23,5%	15,3%	19,4%	20,3%
Naponta fél-egy órát	13,4%	14,5%	10,2%	13,0%
Naponta több órát	4,6%	4,0%	2,0%	3,9%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,047)*

**30. táblázat: Internetes/számítógépes játékokkal való időtöltés gyakorisága tanulmányi átlag alapján (N=442)**

	Tanulmányi átlag			Összes
	átlagnál rosszabb	átlagnál jobb	kiváló	
Semennyit	39,4%	47,6%	56,0%	45,5%
Havonta néhány órát	24,8%	20,2%	28,0%	24,2%
Hetente 2-3 órát	18,3%	18,5%	10,0%	16,5%
Naponta fél-egy órát	10,6%	9,7%	4,0%	8,8%
Naponta több órát	6,9%	4,0%	2,0%	5,0%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,040)*

**31. táblázat Internetes közösségi oldalak használata tanulmányi átlag alapján (N=445)**

	Tanulmányi átlag			Összes
	átlagnál rosszabb	átlagnál jobb	kiváló	
Semennyit	,9%	3,2%	2,0%	1,8%
Havonta néhány órát	6,4%	4,0%	11,0%	6,7%
Hetente 2-3 órát	11,4%	16,7%	16,0%	13,9%
Naponta fél-egy órát	34,2%	40,5%	43,0%	38,0%
Naponta több órát	47,0%	35,7%	28,0%	39,6%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,029)*

**32. táblázat: Regionális eltérések a napilap olvasásában (N=464)**

	Intézmény helye		Összes
	magyarországi	határon túli	
Semennyit	19,0%	9,5%	17,0%
Havonta néhány órát	31,7%	34,7%	32,3%
Hetente 2-3 órát	32,5%	28,4%	31,7%
Naponta fél-egy órát	15,2%	21,1%	16,4%
Naponta több órát	1,6%	6,3%	2,6%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,013)*

**33. táblázat Regionális eltérések az internetes hírportálok olvasásának gyakoriságában (N=460)**

	Intézmény helye		Összes
	magyarországi	határon túli	
Semennyit	5,7%	10,8%	6,7%
Havonta néhány órát	23,2%	16,1%	21,7%
Hetente 2-3 órát	22,6%	21,5%	22,4%
Naponta fél-egy órát	39,0%	32,3%	37,6%
Naponta több órát	9,5%	19,4%	11,5%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,013)*

**34. táblázat: A vallásosság és az információszerző tevékenységek közötti kapcsolat (N=418)**

	Vallásosság		Összes
	Vallásos	Nem vallásos	
Információszerző tevékenységcsoporthat nem jellemzi	46,4%	58,8%	49,8%
Információszerző tevékenységcsoporthat jellemzi	53,6%	41,2%	50,2%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,024)*

**35. táblázat Az e-szórakozásba tartozó tevékenység megoszlása a vallásosság alapján (N=421)**

	Vallásosság		Összes
	Vallásos	Nem vallásos	
E-szórakozós tevékenységcsoporthat nem jellemzi	64,4%	49,1%	62,5%
E-szórakozós tevékenységcsoporthat jellemzi	35,6%	50,9%	37,5%

*A Chi-négyzet \* szinten szignifikáns (0,031)*

**36. táblázat Preferált olvasmánytémák/műfajok preferenciaértéke a választások átlaga alapján százalékban megadva**

Preferált téma/műfaj	Preferenciaérték (%)
Romantikus könyvek	49,8
Szépirodalom	39,1
Ifjúsági regény	35,2
Kalandregény	34,6
Pszichológiai témájú	32,5
Szakhoz kapcsolódó	28,4
Fantasy	25,6
Történelmi regény	23,9
Életmód	23,5
Krimi	23,1
Pedagógiai témájú	20,9
Művészet	17,7
Utazás	13,2
Vallásos témájú	12,6
Horror	11,3
Science fiction	11,1
Ezotéria	9,8

37. táblázat Kedvenc szerzők sorrendje a választások számával (N=468)

Petőfi Sándor 50	Vujity Tvrtko 5	E. M. Remarque 2
Jókai Mór 49	Janikovszky Éva 4	Exupery 2
Stephanie Meyer 38	M. Mitchell 4	Fodor Sándor 2
Paulo Coelho 37	Marquez 4	Franz Kafka 2
J. K. Rowling 36	Martha Taylor 4	Márquez 2
Ady Endre 31	Meg Cabot 4	Goethe 2
Jane Austen 31	Stephan King 4	H. P. Lovecraft 2
Szabó Magda 31	Szalai Vivien 4	Havas Henrik 2
József Attila 21	Vavyan Fable 4	Heather Graham 2
Rejtő Jenő 21	Dumas 3	Hemingway 2
Mikszáth K. 20	Békés Pál 3	Ibsen 2
Móra Ferenc 20	Bulgakov 3	Illyés Gyula 2
Agatha Christie 19	C. S. Lewis 3	Imre Viktória A. 2
Móricz Zs. 19	Csukás István 3	Isaac Asimov 2
Wass Albert 19	Edgar Allan Poe 3	Jack London 2
Danielle Steel 16	Fable 3	Juhász Gyula 2
Müller Péter 16	Füst Milán 3	K. Marie Moning2
Arany János 14	J. R. Ward 3	Katona József 2
Shakespeare 14	Jean Sasson 3	Krúdy Gyula 2
Stephen King 14	Jodi Picoult 3	L. K Hamilton 2
Tolkien 14	Ken Follet 3	Lisa Jane Smith 2
Kosztolányi D. 13	Kertész Imre 3	Margaret Moore 2
Gárdonyi Géza 12	Kölcsey Ferenc 3	Milne 2
Fekete István 11	Kundera 3	Moliere 2
Radnóti Miklós 11	Kurt Vonnegut 3	Mozart 2
Charlotte Bronte 10	Lázár Ervin 3	Müller Rózsa 2
Csernus Imre 10	Madách Imre 3	Nicholas Evens 2
Dan Brown 10	Németh László 3	Patrick Suskind 2
Márai Sándor 10	Popper Péter 3	Pilinszky János 2
Nora Roberts 10	Robert Merle 3	Romsics Ignác 2
Benedek Elek 9	Robin Cook 3	Stanislaw Lem 2
Tamási Áron 9	Stendhal3	Sylvia Berr 2
L. L. Lawrence 8	Suzanne Collins 3	Szilvási Lajos 2
Nicholas Sparks 7	Szabó Lőrinc 3	Umberto Eco 2
Orwell 7	Szerb Antal 3	Varró Dániel 2
Agathe Christie 6	Victor Hugo 3	Virginia Woolf 2
Fejős Éva 6	Weöres Sándor 3	
Karinthy Frigyes 6	A. C. Doyle 3	
Örkény István 6	Amanda Quick 2	
Ranschburg Jenő 6	Arthur C. Clarke 2	
Verne 6	Baricco 2	
Dosztojevszkij 5	Csehov 2	
Emily Bronte 5	Darren Shan 2	
Kányádi Sándor 5	Derek Prince 2	
Molnár Ferenc 5	Eleanor H. Porter2	
Salinger 5	Erich Kastner 2	

**38. táblázat: Gyermekkorában meséltek neki? (N=468)**

	%
Igen, meglehetősen gyakran.	71,3
Igen, de csak ritkán	23,6
Nem	5,1
Összesen	100,0

**39. táblázat: Miből meséltek neki? (N=468)**

	%
Mindig könyvből	27,5
Mindig fejből	8,2
Vegyesen	64,3
Összesen	100,0

40. táblázat: Olvasási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások korrelációs együtthatói I.

	TV nézés	könyvolvasás (papír) - nem tanuláshoz kapcsolódóan	könyvolvasás (internet)-nem tanuláshoz kapcsolódóan	e-book olvasó használata	napilap olvasása (papír)	internetes hírportálok olvasása	hetilap, folyóirat olvasása (papír)	hetilap, folyóirat olvasása elektronikusan
TV nézés	1	-,087	-,105	-,006	,267	,118	,220	,049
		,061	,023	,893	,000	,011	,000	,293
	468	467	466	460	464	460	462	464
Könyvolvasás (papír) - nem tanuláshoz kapcsolódóan	-,087	1	,333	,107	,132	,076	,145	,087
	,061		,000	,022	,004	,104	,002	,061
	467	467	465	459	463	459	461	463
Könyvolvasás (internet)-nem tanuláshoz kapcsolódóan	-,105	,333	1	,256	,114	,188	,135	,202
	,023	,000		,000	,014	,000	,004	,000
	466	465	466	458	462	458	460	462
E-book olvasó használata	-,006	,107	,256	1	,232	,114	,148	,229
	,893	,022	,000		,000	,015	,002	,000
	460	459	458	460	456	452	454	458
Napilap olvasása (papír)	,267	,132	,114	,232	1	,388	,583	,220
	,000	,004	,014	,000		,000	,000	,000
	464	463	462	456	464	456	458	460
Internetes hírportálok olvasása	,118	,076	,188	,114	,388	1	,378	,458
	,011	,104	,000	,015	,000		,000	,000
	460	459	458	452	456	460	454	456
Hetilap, folyóirat olvasása (papír)	,220	,145	,135	,148	,583	,378	1	,371
	,000	,002	,004	,002	,000	,000		,000
	462	461	460	454	458	454	462	458
Hetilap, folyóirat olvasása elektronikusan	,049	,087	,202	,229	,220	,458	,371	1
	,293	,061	,000	,000	,000	,000	,000	
	464	463	462	458	460	456	458	464

**Olvadási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások korrelációs együtthatói II.**

	hangos- könyv hallgatása	rádió- hallgatás	internetes böngészés	blogok olvasása	blogírás	fórumok olvasása	internetes / számítógépes játékok	internetes közösségi oldalak használata
TV nézés	-,130	,247	,129	,093	-,009	,035	,023	,042
	,005	,000	,005	,044	,839	,450	,626	,365
	461	466	465	466	465	461	464	467
Könyv olvasás (papír) - nem tanuláshoz kapcsolódóan	,059	,017	,011	-,048	-,040	-,006	-,073	-,089
	,203	,718	,821	,304	,394	,901	,119	,055
	460	465	464	465	464	460	463	466
Könyv olvasás (internet)- nem tanuláshoz kapcsolódóan	,113	,078	,008	,102	,092	,118	-,009	-,010
	,015	,092	,867	,027	,049	,012	,852	,829
	459	464	463	464	463	459	462	465
E-book olvasó használata	,243	,108	-,061	,185	,240	,134	,061	-,033
	,000	,021	,193	,000	,000	,004	,191	,484
	456	459	457	459	459	454	458	459
Napilap olvasása (papír)	,106	,258	,030	,130	,112	,165	,026	,044
	,023	,000	,518	,005	,016	,000	,580	,350
	457	462	461	462	461	457	460	463
Internetes hírportálok olvasása	,021	,177	,243	,320	,100	,319	,025	,259
	,661	,000	,000	,000	,032	,000	,601	,000
	454	458	457	458	457	453	456	459
Hetilap, folyóirat olvasása (papír)	,157	,250	,055	,148	,151	,197	,073	,109
	,001	,000	,237	,001	,001	,000	,119	,019
	455	460	459	460	459	455	458	461
Hetilap, folyóirat olvasása elektronikusán	,119	,208	,075	,222	,119	,231	,127	,187
	,011	,000	,106	,000	,010	,000	,006	,000
	459	463	461	463	463	458	462	463

**Olvasási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások korrelációs együtthatói III.**

	TV nézés	könyvolvasás (papír) - nem tanuláshoz kapcsolódóan	könyvolvasás (internet)-nem tanuláshoz kapcsolódóan	e-book olvasó használata	napilap olvasása (papír)	internetes hírportálok olvasása	hetilap, folyóirat olvasása (papír)	hetilap, folyóirat olvasása elektronikusan
Hangoskönyv hallgatása	-,130	,059	,113	,243	,106	,021	,157	,119
	,005	,203	,015	,000	,023	,661	,001	,011
	461	460	459	456	457	454	455	459
Rádióhallgatás	,247	,017	,078	,108	,258	,177	,250	,208
	,000	,718	,092	,021	,000	,000	,000	,000
	466	465	464	459	462	458	460	463
Internetes böngészés	,129	,011	,008	-,061	,030	,243	,055	,075
	,005	,821	,867	,193	,518	,000	,237	,106
	465	464	463	457	461	457	459	461
Blogok olvasása	,093	-,048	,102	,185	,130	,320	,148	,222
	,044	,304	,027	,000	,005	,000	,001	,000
	466	465	464	459	462	458	460	463
Blogírás	-,009	-,040	,092	,240	,112	,100	,151	,119
	,839	,394	,049	,000	,016	,032	,001	,010
	465	464	463	459	461	457	459	463
Fórumok olvasása	,035	-,006	,118	,134	,165	,319	,197	,231
	,450	,901	,012	,004	,000	,000	,000	,000
	461	460	459	454	457	453	455	458
Internetes/számítógépes játékok	,023	-,073	-,009	,061	,026	,025	,073	,127
	,626	,119	,852	,191	,580	,601	,119	,006
	464	463	462	458	460	456	458	462
Internetes közösségi oldalak használata	,042	-,089	-,010	-,033	,044	,259	,109	,187
	,365	,055	,829	,484	,350	,000	,019	,000
	467	466	465	459	463	459	461	463

**Olaszási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások korrelációs együtthatói IV.**

	hangos- könyv hallgatása	rádióhall- gatás	internetes böngészés	blogok olvasása	blogírás	fórumok olvasása	internetes / számítógé- pes játékok	internetes közösségi oldalak használata
Hangoskönyv hallgatása	1 461	,055 ,236 460	-,196 ,000 458	,040 ,396 460	,213 ,000 460	,075 ,108 455	,043 ,353 459	-,099 ,033 460
Rádióhallgatás	,055 ,236 460	1 466	,025 ,592 463	,126 ,007 464	,019 ,679 464	,064 ,170 460	,025 ,591 463	,089 ,056 465
Internetes böngészés	-,196 ,000 458	,025 ,592 463	1 465	,210 ,000 463	-,038 ,420 462	,208 ,000 458	,115 ,013 461	,424 ,000 464
Blogok olva- sása	,040 ,396 460	,126 ,007 464	,210 ,000 463	1 466	,313 ,000 464	,420 ,000 459	,128 ,006 463	,263 ,000 465
Blogírás	,213 ,000 460	,019 ,679 464	-,038 ,420 462	,313 ,000 464	1 465	,272 ,000 459	,145 ,002 463	,063 ,176 464
Fórumok olvasása	,075 ,108 455	,064 ,170 460	,208 ,000 458	,420 ,000 459	,272 ,000 459	1 461	,061 ,194 459	,221 ,000 461
Internetes/ számítógépes játékok	,043 ,353 459	,025 ,591 463	,115 ,013 461	,128 ,006 463	,145 ,002 463	,061 ,194 459	1 464	,110 ,017 464
Internetes közösségi oldalak hasz- nálata	-,099 ,033 460	,089 ,056 465	,424 ,000 464	,263 ,000 465	,063 ,176 464	,221 ,000 461	,110 ,017 464	1 467

**41. táblázat: Olvasási, internetezési, rádiózási és televíziózási tevékenységek rotált faktorsúlyai<sup>50</sup>**

	Komponensek			
	1	2	3	4
Napilap olvasása (papír)	,772	,092	-,012	,121
Hetilap, folyóirat olvasása (papír)	,736	,158	,035	,143
TV nézés	,600	-,126	,045	-,406
Rádióhallgatás	,599	,005	,012	-,007
Hetilap, folyóirat olvasása elektronikusan	,389	,298	,248	,318
Blogírás	,013	,765	-,051	-,044
Blogok olvasása	,161	,556	,427	-,033
Hangoskönyv hallgatása	,074	,511	-,353	,211
Fórumok olvasása	,133	,511	,415	,040
E-book olvasó használata	,186	,480	-,158	,361
Internetes/számítógépes játékok	-,028	,357	,153	-,120
Internetes böngészés	-,012	-,084	,783	,000
Internetes közösségi oldalak használata	,017	,111	,722	-,055
Internetes hírportálok olvasása	,462	,156	,495	,260
Könyvolvasás (interneten) nem tanuláshoz kapcsolódóan	,041	,091	,045	,752
Könyvolvasás (papír) nem tanuláshoz kapcsolódóan	,058	-,201	-,050	,720

<sup>50</sup> Extraction Method: Principal Component Analysis., Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 8 iterations.

42. táblázat A pedagógusjelöltek által használt források a vizsgára való készülés során, háttérváltozók szerinti bontásban %-ban megadva (N=468)<sup>51</sup>

	Papír alapú eredeti szakirodalom			
	Soha	Ritkán	Gyakran	Mindig
Nők	2	20,7	43,3	34
Férfiak	1,7	38,3	43,3	16,7
Óvodapedagógus	1,3	16,4	36,8	45,4
Tanítószakos	1,3	34	49	15,7
Tanári mesterszakos	3,1	18,6	44,1	34,2
0-20 kötet	4,2	35,4	37,5	22,9
21-100 kötet	1,7	23	43,3	32
101-300 kötet	1,8	22,4	41,2	34,5
301-500 kötet	2,3	16,3	55,8	25,6
500 kötetnél több	0	17,6	47,1	35,3
Átlag alatti tanulmányi teljesítmény	0,5	27,4	44,7	27,4
Átlag feletti tanulmányi teljesítmény	4,8	20	44,8	30,4
Kiváló tanulmányi teljesítmény	1	15	41	43
Vallásos	NS	NS	NS	NS
Nem vallásos	NS	NS	NS	NS
magyarországi	NS	NS	NS	NS
határon túli	NS	NS	NS	NS
	Internetes eredeti szakirodalom			
	Soha	Ritkán	Gyakran	Mindig
Nők	10,6	46,2	38,8	4,4
Férfiak	13,3	45	31,7	10
Óvodapedagógus	17	48,4	31,4	3,3
Tanítószakos	9,8	43,1	43,1	3,9
Tanári mesterszakos	6,2	46,6	39,1	8,1
0-20 kötet	18,8	41,7	33,3	6,3
21-100 kötet	11,7	49,7	33,5	40,9
101-300 kötet	7,3	46,1	43	3,6
301-500 kötet	11,6	41,9	37,2	9,3
500 kötetnél több	17,6	47,1	35,3	0
Átlag alatti tanulmányi teljesítmény	12,8	44,3	37	5,9
Átlag feletti tanulmányi teljesítmény	6,4	48,8	40,8	4
Kiváló tanulmányi teljesítmény	12,9	50,5	32,7	4
Vallásos	NS	NS	NS	NS
Nem vallásos	NS	NS	NS	NS
magyarországi	9,2	48,2	38,3	4,3
határon túli	17,7	37,5	36,5	8,3

<sup>51</sup> NS= Nincs szignifikáns összefüggés

	<b>Felsőbb évesektől kapott jegyzetből tanulók</b>			
	<b>Soha</b>	<b>Ritkán</b>	<b>Gyakran</b>	<b>Mindig</b>
Nők	35,5	31,5	25,1	7,9
Férfiak	15	28,3	41,7	15
Óvodapedagógus	40,8	29,6	22,4	7,2
Tanítószakos	34	23,5	31,4	11,1
Tanári mesterszakos	24,2	39,8	28	8,1
0-20 kötet	25	35,4	25	14,6
21-100 kötet	30,9	32,6	32	4,5
101-300 kötet	38,8	27,3	23,6	10,3
301-500 kötet	27,9	34,9	25,6	11,6
500 kötetnél több	11,8	47,1	29,4	11,8
Átlag alatti tanulmányi teljesítmény	27,4	28,8	30,6	13,2
Átlag feletti tanulmányi teljesítmény	29,6	36	29,6	4,8
Kiváló tanulmányi teljesítmény	47	33	17	3
Vallásos	35,7	30,7	26,3	7,3
Nem vallásos	24	33,1	30,6	12,4
magyarországi	25,9	32,3	32,1	9,7
határon túli	60	26,3	8,4	5,3
<b>Internetes, nem tudományos forrás</b>				
	<b>Soha</b>	<b>Ritkán</b>	<b>Gyakran</b>	<b>Mindig</b>
Nők	37,3	44,7	15,3	2,7
Férfiak	30	36,7	28,3	5
Óvodapedagógus	43,4	44,7	11,2	0,7
Tanítószakos	34,9	42,1	19,1	3,9
Tanári mesterszakos	31,1	44,1	20,5	4,3
0-20 kötet	25	47,9	18,8	8,3
21-100 kötet	37,3	39	20,9	2,8
101-300 kötet	40,6	43	16,4	0
301-500 kötet	32,6	53,5	11,6	2,3
500 kötetnél több	47,1	41,2	0	11,8
Átlag alatti tanulmányi teljesítmény	34,9	43,1	18,3	3,7
Átlag feletti tanulmányi teljesítmény	27,2	48,8	22,4	1,6
Kiváló tanulmányi teljesítmény	53	38	7	2
Vallásos	39,9	40,8	16,4	2,9
Nem vallásos	25,6	52,9	19	2,5
magyarországi	NS	NS	NS	NS
határon túli	NS	NS	NS	NS

	Saját jegyzeteimből tanulok			
	Soha	Ritkán	Gyakran	Mindig
Nők	0,2	6,4	27,4	65,9
Férfiak	3,3	13,3	53,3	30
Óvodapedagógus	0,7	5,9	38,2	55,3
Tanítószakos	1,3	7,2	25,5	66
Tanári mesterszakos	0	8,8	28,8	62,5
0-20 kötet	0	14,6	20,8	64,6
21-100 kötet	0,6	10,1	35,4	53,9
101-300 kötet	0,6	3	30,3	66,1
301-500 kötet	0	4,8	31	64,3
500 kötetnél több	5,9	5,9	17,6	70,6
Átlag alatti tanulmányi teljesítmény	0,9	11,5	33,6	53,9
Átlag feletti tanulmányi teljesítmény	0	4	32	64
Kiváló tanulmányi teljesítmény	1	3	23,8	72,3
Vallásos	NS	NS	NS	NS
Nem vallásos	NS	NS	NS	NS
magyarországi	NS	NS	NS	NS
határon túli	NS	NS	NS	NS

43. táblázat Olvasói típusok jellemzőinek százalékos megoszlása (N=468, Missing: 53)<sup>52</sup>

	<b>Elkötelezett olvasó (41,4%)</b>	<b>Konzumolvasó (58,6%)</b>	<b>Sign. szintje</b>
<b>Férfi</b>	<b>20,8</b>	<b>79,2</b>	<b>0,001</b>
<b>Nő</b>	<b>44,5</b>	<b>55,5</b>	
Óvodapedagógia szakos	27,9	35,4	0,048
Tanítószakos	29,7	33,7	
Tanári mesterszakos	42,4	30,9	
Magabiztos szakmai tudás fontos	43,6	61,3	0
Jó kommunikációs képesség fontos	54,1	52,3	0,396
Jó kapcsolatteremtő képesség fontos	44,2	41,6	0,333
A gyerekek érzelmi fejlesztése fontos	36	33,3	0,319
Folyamatos szakmai fejlődés fontos	40,7	29,6	0,013
Olvasottság, műveltség fontos	21,5	15,2	0,065
Nyitott, elfogadó attitűd fontos	36	31,3	0,181
A munkához kapcsolódó szakirodalom alapos ismerete fontos	7	4,9	0,252
A gyerekek erkölcsi nevelése fontos	46,5	48,1	0,41
Gyermekkorában meséltek neki (mindig)	75,6	69,5	0,319
Gyermekkorában meséltek neki (néha)	19,2	25,5	
Soha nem meséltek neki	5,2	4,9	
Könyvből meséltek	28,4	28,7	0,723
Fejből meséltek	6,2	8,3	
Vegyesen meséltek	65,4	63	
Színházba soha nem jár	19,2	26,4	0,087
Színházba évente néhányszor	67,4	66,5	
Színházba havonta egyszer	12,2	6,6	
Színházba legalább hetente	1,2	0,4	
Multiplex moziba soha nem jár	33,7	25,8	0,325
Multiplex moziba jár évente néhányszor	55	59,2	
Multiplex moziba jár havonta egyszer	10,1	13,3	
Multiplex moziba jár hetente	1,2	1,7	
Művész moziba soha nem jár	49,4	61,4	0,003
Művész moziba jár évente néhányszor	47,7	31,1	
Művész moziba jár havonta egyszer	2,3	7,1	
Művész moziba jár hetente	0,6	0,4	

<sup>52</sup> Vastag betűtípussal jeleztük azokat a változókat, melyek százalékos megoszlása nem klaszteren belül, hanem a két típus összevetése alapján mutatja be az arányokat.

Múzeumba, kiállításra soha nem jár	9,9	15,8	0,134
Múzeumba, kiállításra évente néhányszor jár	79,5	78,4	
Múzeumba, kiállításra havonta egyszer jár	9,4	5,4	
Múzeumba, kiállításra hetente jár	1,2	0,4	
Komolyzenei hangversenyre soha nem jár	53,5	62,2	0,235
<b>Komolyzenei hangversenyre évente néhányszor</b>	36	31,5	
Komolyzenei hangversenyre havonta egyszer jár	8,7	5,4	
Komolyzenei hangversenyre hetente jár	1,7	0,8	
Könnyűzenei koncertre soha nem jár	20,9	33,9	0,023
Könnyűzenei koncertre évente néhányszor	64	51,2	
Könnyűzenei koncertre havonta egyszer	12,8	13,6	
Könnyűzenei koncertre hetente	2,3	1,2	
Egyetemi, főiskolai könyvtárba soha nem jár	6,4	6,6	0,01
Egyetemi, főiskolai könyvtárba évente néhányszor	18,7	26,1	
Egyetemi, főiskolai könyvtárba havonta egyszer	30,4	38,6	
Egyetemi, főiskolai könyvtárba hetente jár	44,4	28,6	
Egyéb könyvtárba soha nem jár	13,5	22,9	0,01
Egyéb könyvtárba évente néhányszor jár	38,8	42,1	
Egyéb könyvtárba havonta egyszer jár	33,5	28,3	
Egyéb könyvtárba hetente jár	14,1	6,7	
Vizsgára papír alapú eredeti forrást használ mindig	35,5	27,6	0,052
Vizsgára papír alapú eredeti forrást használ gyakran	44,8	42,8	
Vizsgára papír alapú eredeti forrást használ ritkán	19,2	26,3	
Vizsgára papír alapú eredeti forrást használ soha	0,6	3,3	
Vizsgára elektronikus eredeti forrást használ mindig	4,1	4,1	0,026
Vizsgára elektronikus eredeti forrást használ gyakran	45,9	32,1	
Vizsgára elektronikus eredeti forrást használ ritkán	42,4	51	
Vizsgára elektronikus eredeti forrást használ soha	7,6	12,8	
Vizsgára internetes egyéb forrást használ mindig	2,9	3,3	0,083
Vizsgára internetes egyéb forrást használ gyakran	10,5	19,8	
Vizsgára internetes egyéb forrást használ ritkán	48,3	42,8	
Vizsgára internetes egyéb forrást használ soha	38,4	34,2	

Vizsgára felsőbb évesek jegyzetéből tanul mindig	7,6	9,5	0,0671
Vizsgára felsőbb évesek jegyzetéből tanul gyakran	25	28,4	
Vizsgára felsőbb évesek jegyzetéből tanul ritkán	31,4	30,9	
Vizsgára felsőbbévesek jegyzetéből tanul soha	36	31,3	
Vizsgára saját jegyzetből tanul mindig	66,3	59,7	0,004
Vizsgára saját jegyzetből tanul gyakran	32	29,2	
Vizsgára saját jegyzetből tanul ritkán	1,7	10,7	
Vizsgára saját jegyzetből tanul soha	0	0,4	
Egészséges életmód fontos	34,3	34,2	0,529
Emberismeret a megfelelő barátok kiválasztása fontos	23,8	25,9	0,357
Érdeklődés a politika iránt, a politikai összefüggések megértése fontos	1,2	2,9	0,203
Érvényesülés, ne hagyja magát könnyen legyőzni fontos	31,4	41,6	0,022
Kedvét lelteni a művészetekben fontos	29,7	21	0,029
A másképp gondolkodókat tisztelni, toleránsnak lenni fontos	61	50,2	0,018
Munkáját rendesen és lelkiismeretesen elvégezni fontos	77,3	76,1	0,436
Örömet találni a könyvekben, szívesen olvasni fontos	55,8	39,5	0,001
Pénzzel takarékosan bánni fontos	5,2	12,3	0,01
A rendbe beilleszkedni, alkalmazkodni fontos	19,2	28	0,25
Szerénynek, tartózkodónak lenni fontos	2,9	4,5	0,283
Szilárd hit, szilárd vallási kötődés fontos	11	8,6	0,257
Technikai szakértelem, a modern technika értéke fontos	4,7	6,6	0,523
A sok TV-nézés mérséklése fontos	5,2	5,3	0,572
Tudásszomj, vágy a szellemi színvonal állandó emelésére fontos	64	46,1	0
Udvariasság és jó magaviselet fontos	59,9	72,4	0,005
A kötelező olvasmányok unalmasak és nehezen olvashatók	4,7	15,6	0
A kötelező olvasmányok fontosak, mert az alapképzettséghez tartoznak	55,8	42,8	0,006
Ma már más könyveket kellene olvasatni a diákokkal	22,1	27,6	0,125
A kötelező olvasmányok az olvasásra nevelés fontos eszközei	31,4	26,3	0,155
A kötelező olvasmányok meghatározó pozitív élményt jelentettek	18	10,3	0,017
Nem szerette olvasni a kötelező olvasmányokat.	12,2	21,8	0,008
Voltak érdekesek és kevésbé érdekesek is közöttük.	57	51,4	0,155

Nem a kötelező olvasmányok hatására válunk olvasóvá.	39,5	44,9	0,164
A kötelező olvasmányok a nemzeti és európai kultúra alapjai	15,1	6,6	0,004
A kötelező olvasmányokat modernebb nyelvezettel és rövidítve könnyebb olvasni	1,7	7,4	0,007
A kötelező olvasmányokat megfilmesítve is meg lehet nézni, mert úgy könnyebben befogadhatók.	6,4	10,3	0,215
A kötelező olvasmányok kiválasztása a tanár és a tanulók közös döntése legyen	40,1	34,2	0,128
Saját könyv 0-20	8	13	0,105
Saját könyv 21-100	35,5	41,2	
Saját könyv 101-300	39,3	36,1	
Saját könyv 301-500	12,9	7,6	
Saját könyv 500-nál több	4,3	2,1	
Szülők könyve 0-20	10,6	8,8	0,245
Szülők könyve 21-100	13,5	21,7	
Szülők könyve 101-300	31,2	31,7	
Szülők könyve 301-500	23,5	21,7	
Szülők könyve 500-nál több	21,2	16,3	
Édesapa nyolc osztállyal	2,3	5,1	0,489
Édesapa szakmunkás	39	42,6	
Édesapa érettségi	37,8	35,9	
Édesapa diplomás	20,3	16	
Édesapa tudományos fokozattal	0,6	0,4	
Édesanya nyolc osztállyal	5,3	4,1	0,032
Édesanya szakmunkás	15,2	19,1	
Édesanya érettségi	45	55,2	
Édesanya diplomás	34,5	21,2	
Édesanya tudományos fokozattal	0	0,4	
Tanulmányi átlag - átlag alatti	40,4	54,5	0,003
Tanulmányi átlag - átlag közötti	29,5	28,6	
Tanulmányi átlag - kiváló	30,1	16,9	
Vallásos vagyok, az egyház tanításait követem.	18	13,3	0,5
Vallásos vagyok a magam módján.	57,6	57,1	
Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem.	7	6,3	
Nem vagyok vallásos.	11	15,8	
Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok.	6,4	7,5	
<b>Magyarországon élő</b>	<b>40,1</b>	<b>59,9</b>	0,155
<b>Határon túli magyar</b>	<b>46,7</b>	<b>53,3</b>	

Tanya	0	0,4	<i>0,1</i>
Község, falu	32,6	30	
Kisebb város	40,1	49	
Megyeszékhely	26,2	18,1	
Főváros	0,6	2,5	
Egyéb	0,6	0	
Könnyű elvégezni ezt a szakot	1,7	2,5	<i>0,446</i>
Pedagógusként szeretne dolgozni	87,2	80,7	<i>0,05</i>
Nem volt más lehetősége	2,9	7,4	<i>0,036</i>
Szülei is pedagógusok	2,9	3,7	<i>0,44</i>
Nem akart még dolgozni	4,7	2,1	<i>0,114</i>
Nem tudja még, hogy mit akar	11,6	8,2	<i>0,162</i>
Barát(nő) is erre a szakra jött	1,2	2,1	<i>0,388</i>
Meghatározó tanár miatt szeretne pedagógus lenni	10,5	8,6	<i>0,322</i>
Szülei javasolták neki a pedagóguspályát	9,3	15,2	<i>0,05</i>
<b>DE (BTK, TTK, ZK)</b>	<b>57</b>	<b>43</b>	<i>0,001</i>
<b>DE Gyermeknevelési és felnőttképzési kar</b>	<b>33,3</b>	<b>66,7</b>	
<b>DRHE</b>	<b>32,4</b>	<b>67,9</b>	
<b>Nyíregyházi Főiskola</b>	<b>31</b>	<b>69</b>	
<b>Nagyvárad Eötvös Loránd Tudományegyetem</b>	<b>68,2</b>	<b>31,8</b>	
<b>II. Rákóczi F. Kárpátaljai Magyar Főiskola</b>	<b>42,3</b>	<b>57,7</b>	
<b>Babes-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata</b>	<b>42,9</b>	<b>57,1</b>	

## ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra A kutatásban használt vizsgálati dimenziók.....	15
2. ábra Hőtérképpel összegzett szemmozgás honlapok olvasásakor.....	26
3. ábra Kompetenciamérés (szövegértés) eredményei a 2008-as adatok alapján.....	46
4. ábra Az olvasásra nevelés és az olvasói magatartás kontextusai.....	54
5. ábra A kutatás helyszínei .....	86
6. ábra A válaszadók lakóhelyének településtípus szerinti megoszlása %-ban (N=468).....	90
7. ábra Az apa iskolai végzettségének megoszlása képzési területenként % (N=465).....	93
8. ábra Az anya iskolai végzettségének megoszlása képzési területenként % (N=465).....	93
9. ábra A megkérdezettek szubjektív állítása családjuk anyagi helyzetéről képzési területenként % (N=463) ....	94
10. ábra A megkérdezett pedagógusjelöltek vallásossága képzési területenként % (N=465).....	96
11. ábra Tanulmányi átlag képzési területenként (N=446) .....	97
12. ábra Olvasási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások.....	103
gyakorisági eloszlása /descriptive statistics/ (N=468).....	103
13. ábra A legtöbbször említett szerzők rangsora az említések száma alapján .....	123
14. ábra Az utoljára olvasott mű szerzője /választások száma alapján/ (N=468).....	125
15. ábra Saját könyvek száma képzési területenként százalékosan (N=453).....	142
16. ábra Szülők házi-könyvtárának nagysága képzési területenként fő (N=463).....	143
17. ábra A szülők házi-könyvtára mint a kulturális tőke mutatója és a gyermekkori mesélés közötti összefüggés százalékban megadva .....	144
18. ábra Az olvasásra nevelés területei az empirikus adatok alapján.....	145
19. ábra A papír és az elektronikus források megoszlása a tanuláshoz használt könyv és folyóirat esetében (N=468).....	148
20. ábra Papír alapú szakirodalom használata vizsgára történő felkészüléskor (%) (N=468).....	149
21. ábra Internetes szakirodalom használata vizsgára történő felkészüléskor (%) (N=468).....	151
22. ábra Saját jegyzetből készülés vizsgára (%) (N=468).....	153
23. ábra Egyéb, nem tudományos internetes forrás használata vizsgára történő felkészülésnél (%) (N=468)....	155
24. ábra Felsőbb évesektől kapott jegyzetből tanulni vizsgára (%) (N=468).....	156
25. ábra: Vizsgára történő felkészülés módjai % (N=468).....	157
26. ábra A pedagóguspályán fontosnak tartott képességek százalékos megoszlása képzési területenként (N=468) .....	161
27. ábra Átadandó értékek, fontosnak vélt nevelési és oktatási tartalmak a pedagógusjelöltek szerint .....	163
28. ábra A pedagóguspályához kapcsolódó képességek és tudás fontossági sorrendje (%) (N=172).....	177
29. ábra Konzumolvasó típusú hallgatók aránya karonként százalékosan (N=243).....	179
30. ábra A konzumolvasói típusba tartozó hallgatók véleménye („Mennyire tartja fontosnak?”) a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban százalékos arányban (N=243).....	180
31. ábra A pedagóguspályán átadni kívánt értékek sorrendje százalékos arányban (N=243).....	183

## TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat Felolvasás otthon 3. osztályosok körében.....	49
2. táblázat A kutatási kérdések és feltételezések alapjául szolgáló dimenziók és indikátorok.....	81
3. táblázat A kérdőív kérdései alapján kialakított és az elemzés során használt független változók.....	84
4. táblázat A kérdőív kérdései alapján kialakított és az elemzés során használt függő változók. ....	85
5. táblázat: A vizsgálati minta intézményenkénti megoszlása (N=468).....	87
6. táblázat A saját vizsgálati minta nemek szerinti megoszlása képzésenként és összesen (N=468).....	89
7. táblázat A válaszadók lakóhelyének településtípusa képzési területenként (N=468).....	91
8. táblázat A szülők iskolai végzettsége a válaszadó pedagógusjelöltek körében % (N=468).....	91
9. táblázat Az apák iskolai végzettsége három kutatás tükrében (%).....	92
10. táblázat A vallásosság szubjektív mértéke két vizsgálati adatsor alapján (%) .....	95
11. táblázat Az olvasási és egyéb információszerző és szórakozási tevékenység gyakorisági eloszlása százalékban megadva (N=468).....	102
12. táblázat A választott műfajok, olvasmánytémák száma és aránya (N=468).....	118
13. táblázat: Kedvelt műfajok / olvasmánytémák –növekvő százalékos arány (N=468) .....	120
14. táblázat: A megkérdezett pedagógusjelöltek véleménye a kötelező olvasmányokról (N=468) .....	136
15. táblázat A családi könyvtár nagysága (saját és szülők könyveinek a száma) százalékban megadva (N=468) .....	142
16. táblázat Hallgatói olvasástípusok klaszteranalízissel létrehozva (N=468, missing: 53).....	170
17. táblázat Olvasási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások gyakorisági eloszlása (descriptive statistics) – szórással együtt növekvő sorrendben .....	210
18. táblázat: A papír alapú könyvolvasás gyakorisága nemenként (N=467).....	210
19. táblázat: Nem tanuláshoz kapcsolódó internetes könyvolvasás gyakorisága .....	211
nemenként (N=466) .....	211
20. táblázat: TV nézés gyakorisága nemenként (N=468).....	211
21. táblázat: Rádióhallgatás gyakorisága nemenként (N=466) .....	211
22. táblázat: Internetes / számítógépes játékok gyakorisága nemenként (N=464) .....	212
23. táblázat: A rádióhallgatás és az apa iskolai végzettsége közötti kapcsolat (N=460).....	212
24. táblázat: Fórumok olvasása és az anya iskolai végzettsége közötti összefüggés (N=458).....	212
25. táblázat: Fórumok olvasása és a szubjektív anyagi helyzet közötti összefüggés (N=456).....	212
26. táblázat: Hetilap, folyóirat (papír) olvasásának gyakorisága.....	213
és a vallásosság közötti összefüggés (N=459) .....	213
27. táblázat: Internetes / számítógépes játékkal való foglalkozás gyakorisága .....	213
és a vallásosság közötti összefüggés (N=459) .....	213
28. táblázat Blogok olvasásának gyakorisága tanulmányi átlag alapján (N=444) .....	213
29. táblázat Fórumok olvasása tanulmányi átlag alapján (N=439) .....	213
30. táblázat: Internetes/számítógépes játékokkal való időtöltés gyakorisága tanulmányi átlag alapján (N=442).....	214
31. táblázat Internetes közösségi oldalak használata tanulmányi átlag alapján (N=445).....	214

32. táblázat: Regionális eltérések a napilap olvasásában (N=464).....	214
33. táblázat Regionális eltérések az internetes hírportálok olvasásának gyakoriságában (N=460).....	214
34. táblázat: A vallásosság és az információszerző tevékenységek közötti kapcsolat (N=418).....	215
35. táblázat Az e-szórakozásba tartozó tevékenység megoszlása a vallásosság alapján (N=421) .....	215
36. táblázat Preferált olvasmánytémák/műfajok preferenciaértéke.....	215
a választások átlaga alapján százalékban megadva.....	215
37. táblázat Kedvenc szerzők sorrendje a választások számával (N=468).....	216
38. táblázat: Gyermekkorában meséltek neki? (N=468).....	217
39. táblázat: Miből meséltek neki? (N=468).....	217
40. táblázat: Olvasási, internetezési, televíziózási és rádiózási szokások korrelációs együtthatói I.....	218
41. táblázat: Olvasási, internetezési, rádiózási és televíziózási tevékenységek rotált faktorsúlyai .....	222
42. táblázat A pedagógusjelöltek által használt források a vizsgára való készülés során, háttérváltozók szerinti bontásban %-ban megadva (N=468) .....	223
43. táblázat Olvasói típusok jellemzőinek százalékos megoszlása (N=468, Missing: 53).....	226

## MELLÉKLETEK

### 1. Melléklet: A 2012-es kutatásban használt kérdőív pedagógusjelöltek részére

*Kedves Válaszadó!*

*Egy olvasáskutatáshoz kérjük segítségét, amelyet pedagógusképzésben résztvevő hallgatók körében végzünk. A válaszadás névtelen és önkéntes. A kitöltés max. 15 percet vesz igénybe. Segítségét köszönjük!*

*Németh Nóra Veronika (PhD hallgató)  
(Debreceni Egyetem - CHERD kutatócsoport)*

#### 1. Neme

Nő  Férfi

#### 2. Életkorod:

#### 3. Mi az állandó lakóhelyed településtípusa?

- Tanya
- Község, falu
- Kisebb város
- Megyeszékhely
- Főváros
- Egyéb

#### 4. Melyik felsőoktatási intézmény hallgatója vagy?

- Debreceni Egyetem (BTK, TTK, ZK)
- Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és felnőttképzési kar
- Debreceni Református Hittudományi Egyetem
- Eszterházy Károly Főiskola
- Nyíregyházi Főiskola
- Nagyvárad Állami Egyetem
- II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
- Szegedi Tudományegyetem

**5. Milyen típusú pedagógusképzésben veszel részt?**

- óvodapedagógia
- tanító Kérdés
- tanári MA/MSc

**6. Jelenlegi tanulmányod várható befejezésének éve:**

- Ebben a félévben végzek
- 1 év múlva végzek
- 2 év múlva végzek
- 3 év múlva végzek
- 4 év múlva végzek
- Több mint négy év múlva végzek

**7. Miért jelentkeztél erre a szakra? (Több választ is bejelölhetsz.)**

- Mert ezt a szakot könnyű elvégezni.
- Mert pedagógusként szeretnék dolgozni.
- Mert nem volt más lehetőségem.
- Mert a szüleim is pedagógusok.
- Mert nem akartam még dolgozni.
- Mert nem tudom még, hogy mi szeretnék lenni.
- Mert a barátom/barátnőm is erre a szakra jött.
- Egy meghatározó tanárom miatt.
- Szüleim javaslatára.

**8. Milyen szakon / műveltségi területen tanulsz?**

---

**9. Véleményed szerint mi az a 3 dolog, ami a legfontosabb lesz jövőbeli pedagóguspályádon?**

- magabiztos szakmai tudás
- jó kommunikációs képesség
- jó kapcsolatteremtő képesség
- a gyerekek érzelmi fejlesztése
- folyamatos szakmai fejlődés
- olvasottság, műveltség
- nyitott, elfogadó attitűd
- a munkámhoz kapcsolódó szakirodalom alapos ismerete
- a gyerekek erkölcsi nevelése

**Mennyi időt töltesz az alábbi tevékenységekkel?**

**10. könyvolvasás (papír) - nem tanuláshoz kapcsolódóan**

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

**11. könyvolvasás (interneten)-nem tanuláshoz kapcsolódóan**

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

**12. e-book olvasó használata**

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
-

### **13. napilap olvasása (papír)**

- semennyit
- havonta néhány órát
- hetente 2-3 órát
- naponta fél-egy órát
- naponta több órát

### **14. internetes hírportálok olvasása**

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### **15. hetilap, folyóirat olvasása (papír)**

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### **16. hetilap, folyóirat olvasása elektronikusan**

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### **17. hangoskönyv hallgatása**

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
-

### 18. TV nézés

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### 19. rádióhallgatás

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### 20. internetes böngészés

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### 21. blogok olvasása

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### 22. blogírás

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
-

### 23. fórumok olvasása

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### 24. internetes / számítógépes játékok

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### 25. internetes közösségi oldalak használata

- semennyit
  - havonta néhány órát
  - hetente 2-3 órát
  - naponta fél-egy órát
  - naponta több órát
- 

### 26. Milyen témájú/műfajú írásokat olvasol a legszívesebben? (Több választ is bejelölhetsz)

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Történelmi regény | <input type="checkbox"/> Ezotéria             |
| <input type="checkbox"/> Kalandregény      | <input type="checkbox"/> Ifjúsági regény      |
| <input type="checkbox"/> Sci-fi            | <input type="checkbox"/> Utazás Kérdés        |
| <input type="checkbox"/> Vallásos          | <input type="checkbox"/> Szépirodalom         |
| <input type="checkbox"/> Fantasy           | <input type="checkbox"/> Művészet             |
| <input type="checkbox"/> Romantikus        | <input type="checkbox"/> Szakomhoz kapcsolódó |
| <input type="checkbox"/> Krimi             | <input type="checkbox"/> Pedagógiai témájú    |
| <input type="checkbox"/> Horror            | <input type="checkbox"/> Pszichológiai témájú |
| <input type="checkbox"/> Életmód           | <input type="checkbox"/> Egyéb                |
-

**27. Nevezd meg a három legkedvesebb szerződöt, íródat!**

---

**28. Mit olvasol most / mit olvastál utoljára? SZERZŐ NEVE, MŰ CÍME?**

---

**29. Gyermekkorodban meséltek Neked a szüleid?**

- Igen, meglehetősen gyakran.
- Igen, de csak ritkán.
- Nem.

**30. Amennyiben meséltek...**

- mindig könyvből
- mindig fejből
- vegyesen

**31. Milyen gyakran jársz színházba?**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
- 

**32. Milyen gyakran jársz multiplex moziba?**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
-

**33. Milyen gyakran jársz hagyományos (művész) moziba?**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
- 

**34. Milyen gyakran jársz múzeumba, kiállításokra?**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
- 

**35. Milyen gyakran jársz komolyzenei hangversenyekre?**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
- 

**36. Milyen gyakran jársz könnyűzenei koncertekre?**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
- 

**37. Milyen gyakran jársz az egyetemi/főiskolai könyvtárba?**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
-

**38. Milyen gyakran jársz város / megyei / egyéb könyvtárba?**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
- 

**39. Vizsgára történő felkészülésnél a papír alapú, eredeti szakirodalmat használom (könyvek, folyóiratok).**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
  - mindig
- 

**40. Vizsgára történő felkészülésnél az interneten található, eredeti szakirodalmat (könyvek, folyóiratok) használom.**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
  - mindig
- 

**41 A felsőbb évesektől kapott jegyzetektől, vázlatoktól, kidolgozott tételekből készülök a vizsgákra.**

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
  - mindig
- 

**42. Interneten található nem tudományos eredetű dokumentumokból (wikipedia, mások által készített vázlatok, jegyzetek, PPT bemutatók stb.) készülök a vizsgákra.**

- soha
- évente néhányszor
- havonta egyszer
- legalább hetente
- mindig

---

#### 43. Saját jegyzeteimből tanulok.

- soha
  - évente néhányszor
  - havonta egyszer
  - legalább hetente
  - mindig
- 

#### 44. Az alábbi listából válaszd ki az 5 legfontosabbat, melyet véleményed szerint a pedagógusnak át kell adnia útravalóul a gyerekeknek!

- Egészséges életmód
- Emberismeret a megfelelő barátok és barátnők kiválasztásához
- Érdeklődés a politika iránt, a politikai összefüggések megértése
- Érvényesülés, ne hagyja magát könnyen legyőzni
- Kedvét lelteni a művészetekben
- A másképp gondolkodókat tisztelni, toleránsnak lenni
- Munkáját rendesen és lelkiismeretesen végezni
- Örömet találni a könyvekben, szívesen olvasni
- Pénzzel takarékosan bánni
- A rendbe beilleszkedni, alkalmazkodni
- Szerénynek és tartózkodónak lenni
- Szilárd hit, szilárd vallási kötődés
- Technikai szakértelem, a modern technika értése
- A sok TV-nézés mérséklése
- Tudásszomj, vágy a szellemi színvonal állandó emelésére
- Udvariasság és jó magaviselet

#### 45. Melyik állítással értesz egyet?

- A gyermek olyan, mint egy "üres edény". A pedagógusok feladata, hogy megtöltsék tudással.
- A gyermek olyan, mint egy növény, melyet gondozni, ápolni kell, s ez a feladat a család mellett a pedagógusokra hárul.
- A gyermek a társadalmi változás része, ezért fontos, hogy milyen embert nevel a pedagógus.
- A gyermek egy kis filozófus, aki folyamatos problémamegoldóként ismeri meg a világot. A pedagógus feladata ennek az útnak az egyengetése.

**46. Melyik állításokkal értesz egyet? Jelöld be a 3 legjellemzőbbet! A kötelező olvasmányok...**

- unalmasak és nehezen olvashatók.
- fontosak, mert az alpműveltséghez tartoznak.
- ma már más könyveket kellene olvasatni a diákokkal.
- az olvasásra nevelés fontos eszközei.
- számomra meghatározó pozitív élményt jelentettek.
- nem szerettem olvasni ezeket a könyveket.
- voltak érdekesek és kevésbé érdekesek is közöttük.
- nem a kötelező olvasmány hatására válik valaki olvasóvá.
- a nemzeti és európai kultúra alapjai.
- modernebb nyelvezettel és rövidítve könnyebb olvasni ezeket a műveket.
- megfilmesítve könnyebben befogadhatók.
- kiválasztása a tanár és a diákok közös döntése legyen.

**47. Kérlek becsüld meg, hogy mennyi könyved van! (1m polcon kb. 50-60 db könyv fér l)**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 0-20 kötet    | <input type="checkbox"/> 301-500 kötet     |
| <input type="checkbox"/> 21-100 kötet  | <input type="checkbox"/> 500 kötetnél több |
| <input type="checkbox"/> 101-300 kötet |  |

**48. Kérlek, becsüld meg, hogy mennyi könyve van szüleidnek! (1m polcon kb. 50-60 db könyv fér el)**

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 0-20 kötet | <input type="checkbox"/> 21-100 kötet      |
|                                     | <input type="checkbox"/> 101-300 kötet     |
|                                     | <input type="checkbox"/> 301-500 kötet     |
|                                     | <input type="checkbox"/> 500 kötetnél több |

**49. Mi édesapád / nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége?**

- 8 osztály vagy annál kevesebb
- szakmunkásképző
- szakközépiskola / gimnázium
- főiskola / egyetem
- tudományos fokozat

**50. Mi édesanyád / nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége?**

- 8 osztály vagy annál kevesebb
- szakmunkásképző
- szakközépiskola / gimnázium
- főiskola / egyetem
- tudományos fokozat

**51. Mennyi volt a legutolsó tanulmányi átlagod?**

**52. Te mit gondolsz, egy átlagos hazai családhoz képest a ti családodok milyen anyagi helyzetben van?**

Nagyon rossz          Nagyon jó

**53. Melyik állítással tudnád magad jellemezni a leginkább?**

- Vallásos vagyok, az egyház tanításait követem.
- Vallásos vagyok a magam módján.
- Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem.
- Nem vagyok vallásos.
- Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok.

## 2. Melléklet Interjúvázlat iskolai könyvtárosokkal felvett interjúk készítéséhez

*Kiválasztandó interjúalany: iskolai könyvtáros (általános iskolában, középiskolában)*

- Kérem, mutatkozzon be! Mióta dolgozik könyvtárosként? Mióta dolgozik ebben a könyvtárban (ha dolgozott korábban másutt is, hol, milyen típusú intézményben)?
- Miért választotta a könyvtáros hivatást? Hol tanult? (Ha nem könyvtáros végzettségű eredetileg, akkor milyen életpálya és/vagy szükségszerűség vezette ide?)
- Szereti a munkáját? Miért (szépsége, kihívásai, küldetése stb.)?
- Milyen nehézségei vannak a könyvtári munkának napjainkban? (Ha több éve dolgozik, akkor milyen nehézségeket tapasztalt régebben? Mi változott?)
- Milyen mértékben veszik igénybe a pedagógusok a könyvtár szolgáltatásait? Saját maguk részére, illetve a gyerekekkel (oktatással, neveléssel) kapcsolatban?
- Ön szerint a pedagógusok önképzésében, szakmai továbbfejlődésében van-e szerepe az iskolai könyvtárnak? Miért? Mennyire?
- Milyen mértékben használják ki az iskolai könyvtárakban rejlő lehetőséget a pedagógusok? Miért gondolja ezt (milyen tapasztalati támasztják alá)?
- Milyen mértékben használják ki az iskolai könyvtárakban rejlő lehetőséget a tanulók? Miért gondolja ezt (milyen tapasztalatai támasztják alá)?
- Hogyan jellemezné a tanulók (általános iskolások / középiskolások) olvasáshoz való viszonyát napjainkban?
- Milyen mértékben tapasztalja más médiumok (televízió, internet) hatásait?
- Mi a véleménye a kötelező olvasmányokról (milyen szerepük van ma, betöltik-e funkciójukat stb.)?
- Ön szerint minek / kinek a hatására válik a gyermekből olvasó felnőtt?
- Milyen kiaknázatlan lehetőségeket lát az iskolai könyvtár szolgáltatásaiban még?
- Mit változtatna saját iskolai könyvtárában, ha a pénz és más gátló tényezők nem akadályoznák ebben? (szabad fantáziálni, akár újjá is építheti az egészet, bármi elképzelhető)
- Ön szerint hogyan fog működni, milyen lesz egy iskolai könyvtár 2050-ben?

## A SZERZŐ TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

### A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk

- Németh Nóra Veronika (2013): Survey on the Sociology of Reading in the Partium Region. *HERJ* (terjedelem: kb. 32.000 karakter) (Közlésre elfogadva.)
- Németh, Nóra Veronika (2013): Pre-service teachers' reading culture and usage of media. In: Tamás Kozma – Krisztina Bernáth [ed.]: *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Cooperation Area*. Oradea, Partium University Press. 117–135. (Közlésre elfogadva.)
- Nóra Veronika, Németh – Magdolna, Chrappán (2013): The value preferences of pre-service and in-service teachers in the pedagogical activity. In: Györgyi, Zoltán – Nagy, Zoltán [szerk.]: *Students in a Cross-Border Region Higher Education for Regional Social Cohesion* University of Oradea Press, Nagyvárad. 167-185.
- Németh Nóra Veronika (2012): „Mi leszek, ha nagy leszek?” Pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációi. *Pedagógiai Műhely – Nyíregyháza*. 37/2. 27–35
- Németh Nóra Veronika (2012): Az olvasásra nevelés aktuális kérdései és válaszai. *Mediárium*. VI. (1-2) 5–31.
- Németh Nóra Veronika (2010): Student's cultural consumption in a borderland area. In: Pusztai Gabriella [szerk.]: *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, CHERD. 297–308.
- Németh Nóra Veronika (2010): Vallásosság és kultúra. Hallgatók kulturális attitűdje a vallásosság tükrében. In: M. Császár Zsuzsa – Szalai Gábor [szerk.]: *Kálvin – Magyarország – Európa*. Pécs, Publikon Kiadó. 273–282.
- Németh Nóra Veronika (2010): Recenzió "Az olvasás védelmében" c. könyvről (Szávai Ilona szerk. 2010. Pont Kiadó). *Könyv és nevelés*. 2. szám. 34–36.
- Németh Nóra Veronika (2010): Olvasásszociológiai vizsgálat kvantitatív és kvalitatív módszerekkel. In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea [szerk.]: *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és oktatás sorozat. Debrecen, CHERD. 136–140.
- Németh Nóra Veronika (2009): Művelődés és szórakozás? Alapképzéses hallgatók kultúra-fogyasztási szokásai egy határmenti régióban. In: Forray Katalin - Juhász Erika [szerk.]: *Nonformális - informális - autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem. 312–319.

## **A disszertáció témájához kapcsolódó konferencia előadások**

2013. április 26. SCIENCE FOR EDUCATION – EDUCATION FOR SCIENCE

TUDOMÁNY AZ OKTATÁSÉRT – OKTATÁS A TUDOMÁNYÉRT. NEMZETKÖZI KONFERENCIA, Nyitra.

Előadás címe: Egyetemi hallgatók olvasási szokásai a 21. század elején.

2013. április 23. „PEDIG BENNE LAKNAK A GALAMBOK” – A NEVELÉS GYAKORLATÁNAK MEGVÁLTOZÁSA AZ ELMÚLT ÉVTIZEDEKBEN REGIONÁLIS GYERMEKOTTHONI KONFERENCIA. Debrecen.

Előadás címe: Az olvasóvá nevelés kérdései a 21. században.

2012. november 8. XII. ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA.

Előadás címe: *Pedagógusjelöltek motivációi és elképzelései a pedagóguspályáról*

2012. május 10-11. TUDOMÁNYOS KONFERENCIA ÉS SZAKMAI TALÁLKOZÓ DURKÓ MÁTYÁS ÉS KARÁCSONY SÁNDOR EMLÉKÉRE.

Előadás címe: *Pedagógusjelöltek olvasásszociológiai felmérése*

2011. nov. 3-5.: XI. ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA.

Előadás címe: *Tehetséges tanulók olvasási szokásainak gender olvasata.*

2011. szeptember 16-17. VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA.

Előadás címe: *Fiatal értelmiségiek művelődési magatartása.* (Közös előadás Dr. Engler Ágnessel)

2010. december 3. CAMPUS-LÉT MŰHELYKONFERENCIA (Debrecen)

Előadás címe: *Tudásközösségek és értékek*

2010. november 4-6. X. ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA (Budapest)

Előadás címe: *Az olvasó hallgató*

2010. november 5 - 7. MAGYAR SZOCIOLÓGIAI TÁRSASÁG KONFERENCIÁJA (Budapest)

Előadás címe: *Egyetemisták Tudásközösségei a Debreceni Egyetemen*

2010. május 14. TERD KONFERENCIA (Debrecen)

Előadás címe: *Mit? Mennyit? Miért? Olvasásszociológiai vizsgálat kvalitatív és kvantitatív módszerekkel*

2009. november 19-21. IX. ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA (Veszprém)

Előadás címe: *Művelődési szokások a felsőoktatás különböző szektoraiban tanuló hallgatók körében*

2009. november 6-7. KÁLVIN - MAGYARSÁG - EURÓPA NEMZETKÖZI MULTIDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA. (Pécs)

Előadás címe: *Vallásosság és kultúra*

2009. szeptember 18-19. VI. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA (Debrecen)

Előadás címe: *Kultúra „harmadfokon” A harmadfokú képzésben részt vevő hallgatók viszonya a kultúrához*

2009. március 20. "NONFORMÁLIS - INFORMÁLIS - AUTONÓM TANULÁS" (Eger)

Előadás címe: *Művelődés és szórakozás? Alapképzéses hallgatók kultúra-fogyasztási szokásai egy határmenti régióban*

## ***KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS***

*Ez a dolgozat nem jöhetett volna létre,  
ha nem kapok folyamatos támogatást és segítséget:*

- témavezetőmtől, Mojzesné dr. Székely Katalintól,*
- a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program vezetőségétől, tagjaitól, hallgatóitól,*
- a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének munkatársaitól*
- a vizsgálati helyszíneken oktató kollégáktól*
- és családomtól.*

*Köszönöm!*