

NÉMETH NÓRA VERONIKA

*Olvasni jó?
Egyetemi hallgatók viszonya az olvasáshoz*

Az olvasásszociológia a művelődés- és művészet-szociológiai kutatásokat, illetve az életmód és szabadidő vizsgálatokat egyaránt érinti. Az olvasásszociológiai kutatások segítségével feltárhatjuk, hogy a különböző társadalmi csoportok 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 Campus-lét kutatásban¹ lehetőségünk volt megvizsgálni, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóira milyen szabadidős és művelődési attitűd jellemző, tanulási és információszerző szokásaikban mely terület dominál. Tanulmányunkban a kutatás kvantitatív mutatói mellett egy kvalitatív vizsgálatról is beszámolunk, mely a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán tanuló kommunikáció szakos hallgatóinak könyvhöz és olvasáshoz való viszonyát tárta fel.

Az olvasásszociológia dimenziói

Dulin (1974) rámutat, hogy az olvasásszociológia fogalma az adott kor megközelítésének függvényében folyamatos változáson ment keresztül. Az első definíció a társadalmi réteg és olvasás (*Social-Class Membership and Reading*) kapcsolata az inger-válasz közötti kapcsolat pszichológiai megközelítésén (*stimulus-response approach*) alapul. Ez a megközelítés napjainkban is jelen van, amikor a társadalmi rétegek/csoportok szocio-ökonómiai 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.

¹ Campus-lét OTKA kutatás (száma: K 81858)

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 értékelik a korabeli kutatók.²

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 tartalom elemzését és az olvasás tárgyát vizsgálja meg (*Content-Analysis of Reading Materials*). A tartalom-elemzés 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 helyzetű³ csoportok olvasásvizsgálatával foglalkozó kutatásokat (*Reading and the Culturally-Deprived*) sorolja egy csoportba: a New Yorkban élő, de Puerto Ricóból származású

² „The press has tremendous possibilities for promoting individual development and for determining the direction of public progress.” (Dulin 1974: 393)

³ 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).

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.

Hazai olvasásszociológiai vizsgálatok

Az olvasási szokások szociológiai megközelítésű felméréseit Magyarországon a szocializmus időszakában azzal a céllal támogatta a kultúrpolitika, hogy pozitív visszajelzésként szolgáljanak a rendszer hatékonyságáról. Ebben az időszakban épült ki a közművelődés, nagy hangsúlyt fektettek a könyvtárak fejlesztésére. Ehhez olyan adatokat várt el a párt vezetése, a dolgozó népről kedvező képet fest: bebizonyítja, hogy kulturális állapota, olvasási szokásai jó irányban fejlődik. (Gereben 2002).

Magyarországon a második világháború után kezdődtek olvasásszociológiai vizsgálatok, azonban ezek elsősorban csak a főváros lakosságára terjedtek ki, s csupán nagyvonalakban 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 Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központja, illetve a Könyvkiadók és Terjesztők Tájékoztató Központja, mely később a Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülete néven vált ismertté (Gereben 2002).

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 számadatokat. A megkérdezett tanulók válaszaiból kiderül, hogy a „*magas fokú könyvérdéklődés az értelmiségi családok gyermekeit sem jellemzi teljesen kielégítő mértékben*” (Gázsó – Pataki – Várhegyi 1971: 134).

Az egyetemisták olvasáskultúrájáról számol be Szentirmai László egy szegedi kutatás kapcsán. A vizsgálat elsősorban a hallgatók időfelhasználását: a munkaidő és a szabadidő tevékenységstruktúráját járta körbe (Szentirmai 1976). A hall-

gatókkal felvett időmérleg-vizsgálat alapján pontos adatot kapunk a hetvenes évek egyetemistáinak olvasási szokásáról. A szerző az olvasást mint a legfontosabb szabadidős tevékenységet vizsgálja meg, s megállapítja, hogy az olvasásnak primér szerepe van a szabadidő-tevékenység struktúrájában. A szerző kiemeli, hogy az egyetemi hallgatók olvasással kapcsolatos elvárása igen magas százalékban jelenik meg. Nem szabad elfelejtkezni azonban arról sem, hogy a vizsgálat felvételének idején a televízió elterjedtsége még kezdetleges állapotot mutatott. 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). Szentirmai kutatása is megerősíti a televízió alacsonyabb használati mértékét: a leggyakrabban/legszívesebben választott szabadidős tevékenységek sorrendjében a televízió a hetedik (másodéves hallgatók esetében), illetve nyolcadik (negyedéves egyetemisták esetében) helyen szerepel.

Napjaink adataival összevethetők⁴ 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 írónál Németh László, Krúdy Gyula és Illyés Gyula szerepelt, míg a nemzetközi szerzők közül 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).

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 kutatás kérdőíves adatfelvétel alapján olyan kérdések merültek fel, melyek ma is releváns felvetésként szolgálnak egy aktuális kutatáshoz. A szakirodalmi tájékozottság, a szakirodalomhoz való hozzáférés, s nem utolsósorban a tájékozódás igényének

⁴ Hasonló „kedvenc szerző” listát készítettünk mi is a 2008-ban felvett kérdőívek alapján a Partium felsőoktatási hallgatói körében. Lásd: 3. fejezet.

felmérése napjaink pedagógustársadalmában is megmértetésre, áttekintésre szorul.

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 intézményben⁵(Lőrincz – Vidra Szabó 1994). A kutatók olyan kérdésekre keresték a választ, mint:

Mi jellemzi a pedagógusjelöltek kultúráját?

Értékrendjükben milyen helyet foglal el a kultúra, a művelődés, az olvasás?

Mit jelentett az olvasás életük különböző szakaszaiban?

Vannak-e meghatározó gyermekkori olvasmányaik?

Az eredményeket egy tágabb kulturális kontextusba ágyazva tárják elénk a szerzők. Az összehasonlító vizsgálat a határon túl élő magyar pedagógusjelöltek olvasási aktivitásának előnyét mutatta ki, mely összecseng más ilyen jellegű vizsgálati eredménnyel (Gereben 2005, Nagy 1995). A magyarországi pedagógusjelölt hallgatók olvasmányszerkezete arról árulkodik, hogy a szórakoztató könyvek 25%-át, 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%. 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. Mivel az „olvasás az életmód része, a társadalmi praxissal szerves összefüggésben van” így erősen függ az adott társadalom jellegzetességeitől. Ezekre a kontextuális különbségekre saját kutatásunkban is kiemelt figyelmet szentelünk.

Az olvasásvizsgálatok többségét általában nagyobb társadalmi körben végezték. Gereben Ferenc 1989-ben egy országos reprezentatív kutatás alapján is-

⁵ 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).

merteti 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 rámutat arra, hogy „*ez a fajta rétegződés különös hatékonyssággal 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 kerültek a területi különbségek vizsgálatai. Összehasonlító elemzéseket találunk a főváros és vidék (Gereben 1998), a rendszerváltás után pedig a magyarországi és határon túli magyarok olvasási szokásáról (Gereben 2005) is. Az olvasás tevékenységének gyakorisága, az olvasott művek, illetve a kedvenc szerzők voltak ezeknek a kutatásoknak a fő vizsgálati tárgyai.

Az elmúlt fél évszázad során végezett 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 keresztül. Az elektronikus, számítógéphez, internethez kötődő olvasás újabb kutatási kérdéseket, vizsgálati módszereket kíván meg.

Az olvasás vizsgálatára az ifjúságkutatásokban (Szabó – Bauer – 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 utal az az adat, mely szerint 2000-ben átlagosan hárommal több könyvet olvastak a fiatalok a 2004-es adatokhoz viszonyítva. A házi könyvállomány 350 kötet körül mozog, ugyanakkor a fiatalok 4%-ának otthonában egy könyv sincs. A saját könyvek száma nem éri el a 100 darabot és a szülőikkel együtt élő fiatalok 10 %-a nem rendelkezik saját könyvvel.

Az ifjúságkutatás eredményei megerősítik a gender-kutatások (Fényes 2010) alapján általánosan ismert tendenciákat. A fiúk kevesebb (átlag 78 darab), míg a lányok (105) több kötetet birtokolnak átlagosan. A fiatalok a bulvárlapok és a helyi sajtó olvasói körét erősítik. Az országos terjesztésű politikai lapok olvasói többségében fővárosi fiatalok.

Az Ifjúságkutatások rendszeres felmérései közül a 2008-as adatok azt mutatják, hogy 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%-ra nőtt a 15–19 évesek kategóriájában. 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 kitoldva vannak jelen a 25 évnél idősebbek az iskolapadokban (akár nappali, akár levelezős képzésben), ami a könyvtárhasználatban is kitapintható. Azonban mindhárom korcsoport 2%-kal kevesebb könyvesboltba-látogatót mondhat magáénak, aminek két lehetséges magyarázatát is adhatjuk: (1) Negatív magyarázat: a drágább könyvek miatt kevesebbet 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 pon-

tos 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.

A szocializáció jelentősége az olvasóvá nevelésben

A műveltségi kánon átadásának és a szocializációnak legfontosabb helyszínei: a család és az iskola. Tanulmányunkban a család mellett az iskola feladatát, tradícióját és lehetőségeit vizsgáljuk fel. A családban a szülői minta (elsősorban az anya meseolvasási szokásai) a legmeghatározóbbak (Nagy 2010). Az iskolai oktatásban az információ- és tudásszerzés a tanári előadásra és az olvasás technikájára épül.

Az oktatás célja a kerettanterv szerint az új műveltségisményre való felkészítés, ami az IKT korában az információ megszerzését, kiválogatását és újrastrukturálását jelenti. Ez a fajta tudásátadás és tanulás más típusú olvasási módszert, szövegértési attitűdöt takar (Dán 2001). *„Az olvasást általában tágabb értelemben használjuk. Nemcsak a nyelvi jelek dekódolását jelenti, hanem mindazokat a kognitív műveleteket, amelyek a szöveg értelmezéséhez, alkalmazásához nélkülözhetetlenek. A szövegértés elválaszthatatlan a szövegalkotástól, azzal együtt fejlődik. A szöveg befogadásához szövegalkotásnak kell kapcsolódnia, a megértés színvonala szóbeli vagy írásbeli szövegműfajokkal mutatható be.”* (Dán 2001: oldalszám nélkül)

Az olvasáshoz való viszonyunkat azonban 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 szerint a hátrányos helyzet (alacsony iskolai végzettség, kevésbé urbanizált lakóhely, rosszabb infrastrukturális környezet, rossz egészségi állapot) a nem olvasók táborát erősíti, ugyanakkor *„akiknek jobbak a társadalmi körülményei és adottságai, azoknak adatnak meg a kultúra, az olvasás áldásai is.”* (Gereben 1997: oldalszám nélkül)

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)

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.

Gombos Péter (2010) a Magyar Olvasástársaság 2009-es felmérésére hivatkozva megállapítja, hogy a felső tagozatos diákok kötelező olvasmányai átlag 80 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 Jókait és S. Meyert 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* 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 elszakítottóságát többen is megfogalmazták (Benczik 2009, Gombos 2010, Nagy 1995). A következtetéseket a kutatási eredmények tükrében levonták, s az iskola lehetőségeit, feladatait is megfogalmazták: (1) kötelező olvasmányok bővítése, megváltoztatása, (2) az olvasás tantárgyközi feladatként való kezelése. A növekvő kulturális szakadék (Nagy 2006), melyet kutatások sora támaszt alá az olvasásfejlesztés, az olvasóvá nevelés számára nagy és felelős kihívásokkal jár.

Elektronikus olvasás és az e-könyvek világa

A hagyományos (papír alapú) olvasást véleményünk szerint nem váltja fel a kizárólag elektronikai eszközökkel támogatott olvasás, azonban az internetes, elektronikus olvasmányok 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 generációnak tanulnia kell az új technológiák és módszerek alkalmazását, a gyerekek azonban 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 eszközszerének. 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.

Az e-könyvek esetében nem a könyvet, hanem a karakterek sorozatát vásárolja vagy szerzi meg (tölti le) az olvasó (Kerekes 2010). Ezt pozitívumként is lehet értelmezni, hiszen *„az elektronikus text-termék még fejlődést is jelent a szövegtokhoz, a könyvhöz képest, hiszen minden külsődleges tartozékot lefoszt a műről”*(Kerekes 2010: 11) Kerekes az e-könyvet megkülönbözteti az e-olvasótól, ami azt jelenti, hogy e-könyvet olvashatunk a számítógépen, mobiltelefonon vagy bármely egyéb digitális szöveg megjelenítésére alkalmas eszközön. A Magyar Elektronikus Könyvtár

(MEK) szövegarchívumának megtekintéséhez egy számítógép és egy internetes hozzáférésre van szükség csupán, s számos szép- és szakirodalmi olvasmányhoz juthatunk hozzá ingyenesen.

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 elektronikus felületen történő olvasás azonban egy új fajta olvasási technikával jár. Jakob Nielsen (2006) kutatásai bebizonyították, hogy a weboldalak olvasása során a szemmozgás F betűt formázó mintázatot követ. Míg az iskolában a balról jobbra, fentről lefelé irányuló olvasás technikáját sajátítjuk el, addig az internetes olvasáskor egy speciális scannelést (átfutást, átpásztázást) végez a szemünk. 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, 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 elmélyültebb odafigyelést jelent, mely hatással van a tanulás, memorizálás technikájára is.

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 képrobbanás a rendszerváltás időszakában érte el a magyar társadalmat, amikor a műholdas tévécsatornák és a video lejátszók elterjedésének és hozzáférhetőségének következtében a vizuális ingerek hirtelen előzönlötték 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: hiszen az információhoz *néhány „funkció aktiválása” (néhány gomb megnyomása) révén hozzájut 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)

Az iskola és a pedagógus feladata, hogy megtanítsa a tanulókat arra, hogy az információtengerből 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)

A Campus hallgatóinak információszerző és olvasási szokásai

Néhány szemléletes példával szeretnénk hozzájárulni az országos és regionális olvasáskutatási adatokhoz. A Debreceni Egyetemen végzett vizsgálat survey jellegű kutatás számos adatsora közül azokat választottuk ki, melyek beszédes példái az olvasás és család, illetve az olvasás és tanulás dimenzióinak. Az online kérdőívet kitöltők száma 4193 fő volt, a minta karokra jellemző reprezentativitását súlyozással biztosítottuk. Vizsgálatunk szempontjából az alábbi kérdésekre adott válaszok segítenek képet adni a hallgatók olvasási, információszerzési szokásairól:

- 1. Honnan tájékozódasz az ország-világ eseményeiről?*
- 2. A szüleim beszélgetnek velem könyvekről, filmekről.*
- 3. Milyen gyakran olvasol könyvet / internetezel / nézel televíziót?*

Az információszerzés lehetőségei az olvasás (könyv, folyóirat, újság – hagyományos/elektronikus) mellett a televízió nézés, a rádióhallgatás, a beszélgetés, az internetezés. Kutatásunkból kiderült, hogy a debreceni egyetemisták esetében is a televízióból szerzett információk jelentik a legfontosabb forrást (44%), míg ezt követi a személyes kapcsolatok útján történő informálódás és az internetről szerzett tudás (24% mindkét esetben). Az említett három forráslehetőség mellett eltörpül a mindössze 6%-ot kitevő nyomtatott sajtó, újság olvasása, illetve a csupán 2%-ban megjelenő rádióhallgatás (kifejezetten hírek, információk céljából).

Bár az olvasás individuális, inkább magányos tevékenységnek számít, az olvasottak megértésének, feldolgozásának mégis fontos momentuma, hogy ezeket az élményeket megbeszéljük barátainkkal, családjainkkal. Az olvasásra való nevelés, az olvasóvá válás elsődleges terepe a család. Az egyetemisták esetében ez a szülő-gyermek kapcsolat abban nyilvánul meg, hogy beszélgetnek-e olvasmányélményekről, filmélményekről a családban. A kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a hallgatók közel fele (48,4%) gyakran folytat diskurzust könyvekről, filmekről szüleivel, míg másik fele

(44,9%) inkább ritkán. A hallgatók 6,7%-a azonban soha nem vitatja meg ilyen jellegű élményeit szüleivel.

A könyvolvasás gyakoriságának mutatói beszédesebbek, ha összevetjük az internetezési és televíziózási szokások adataival. A hallgatók 6%-a vallja, hogy soha nem vesz könyvet a kezébe (nem tankönyv!), míg 21,3%-a naponta olvas, 23,7%-uk is heti rendszerességgel. A tanulók negyede csupán havonta egy-két alkalommal végzi ezt a szabadidős tevékenységet, míg közel negyedük ettől is ritkábban. Ezzel ellentétben az internetezés sokkal markánsabb képet mutat: 96,1% napi szinten használja a világhálót. A televíziózási szokások hasonló képet mutatnak, mint az országos ifjúságkutatások adatai. A hallgatók fele napi szinten néz tévét, s csupán 4,5%-uk vallotta azt, hogy soha nem ül a televízió elé.

1. ábra A hallgatók olvasási, internetezési és televíziózási szokásai gyakorisági megoszlása

Milyen gyakran...?	olvasol könyvet (nem tankönyvet)	internetezel	nézel televíziót
Évente 1-2 alkalommal	23,5%	0,1%	1,5%
Havonta 1-2 alkalommal	25,5%	0,3%	9,7%
Hetente 1-2 alkalommal	23,7%	3,4%	32,8%
Majdnem mindennap	21,3%	96,1%	51,5%
Soha	6%	0,1%	4,5%

(forrás: Campus-lét adatbázis 2010, N=4193)

Olvasáskutatás kvalitatív eszközökkel

Az olvasáskutatások a hatvanas évektől folyamatosan, bár eltérő mélységben monitorozzák az olvasási szokásokat. A tendenciák így kimutathatók, többé-kevésbé összehasonlíthatók. Kutatásunkban egy olyan módszert alkalmaztunk, amely egyszerre vizsgálja az olvasási attitűdöt, az olvasáshoz való viszony kialakulását, s azokat a tényezőket, melyek ezt a viszonyt befolyásolták. A vizsgálat a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola kommunikáció szakos hallgatóival készült 2010 tavaszán. A hallgatók-

nak fogalmazás formájában kellett írni saját olvasóvá válásukról, kedvenc gyermekkori olvasmányaikról, illetve jelenlegi olvasási szokásaikról.

Iskola kontra család

Vajon minek van erősebb befolyásoló szerepe az olvasás tekintetében? A családi példának, a szülők házi könyvtárának vagy az iskolai motivációnak van nagyobb hatása az olvasóvá válás során? A hallgatói interjúrészesletek a család szerepét, a szülői példát tartják dominánsabbnak.

„Általános iskolás koromban az a fajta gyerek voltam, aki az olvasás minden fajtáját gyűlölte. Ezek a dolgok nem igazán kötöttek le. Ennek talán az volt az oka, hogy nem olyan családban nőttem fel, ahol ez számított volna, pedig a tanárok igazán igyekeztek, hogy sok dolgot megkedveltessenek velem és minél több tudás legyen a fejemben” (hallgató, fiú)

„Mindent összevetve elmondhatom, hogy az iskolának az ég egy adta világon semmi szerepe abban, hogy én az emberek azon csekély rétegéhez tartozom, akik még olvasnak. Elhibázott oktatási rendszer, elhibázott kötelező olvasmányok, elhibázott időzítéssel. Persze nem lehet mindent az oktatásra kenni, ha mindenkinek olyan szülei lennének, mint nekem, akkor talán nem a Mónika-show nyerné nézettségben a délutáni műsorsávot.” (hallgató, fiú)

„Az olvasás szeretetét édesanyámtól sajátítottam el. Általános iskolás koromban már könyvtárhoz tartoztam. Sokat jártunk oda testvéremmel. Otthon is volt nagyon sok mesekönyvem.” (hallgató, lány)

Az iskolához kötődő negatív olvasmányélményeket a családi háttér gyakran kompenzálta. Ez azonban csak a megfelelő kulturális háttérű család esetében bizonyult elég erősnek ahhoz, hogy ne vegye el a fiatal olvasási kedvét teljesen.

„Könnyen elképzelhető, hogy bennem van a hiba, de az általános iskolában rám erőszakolt kötelező olvasmányok a világon semmi nyomot nem hagytak bennem, és inkább elvették a kedvem az olvasástól, mintsem megbozították volna. Még szerencse, hogy olyan családban nőttem fel, ahol minden este elő-előkerültek a könyvek, így volt alkalmam megkeresni a számomra legvonzóbbakat.” (hallgató, fiú)

Kötelező irodalom, mint meghatározó olvasmányélmény

A kérdések között nem szerepelt a kötelező irodalommal kapcsolatos kérdés, ennek ellenére a hallgatók többsége megemlítette valamelyik kötelező olvasmányát, mint olvasását meghatározó élményt. A semleges, illetve a negatív emlékek többségben voltak a „kötelezőkkel” kapcsolatban.

„Nekem az általános iskolából csak a kötelező olvasmányok maradtak meg, hiszen rengeteg kellett vagy kellett volna elolvasni belőlük. A probléma az volt, hogy én nem nagyon szerettem olvasni és ehhez hozzájárultak a kötelező olvasmányok is, amiben volt néhány vontatott cselekményű írás is.” (hallgató, lány)

„A kötelezők viszont hamar kedvemet szegték. Szégyen és talán gyalázat, hogy az Egri csillagok elolvasása szenvedés volt számomra.” (hallgató, fiú)

Azok, akik sem az iskolában, sem otthon nem kaptak megfelelő mintát, illetve nem érte őket olyan erős motiváló hatás és pozitív élmény, felnőttkorukra sem váltak olvasóvá. Bár ennek általában nem könnyű, hiszen a megfelelni akarás sokszor legyőzi a valóság bevallását, az saját fogalmazás esetében erre is találtunk példát:

„Őszintén szólva sosem szerettem olvasni. Színtén csak a kötelező olvasmányokat olvastam el, mert azt muszáj volt. A kötelező olvasmányokon kívül két könyvet olvastam el.” (hallgató, lány)

A hallgatói válaszokból kiderült, hogy sokan az általános iskolai évek alatt még nem szerettek olvasni, de a középiskolás évek alatt ez az attitűd változott, s így lassan mégis „rászoktak” az olvasásra.

„Régen nem szerettem olvasni. Nem is tudom mi miatt volt ez a nagy távolság köztem és a könyvek között. Visszagondolva, iskolás koromban azt hiszem már attól megijedtem, amikor megláttam, hogy milyen vastag egy könyv. Azóta nagyot fordult velem a világ. Egyfelől később az iskola miatt, másfelől pedig magam miatt is sokkal több könyv kerül a kezembe. Ma már a könyvek vastagsága sem riaszt el semmitől.” (hallgató, lány)

A televízió és az internet, mint az olvasás ellenségei?

A televízió korábbi kutatások alapján is negatívan hat az olvasási aktivitásra. Pontosabban a legtöbbit és a legkevesebbet tévézők olvasnak a legkevesebbet, ugyanakkor a szelektáló tévénézők olvasási hajlandósága átlagosnak, vagy annál is jobbnak mutatkozik (Gereben 1998). A leggyakoribb kritika a televízióval szemben, hogy a készen kapott képek ellustítják a befogadót, hiszen nem szükséges a fantázia és a kreativitás ahhoz, hogy a történet megjelenjen szemünk előtt. Az egyik szülő, aki amúgy pedagógus is erre a problémára mutat rá, amikor a televíziót, illetve az internetet a könyv ellenpólusaként jellemzi.

„Nagy riválisa a könyveknek a TV, az internet, nehez olvasmánnyal lekötni a lurkók figyelmét, egyre nehezebb” (55 éves pedagógus anya)

Ugyanakkor a hallgatók sem alkotnak egységes homogén halmazt abban a tekintetben, hogy az új generáció tagjaiként csak és kizárólagosan az internet világát használnák, illetve értékelnék.

„Kimondottan fontosnak tartom tehát az olvasást és kizártnak tartom, hogy tudja pótolni a multidimedializált virtuális cyber környezet azt, amit egy Wass Albert, avagy egy La Fontaine adni tud. Kötelező kedvet csinálnunk az olvasáshoz ebben a borzalmas túlmedializált világban.” (hallgató, fiú)

Az olvasási kedv csökkenéséért, az olvasási szokások megváltozásáért úgy tűnik nem csupán a technikai fejlődés tehető felelőssé. A technika önmagában ugyanis nem képes megváltoztatni a viselkedésünket. A technikai eszközök használata, az életmód megváltozása, a felgyorsult információéhes társadalom azonban magával vonhatja az olvasási szokások megváltozását.

„Néhány évtizeddel ezelőtt elképzelhetetlennek tartottam, hogy a fiatalok ennyire elforduljanak az olvasástól. Tanárként is tapasztaltam azt a kötelező olvasmány undort, amit sokszor tévesen lustaságnak tituláltak. Amekkora élmény volt a mi generációnknak egy könyv, annyira taszítja a mostaniakat az olvasás. Ebből a médiának csak egyetlen szelet jut, nem lehet mindent rá bízni.” (pedagógus nagynéni)

Az infokommunikációs eszközök adta lehetőségek természetesen pozitív értelemben is megjelennek. A könnyebb és gyorsabb információszerzés, az elérhetőség bizonyos szinten az egyenlőség esélyét hordozza, ugyanakkor azzal is tisztában vagyunk, hogy a kulturális szakadék a digitális kultúrával nem feltétlen csökken, sőt, bizonyos esetekben többszörösére is növekedhet. Ha csak a távolság és az idő volt korábban a korlátja például egy folyóirat megszerzésének, az az elektronikus hozzáférhetőséggel egyértelműen könnyebbé vált. Azok számára azonban, akiknek nincs lehetőségük az internet használatára (anyagi, infrastrukturális okok miatt, vagy egyszerűen azért, mert nem értenek a számítógép használatához), továbbra is problémát jelent az ilyen jellegű információ megszerzése.

„A két generáció vizsgálata jól mutatja a történelem változása mennyire hatással van a kulturális életre, az pedig az emberek választására. A mi korosztályunknak szerencséje van,

hogy a bőség kosarából szabadon válogathat. Az internet további lehetőségeket nyújt bármikor, bárhol akár elektronikus változatban elérhetiünk könyveket.” (hallgató, fiú)

Az offline és online olvasás arányának eltolódására is találtunk több példát a hallgatói írásokban. Ugyanakkor ez a tendencia mutatja, hogy nem az olvasástól, inkább csak a hagyományos, papír alapú olvasásról tevődött át a súlypont az elektronikus, internetes olvasásra.

„Manapság inkább az interneten olvasatok kedvem szerint, de előfordul, hogy egy jó könyvet is a kezembe veszek.” (hallgató, lány)

Összefoglalás és kitekintés

Kutatásunkban a tanulás, művelődés és olvasás örökké aktuális kérdését vizsgáltuk meg. Igyekeztünk kapcsolódni azokhoz a kutatásokhoz, melyeket a hazai és nemzetközi szakirodalom széles palettája tárt elénk. A kvantitatív és kvalitatív eszközök használatának relevanciáját az adta, hogy a mennyiségi mutatók mögött húzódo attitűd és szokásrendszert kialakító családi és iskolai szocializációs közeg feltérképezése a két módszer ötvözésével közelebb vitt a vizsgált csoport olvasási szokásainak megismeréséhez. Eredményeink összecsengenek azokkal a tendenciákkal, melyeket a szakirodalom alapján tanulmányunk elején felvázoltunk: az olvasás és tanulás/információszerzés területén végbemenő változások egyértelműen kitapintathatók a vizsgált hallgatói populáció esetében is. Az internet térhódítása, az olvasás tartalmi és formai funkcióváltását vonja maga után.

Az „új olvasás” új eszközöket, új nézőpontot és új attitűdöt igényel mind a mai hallgatókat tanító oktatóktól, mind a témát vizsgáló kutatóktól. Az olvasási szokásokat bemutató eredmények rámutatnak azokra a társadalmi változásokra, melyek a családban, az iskolában és a kortárs közösségben egyaránt végbemennek. Az olvasáskutatás egyik lehetséges jövője az olvasás és a kortárs csoport kapcsolatának vizsgálata, mely a web2.0 technológia terjedésének köszönhetően a közösségi

oldalak, illetve más internetes olvasmányélmények (pl. blogok, fórumok) világának elemzését jelenti.

Irodalom

- Bajomi-Lázár Péter (2008): *Média és társadalom*. Antenna Könyvek, Budapest.
- Bartos Éva /sorozatszerk./ (2009): *Az olvasáskultúra fejlesztése. Konceptiók, programok, kampányok*. Könyvtári Intézet, Budapest.
- Bauer Béla – Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda letöltés helye:
http://www.sportolonemzet.hu/Repository/Uploads_RT/bardoczgy.gabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf letöltés ideje: 2011.március 10.
- Benczik Vilmos (2009): *Az olvasás alkonya?* In: Szávai Ilona /szerk./: *Olvadni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest. 7-14.
- Dán Krisztina (2001): *Olvásásfejlesztés a kerettantervekben*. In: *Könyv és Nevelés*. 2001/2. letöltés helye: <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2001/2/cikk2.html> letöltés ideje: 2011.május 30.
- Dulin, Ken L. (1974): *The sociology of Reading*. In: *The Journal of Educational Research*. Vol. 67, 9, Május-Június, 392-396.
- Fényes Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányának felszámolódása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Gazsó Ferenc – Pataki Ferenc – Várhegyi György (1971): *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gereben Ferenc (1989): *A felnőtt népesség olvasási és olvasmánybeszerzési szokásai. Egy reprezentatív országos vizsgálat eredményei*. OSZK KMK, Budapest.
- Gereben Ferenc (1997): *Az ún. "Máté-effektus" az olvasás- és könyvtárszociológiában*. In: *Könyvtári figyelő*. 43. évf. 3. sz. Letöltés helye:
<http://epa.oszk.hu/00100/00143/00023/gereben.html> letöltés ideje: 2011. június 16.
- Gereben Ferenc (1998): *Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. OSZK, Budapest.
- Gereben Ferenc (2002): *Olvadás- és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon*. In: *Könyvtárosok kézikönyve*. 4. kötet, Határterületek. Osiris Kiadó, Budapest. 17-50.
- Gereben Ferenc (2005): *Olvásáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Kisebbségkutató könyve. Lucidus Kiadó, Budapest.
- Gombos Péter (2010): *A kötelező olvasmánytól a szívesen olvasott könyvekig*. In: Szávai Ilona /szerk./: *Az olvasás védelmében. Olvasáskutatási tanulmányok*. Pont Kiadó, Budapest.
- Károlyi Ágnes (1974): *Pedagógusok – információ – könyvtár: Kutatási jelentés a pedagógusok olvasási kultúrájával kapcsolatos felmérésről*. OSZK-OPKM, Budapest.
- Kerekes Pál (2010): *Az elektronikus könyv*. Ad Librum, Budapest.
- Kovács Ilma (2007): *Az elektronikus tanulásról*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Lőrincz Judit – Vidra Szabó Ferenc (1994): *Minerva papjai? Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája*. OSZK, Budapest.

- Nielsen, Jakob (2006): *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. Letöltés helye: http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html letöltés ideje: 2011.06.18.
- Nagy Attila (1995): *A többkönyvű oktatás felé: Könyv- és könyvtárhasználati módszerek, példák*. A Könyvtári Figyelő könyvsorozata 3.OSZK-KMK. Budapest.
- Nagy Attila (1998): *Modernizáció: globalizáció, amerikanizáció? Változási tendenciák a hazai olvasási és könyvtárhasználati szokásokban*. In: Könyvtári figyelő, 1998. Különszám. 65–79.
- Nagy Attila (2001): *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás*. Szócikkmásolástól a paródiáírásig. OSZK – Osiris Kiadó, Nemzeti Téka sorozat, Budapest. Letöltés helye: Magyar Elektronikus Könyvtár. <http://mek.niif.hu/04200/04216/04216.pdf> letöltés ideje: 2011. június 10.
- Nagy Attila (2003): *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. OSZK, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy Attila (2006): *Növekvő kulturális szakadék – az olvasás példája*. In: Elektronikus Könyv és Nevelés. VIII. évfolyam, 2006/4. szám. letöltés helye: http://www.tanszertar.hu/eken/2006_04/na_0604.htm letöltés ideje: 2011. 03.20.
- Nagy Attila (2010): *Család – mesék – minta – műveltség*. Letöltés helye: HUNRA (Magyar olvasástársaság honlapja) http://hunra.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=765:csalad--mesek--mintak--mveltség&catid=46:olv&Itemid=73 letöltés ideje: 2011.10.14.
- Suppné Tarnay Györgyi (2004): *A gyermekkönyvtárak és az iskolai könyvtárak együttműködése az olvasóvá nevelésben*. In: Emmer Gáborné /szerk./: *Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban*. Könyvtárostánárok egyesülete, Flaccus Kiadó, Budapest. 11-17.
- Szabó Andrea – Bauer Béla (2009): *Ifjúság 2008 Gyorsjelentés*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet. letöltés helye: <http://ncsszi.hu/images/dok/ifj kutatatas/ifjusag2008.pdf> letöltés ideje: 2011. február 1.
- Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002): *Ifjúság 2000. Tanulmányok*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. letöltés helye: www.szmi.hu/download.php?file_id=417 letöltés ideje: 2011. március 13.
- Szabó László Tamás (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Szentirmai László (1976): *Egyetemi hallgatók Szegeden. A munkaidő és a szabadidő tevékenységstruktúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tószegi Zsuzsanna (2009): *Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez*. In: Elektronikus Könyv és Nevelés. 2009. 11. évf. 4. sz. Letöltés helye: http://www.tanszertar.hu/eken/2009_04/tzs_0904.htm letöltés ideje: 2011.06.17.