

F. Joó Anikó

Kiskamaszok olvasási attitűdjének nemek közötti különbségei – a szülői olvasói magatartás mint lehetséges magyarázó tényező

A tanulmány a kiskamaszok olvasási attitűdjének nemek közti különbségeire irányuló kutatás eredményeit mutatja be, és azt vizsgálja, hogy a szülői olvasási magatartás lehet-e a jelenség magyarázó tényezője. Az alkalmazott elméleti megközelítés az attitűd tri-komponensű modelljein alapul, az empirikus adatfelvétel az olvasási preferenciákra, szokásokra, attitűdökre irányul. A mérésben 1601 fős tanulói minta jelenik meg, kiegészítve a szülői válaszokkal, részben adaptált, részben saját fejlesztésű kérdőívekkel. Az elemzés módszere a varianciaanalízis (ANOVA), ahol független változónak tekinthetők az olvasás tárgyiasult dimenziói, tárgya, célja és gyakorisága. Az előzetes feltételezést alátámasztó eredmény az, hogy a lányok olvasási attitűdje általában kedvezőbb, és ezt jobban befolyásolja a szülők olvasási magatartása. A fiúk esetében a szülői olvasói magatartás hatása gyengébb, viszont az apa által közvetített minta meghatározóbb. Mindezek mellett a tanulmány további lehetőségeket vet fel a kutatás folytatására.

Bevezetés

A 21. század első évtizedeiben csökkenő olvasási kedv tapasztalható mind a felnőttek, mind a kamaszok körében (Adamikné Jászó 2006; Ley et al. 1994; Bean 2002; Clark–Foster 2005; Roberts–Wilson 2006; Lockwood 2008; Clark–Douglas 2011). A nemzetközi rendszerszintű felmérések eredményei nemcsak ráirányítják a figyelmet a jelenségre, hanem komoly aggodalomra is okot adnak a rohamosan csökkenő olvasási „étvágygal” kapcsolatban. Számos, a felmérésekben részt vevő országban sok kamasz nem szeret olvasni, egyáltalán nem olvas, vagy nem is rendelkezik az olvasás képességével. Ez utóbbi még nagyobb aggodalomra ad okot, ha arra gondolunk, hogy az olvasás képessége elengedhetetlen eszköze a boldogulásnak nemcsak az iskolában, hanem egész felnőtt életünkben is. Magyarországon, ahogyan sok más országban is, a csökkenő olvasási kedv, különösen az irodalmat illetően, az olvasás válságának az indikátora (Bartha 2011; Steklács 2011; Tóthné Szűcs 2011; Józsa et al. 2017). Ennek a társadalmi rétegződést illető következményei is vannak. Ahogyan Bukodi Erzsébet rámutat, Magyarországon a könyvet olvasók jellemzően több kognitív és gazdasági tőkével rendelkeznek, azaz magasabban kvalifikáltak, és magasabb a jövedelmük (Bukodi 2004). Az Ipsos reprezentatív felmérése szerint a magyar 18–25 éves populációnak közel kétharmada (63%) gyakorlatilag könyvek olvasása nélkül éli az életét. A szakmunkások 82%-a pedig szinte egyáltalán nem olvas (1).

A csökkenő általános olvasási hajlandóság mellett a fiúk még kevesebb örömet lelnek az olvasásban, mint a lányok. Nemcsak kevésbé szeretnek olvasni, de olvasási teljesítményük is elmarad a másik nemétől. Amióta a PISA-mérés (Programme for International Student Assessment) elkezdődött 2000-ben a 15 éves korosztály körében, minden, a mérésben részt vevő országban konzisztens szignifikáns különbség figyelhető meg a két nem olvasási teljesítményében a lányok javára. A különbség a leggyengébben teljesítő tanulók körében a legnagyobb. Sok fiú nem rendelkezik az olvasás alapvető képességével, miközben csak kevés lány van, aki nem tud olvasni, vagy nem érti, hogy mit olvas (OECD 2014). Ez a jelenség ráirányítja a figyelmet a nemek közti egyenlőtlenségekre, és ez nemcsak erkölcsi, hanem gazdasági kérdés is. A nemek közti egyenlőség vagy egyenlőtlenség azt indikálja, hogy az adott társadalom mennyire demokratikusan működik (OECD 2016). Az esélyegyenlőség megteremtése az intézményes nevelésben, amely érinti a nevelés minden szereplőjét a törvényalkotóktól az iskolákon és

a szülőkön keresztül a tanulókig, szükségszerű kiindulópontja az egyéni társadalmi és gazdasági esélyek növelésének.

Jelen tanulmány célja a szakirodalomban is dokumentált és az olvasási attitűdben megfigyelhető nemek közti különbségek vizsgálata kiskamaszkorban, továbbá azoknak a kérdéseknek a megválaszolása, hogy a szülői olvasási szokások, olvasási minták hogyan befolyásolják az utódok olvasási szándékát, szokásait, attitűdjét, és mennyire magyarázzák az olvasási attitűd nemek közti különbségeit. A kutatás, amely a fenti kérdések megválaszolására irányul, az olvasási attitűd tri-komponensű modelljeit veszi alapul, és ennek a következő a magyarázata. Az attitűd meghatározása többféle lehet: különböző definíciói az értékelést, a cselekvést vagy az érzelmeket hangsúlyozzák (Adamikné Jászó 2006). Az attitűdöt bizonyos személyek, tárgyak, dolgok pozitív vagy negatív értékeléseként, azokra kedvezően vagy kedvezőtlenül való reagálásként vagy az azokkal kapcsolatos pozitív vagy negatív érzésként írják le (Mathewson 2008). Az attitűd ilyen – egy kiválasztott aspektust hangsúlyozó – definíciói minimalista megközelítések, amelyekben az attitűd koncepciójának a gazdagsága elvész. Inkluzívabb, erősen a szociálpszichológiában gyökerező megközelítés a három különböző aspektust egyszerre magában foglaló nézet, a tri-komponensű modell, amelyben az értékelés a kognitív, az érzelmek az affektív és a cselekvőkészség a konatív komponens (Mathewson 2008). Ebben az írásban az olvasási attitűdnek az affektív tényezőit vizsgálom. Az attitűd kognitív és konatív összetevőinek a vizsgálata egy további tanulmányban található.

A kutatás alaphipotézisei a következők:

- az olvasás materializált aspektusai nem magyarázzák a tanulók olvasási attitűdjének nemek közti különbségeit;
- az attitűd nemek közti különbségének fő magyarázó változója az azonos nemű szülő olvasói magatartása.

Olvasási attitűd, fiú-lány különbségek

Elméleti modellek sora szerint van kapcsolat az olvasási attitűd és az olvasási készség fejlődése között (Guthrie 1996; Mathewson 2008; McKenna 1997). Az olvasási attitűd központi szerepet játszik abban, hogy valaki kompetens olvasóvá váljon (Csikszentmihalyi 1990; Lipson–Wixson 2003; Smith 1990). Az olvasás iránti pozitív attitűd jobb olvasási teljesítménnyel és az olvasás nagyobb gyakoriságával jár együtt (Sainsbury–Schagen 2004). Az olvasási attitűd szoros korrelációt mutat az olvasási teljesítménnyel (Walberg–Tsai 1985), és az olvasási teljesítmény nemek közti különbsége szorosan összefügg a tanulók olvasási attitűdjének és olvasási szokásainak nemek közti különbségével (OECD 2011). Az olvasási attitűd vizsgálatok nem hagyhatjuk figyelmen kívül a felgyorsult fejlődésnek köszönhető generációs szakadékokat sem, amelyet digitális szakadéknak nevezhetünk. A generációs/digitális szakadék relevanciáját erősíti az a körülmény is, hogy a tanulmányban a Z generációs diákokat vizsgálom, akiknek a szülei jellemzően az X generációhoz tartozó digitális bevándorlók, X generációs olvasók. A generációs szakadéknak jelen tanulmányban kizárólag a nemekre vonatkozó aspektusaival foglalkozom.

A szakirodalomban jól dokumentált az is, hogy a lányok kedvezőbb olvasási attitűddel rendelkeznek mind az iskolai, mind a kedvtelésből való olvasással kapcsolatban, mint a fiúk (McKenna 1997), és a kedvtelésből való olvasás hanyatlása élesebb a fiúk körében (OECD 2010). Ennek az lehet az egyik oka, hogy a fiúk kevésbé értékelik az olvasást, mint a lányok. Másrészt a környezetükben lévő nőket, legyenek azok rokonaik, iskolatársaik vagy tanáraik, gyakrabban látják olvasni, mint apjukat, fiútestvérüket vagy más férfi ismerősüket, ezért az olvasást nőies tevékenységnek tartják. Ráadásul ez nem csak a fiúkra igaz. Az olvasást maguk a lányok is lányos tevékenységnek ítélik meg. Egy harmadik, megfontolást érdemlő ok, hogy ugyanez a jelenség figyelhető meg a szülők között. Mind az apák, mind

az anyák nőies tevékenységként tekintenek az olvasásra, és ennek az utódok olvasási attitűdjére gyakorolt hatása részletes vizsgálatot és elemzést igényel (McKenna 1997).

A nemek közti különbségek a másik irányban is megfigyelhetők. A fiúk nagyobb érdeklődést mutatnak az online olvasás iránt, mint a lányok, és teljesítményük is jobb a lányokénál ezen a területen. Amikor az online olvasási képesség mérésére kerül sor, a lányok átlagos teljesítménye jobb ezen a területen is, de a nemek közti különbség kisebb, sőt egyes kísérletekben a fiúk jobb eredményt értek el (OECD 2010; Gonda 2015). A fiúk intrinzik motivációja, képességükbe vetett hite és attitűdje jobban függ az olvasási sikertől, mint a lányok esetében (Logan–Medford 2011). A kutatási eredmények azt sugallják, hogy a fiúk kevésbé magabiztosak az olvasásban, mint a lányok, és gyakran meg is vannak arról győződve, hogy olvasási képességük elmarad a lányokétól (Boltz 2007). Olvasási attitűdjüket az is kedvezőtlenül befolyásolja, hogy a lányokat mind maguk a lányok, mind a fiúk, a szülők és a tanárok is jobb olvasónak tartják. Jobban teljesítenek az olvasásban, mint a fiúk, ezért jobban is szeretnek olvasni. Ambiciózusabbak az olvasás tanulásában, így kezdeti teljesítményük jobb a fiúkéénál. A fiúk elfogadják a sztereotípiát, nem motiváltak, és így gyengébb olvasók is lesznek (Herbert–Stipek 2005). Az olvasási attitűd idővel kedvezőtlenebbé válik mindkét nem esetében (Kazelskis et al. 2004–2005; Kush–Watkins 1996), de a lányok attitűdje stabilabb marad (Kush–Watkins 1996), ez pedig azt jelenti, hogy az iskola első éveiben még alig kimutatható nemek közti különbségből (Mullis et al. 2012) 15 éves korra nemek közti szakadék lesz.

Az olvasási attitűd nemek közti különbsége egy olyan komplex jelenség, amely további tényezőkkel magyarázható. A tanulási aspiráció már kisgyermekkorban kialakul, és nagyban befolyásolja a családban, az iskolában és a társadalomban meglévő nemekre vonatkozó sztereotípiák. Ha figyelembe vesszük, hogy a gyermek az első éveket kizárólag otthon a családban tölti, és a kisgyermekkor alapvető fontosságú időszak az olvasásban és az olvasás örömeinek a stimulálásában, a családi otthon kulcsfontossággal bír (Kraaykamp 2003). A verbálisan stimuláló otthoni környezet, a rendszeres verbális interakció hozzájárul a pozitív olvasási attitűd kialakulásához (Walberg–Tsai 1985). A családi otthon számos különböző módon formálja az olvasási attitűdöt: a szülők olvasnak a gyermeknek, érdeklődnek az iránt, hogy mit olvas a gyermek, mintákat közvetítenek saját olvasási szokásaikkal kapcsolatban, amelyet azután a gyermek is követ. Az otthon található könyvek és magazinok, folyóiratok szintén formálják az olvasási attitűdöt. A barátok, akik szeretnek olvasni, akiknek könyveket lehet ajánlani, és akikkel meg lehet osztani az olvasási élményeket, olyan tényezőt jelentenek, amely szignifikánsan korrelál a pozitív olvasási attitűddel (Partin–Hendricks 2002). Általában azok a gyerekek, akiknek a szüleik olvastak gyermekkorukban, saját könyvgyűjteményük volt, kedvezőbb olvasási attitűddel rendelkeznek, mint azok, akiknek nem (Kubis 1994). A kutatási eredmények azt jelzik, hogy a tanulók pozitív olvasási attitűdjüket egy jelentős eseménynek vagy személynek tulajdonítják (Kubis 1994). Kezdetben ez a jelentős személy a szülő, akinek a hatása erőteljesebb a fiúk körében. Pozitív kapcsolat van az apák és fiaik olvasási attitűdje között (McKenna 1997). Az olvasó apák jelentősebb mértékben formálják a fiúgyermek perzepcióját és olvasási attitűdjét, mint az anyák (OECD 2011). Az olvasási attitűdöt az iskolában is befolyásolják a sztereotípiák. A pedagóguspályán a nők dominálnak, és ez erősíti a már meglévő nemi sztereotípiákat a diákok között (Drudy 2008; Martino 2008; Simpson 2004).

Az olvasási attitűd nemek közti különbségének jobb megértéséhez az attitűd jól megalapozott definíciójából kell kiindulnunk. A pszichológiai alapokon álló neveléstudomány a személyiséget pszichikus komponensek rendszereként írja le, amely perszonális, szociális, kognitív és szakmai/speciális komponensekből áll. Minden komponensnek van kognitív, affektív és konatív komponense. Az attitűd általában és az olvasási attitűd is a komponensrendszer alkomponenseként fogható fel, és mint ilyen ugyanúgy kognitív, affektív és konatív komponensekkel rendelkezik (Nagy 2016).

Az olvasási attitűd korai definíciói, amelyek például Beck, Ajzen, Petty és Cacioppo nevéhez fűződnek, következetesen az attitűd egyik vagy másik komponensét hangsúlyozták mindaddig, amíg a kutatások

a tri-komponensű szemléletet meg nem alapozták. Reeves szerint a kutatók egyetértenek abban, hogy az olvasási attitűdöt három komponense határozza meg: a kognitív (perszonális, értékelő meggyőződés), az affektív (érzések és érzelmek) és a konatív (cselekvőkészség) (Reeves 2002). A tri-komponensű modellt legvilágosabban Mathewson írja le, de azonosítható McKenna, Ruddell és Unrau olvasásiattitűd-modelljében is (Mathewson 2008).

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatás a tanulói olvasási attitűd és a szülői olvasási minták összefüggéseit vizsgálja egy 1601 fős (815 fiú és 786 lány) 11–13 éves korú tanulói mintán Hajdú-Bihar megyében, Magyarországon. A kutatásba a tanulók szüleit is bevontam. A tanulók életkora a PISA-mérésben szereplő 15 évesek és a PIRLS- (Progress in International Reading Literacy Study) mérésben részt vevő negyedik évfolyamos tanulók életkora között van, mivel azt vizsgálom, hogy mi történik az iskolakezdekor még kedvező olvasási attitűddel, mielőtt – 15 éves korra – szignifikánsan kedvezőtlenebbé válik. A mintavétel szakértői mintavétel volt, amely azt a stratégiát követte, hogy kerüljenek a mintába tanulók a megyeszékhelyről és vidékről is annak érdekében, hogy a minta a megye társadalmi diverzitását reprezentálja. Így azokból az iskolákból válogattam, amelyek megfeleltek bizonyos demográfiai feltételeknek (például városi középosztály, városi alacsony jövedelmű családok, vidéki közepes és alacsony jövedelmű családok gyermekei). A vidéki, a megyeszékhelytől távolabbi kisvárosi és a megyeszékhelyi lakótelepi iskolák tanulóit tekintetem alacsony jövedelmű családból származónak, míg a megyeszékhely belvárosi iskolájában és a megyeszékhelyhez közel fekvő kisvárosi iskolákba járó tanulókat közepes jövedelmű családból származónak. A minta demográfiai jellemzőit az 1. táblázatban tüntettem fel. Ha figyelembe vesszük az olvasási attitűd és az olvasási teljesítmény szakirodalomban dokumentált összefüggését, azaz azt, hogy a kedvezőbb attitűd jobb teljesítménnyel jár együtt, és fordítva, és megvizsgáljuk az országos mérések megyék szerinti teljesítményeit, azt is megbecsülhetjük, hogy az eredmények mennyire lehetnek érvényesek országos viszonylatban. Az Országos kompetenciamérés szövegértési mérési területén az általam megkérdezettekhez legközelebb álló 6. évfolyamon a Hajdú-Bihar megyei tanulók átlageredménye a 19 megye és Budapest viszonylatában az utóbbi hat mérési ciklusban rendre a 14., 15., illetve 16. helyen volt (Balázi et al. 2017), és ebből arra következtettem, hogy az eredmények érvényességét nem lehet kiterjeszteni a többi megyére. A mérést országos reprezentatív mintán felvéve nagy valószínűséggel kedvezőbb eredményeket kapnánk.

*1. táblázat
A minta demográfiai jellemzői*

		%	N
Nem	fiú	50,9	815
	lány	49,1	786
Évfolyam	4.	37	605
	5.	32,4	524
	6.	30,3	490

Szülők iskolai végzettsége	mindkettő diplomás	14,3	152
	diplomás anya – középfokú végzettségű apa	7,9	84
	diplomás apa – középfokú végzettségű anya	4,1	44
	mindkettő középfokú végzettségű apa	14,4	153
	mindkettő középfokúnál alacsonyabb végzettségű	53,3	566
	az egyik szülő diplomás, a másik középfokúnál alacsonyabb végzettségű	5,8	62
Családszerkezet	teljes család	82,6	1321
	csak apa	1,9	30
	csak anya	12,9	206
	egyik szülő sem él a gyerekekkel	2,6	42

Eredetileg 1913 tanulót kértem meg, hogy vegyen részt a kutatásban, végül 1601 válaszadó lett. Az adatokat mind a tanulóktól, mind a szülőktől kérdőíves módszerrel gyűjtöttem be. A tanulói és a szülői kérdőív részben adaptált, részben saját fejlesztésű volt. A kutatás résztvevőit mindkét kérdőívben olvasmányválasztásukról, az olvasással töltött időről és az olvasás gyakoriságáról kérdeztem. A szülőktől vettem fel a demográfiai adatokat, és azt is megkérdeztem, hogy hány könyv van a háztartásban, illetve hogy általában mennyit költ a család olvasnivalóra. A tanulói kérdőív részét képezi az attitűdskála (Cronbach alfa = 0,873), amelynek az itemei a tanulók különböző olvasási szituációkhoz kötődő érzelmeire kérdezek rá. Az attitűdskálával (2. táblázat) az olvasási attitűd affektív komponenseit mértem. Az itemeket úgy választottam meg, hogy relevánsak legyenek a negyedik, az ötödik és a hatodik évfolyamos tanulók számára. Az itemek megfogalmazásánál arra figyeltem, hogy nyelvezetük megfeleljen a korcsoport tapasztalatainak, szövegértési szintjének, és konzisztens formátumot kapjanak. Skálaértékként az elterjedt és a kiskamaszok körében rendkívül népszerű hangulatjeleket alkalmaztam. A tanulókat arra kértem, hogy színezzék be a mosolygós, a semleges vagy a szomorú arcot attól függően, hogy boldogan, közömbösen vagy rosszul érzik magukat a különböző olvasási szituációkban. Ez a formátum lehetővé tette, hogy egy háromfokú skálán értékeljem az eredményeket, ahol a magasabb érték a kedvezőbb olvasási attitűdöt jelzi.

2. táblázat
Az attitűdskála itemei

Hogyan érzed magad, ...	1. amikor kötelező olvasmányt olvasol?
	2. amikor a kedvenc olvasmányodat olvasod?
	3. amikor olvasnod kell?
	4. amikor könyvet kapsz ajándékba?
	5. amikor új könyvet kezdesz olvasni?

	6. ha a nyári szünetben a kötelező olvasmányt olvasod?
	7. amikor játék helyett olvasol?
	8. a könyvtárban?
	9. amikor a tanárod az olvasmányaidról kérdez?
	10. olvasás- vagy magyaróra előtt?
	11. amikor hangosan olvasol az osztály előtt?
	12. amikor az olvasottakkal kapcsolatos feladatot kell megoldanod?
	13. amikor az apukád olvas neked?
	14. amikor az anyukád olvas neked?
	15. amikor a lánytestvéred olvas neked?
	16. amikor a fiútestvéred olvas neked?

Az eredményeket statisztikai teszteknek vettem alá. Az olvasási attitűdöt a háztartásban lévő könyvek száma, az olvasnivalóra költött összeg és a szülői olvasási szokások (beleértve az olvasmányválasztást, az olvasásra fordított időt és gyakoriságot) alapján elemeztem. A háztartásban lévő könyvek számát és az olvasnivalóra költött összeget skálaszintű változóként értelmeztem. A szülői olvasási szokásokat, hogy mit olvasnak, és mennyi időt töltenek az olvasással átlagosan, kategoriális változóként mértem. A kutatásban ezeket a változókat magyarázó változónak, az attitűdskálát függő változónak kell tekinteni.

Az attitűd kognitív és konatív komponenseit, amelyeket a jobb statisztikai tesztelhetőség kedvéért választottam külön az affektív összetevőktől, eldöntendő kérdésekkel (3. táblázat) mértem. Ennek a mérésnek az eredményei egy további tanulmányban jelennek meg.

3. táblázat
Eldöntendő kérdések

1.	Olvastál már azért könyvet, mert egy barátod ajánlotta?
2.	Olvastál már azért könyvet, mert a szüleid ajánlották?
3.	Olvastál már azért könyvet, mert a fiútestvéred ajánlotta?
4.	Olvastál már azért könyvet, mert a lánytestvéred ajánlotta?
5.	Olvastál már azért könyvet (nem kötelező olvasmányt), mert a tanárod ajánlotta?

6.	Cseréltél már könyvet a barátaiddal?
7.	Volt már olyan, hogy azt tervezted, hogy olvasol, de végül valami mást csináltál?
8.	Volt már olyan, hogy elkezdted egy könyvet, de nem fejezted be?
9.	Volt már olyan, hogy egy olvasmány megváltoztatta a véleményed valamivel kapcsolatban?
10.	Volt már olyan, hogy olvasás után azt érezted, hogy tanultál valamit?
11.	Volt már olyan, hogy elolvastál egy könyvet, és utána megnéztél filmet is?
12.	Volt már olyan, hogy megnéztél egy filmet, és utána elolvastad könyvben is?

Eredmények és diszkusszió

A nemek közti különbségek tesztelése azt mutatja, hogy a lányok olvasási attitűdje (2,348) szignifikánsan kedvezőbb a fiúkénál (2,164) az egész mintában (Anova sig = 0,000), kivéve az attitűdskála egyik itemét. Ez az item a tanulóknak az iskolai szövegértési feladatokkal kapcsolatos érzelmeire vonatkozik. A negyedik évfolyamon a lányok olvasási attitűdje szignifikánsan pozitívabb a fiúkénál a skála minden iteme mentén (Anova sig = 0,000). A háztartásban lévő könyvek száma vagy az olvasnivalóra költött összeg nem eredményezett szignifikáns különbséget a két nem olvasási attitűdjében.

Az olvasmányválasztásban ugyanakkor, mind a tanulók, mind a szülők körében, meghatározó a nem. A válaszadókat arra kértem, jelöljék, hogy a felsorolt tizenegy különböző olvasmánytípus közül melyiket szokták olvasni. Ahogyan a 4. táblázatban látható, a napilap kivételével az anyák nagyobb arányban olvassák az összes olvasmánytípust, mint az apák. Az eredmények egy további különbségre is ráirányítják a figyelmet. Egyes olvasmánytípusok kedveltebbek az egyik vagy a másik nem körében.

A hosszabb és rövidebb történeteket, a képes újságokat, bulvárlapokat és a verseket az anyák preferálják, ugyanakkor a napilapok és az internetes cikkek egyformán népszerűnek tűnnek az anyák és az apák körében. Ha a nemet nem vesszük figyelembe, a legtöbb tanuló tankönyvet és verset olvas, két olyan olvasmánytípust, amely szorosan kötődik az iskolai olvasáshoz. A hosszabb és rövidebb történetek ugyanúgy kapcsolódhatnak a tanulók tanulmányaihoz, legyenek akár kötelező, akár szabadidős olvasmányok. Meglepő ugyanakkor, hogy a válaszadó kiskamaszok nagy számban olvasnak napilapot és bulvárt, ami nem jellemző a korcsoportra (Manuel–Robinson 2002). Ennek egyrészt az online olvasás növekvő térnyerése, másrészt a közösségi hálók rendkívül nagy népszerűsége lehet az oka. Mivel a megkérdezett tanulók életkoruk szerint a Z generáció képviselői, nagy valószínűséggel rendszeresen látogatják a Facebookot, ahol szép számban találkoznak rövid, például a „celebekről” szóló hírekkel.

4. táblázat

A válaszadók megoszlása olvasmánytípusonként

Az olvasmány típusa	% anya	% apa	% tanuló
Hosszabb történet	36,2*	19,8	60,8
Rövid történet	28,8	18,5	58,1
Képregény	2,4	2,2	43,9
Tankönyv	34,4*	12,4	77,3
Napilap	49,1*	52,7*	39,3
Magazin	38,7*	16,6*	44,7
Lexikon	4,2	2,9	11,6
Internetes cikk	53,4*	48,2*	51,7
E-mail	40,8	36,2	47,4
Bulvár	17,7	12,2	18,2
Vers	20,2	4,7	60,3

A tanulók és a szülők olvasási preferenciái közötti összefüggést keresztábra-analízissel vizsgáltam. A hosszabb történetek esetében szignifikáns kapcsolat található az anyák és a tanulók között. Ez azt sugallja, hogy azok a tanulók, akiknek az anyja olvas hosszabb történeteket, magasabb százalékban (65%) olvasnak maguk is hosszabb történeteket, mint azok (58%), akiknek az anyja nem olvassa ezt az olvasmánytípust (Khi-négyzet = 0,012). Ugyanez a jelenség figyelhető meg a napilap, a magazin, az internetes cikk olvasása és az iskolai olvasás esetében is, azaz azok a tanulók képviseltetik magukat nagyobb százalékban a fent említett olvasmánytípusok olvasói között, akiknek az anyja is olvassa ezeket (csillaggal jelölt itemek a 4. táblázatban). Bár az apa olvasmányválasztásának is van hatása, ám jóval kevesebb olvasmánytípus esetében, mint az anyánál. A napilapot, magazint, internetes cikket olvasó apák gyermekei nagyobb arányban olvassák az említett olvasmányokat (csillaggal jelölt itemek a 4. táblázatban).

A szülők papíralapú és online olvasásának a tanulók olvasási attitűdjére gyakorolt hatását is teszteltem. Az anya papíralapú olvasása csak a lányok attitűdjét befolyásolja szignifikánsan az attitűdskála két iteme mentén, amikor a könyv direkt módon jelenik meg, úgy mint új könyv (Anova sig = 0,029) vagy könyvtári könyv (Anova sig = 0,050). A fiúk olvasási attitűdje és az anya papíralapú olvasása között nem lehet szignifikáns kapcsolatot kimutatni. Az apa papíralapú olvasása ugyanakkor hatással van mindkét nem olvasási attitűdjére. A lányok az olvasás társas vonatkozásaival kapcsolatban, míg a fiúk a feladatorientált olvasási szituációkban mutatnak kedvezőbb attitűdöt.

Ami a digitális olvasást illeti, a fiúk attitűdje mindössze két vonatkozásban (5. táblázat) kedvezőbb, ha az anya rendszeresen olvas online (amikor több itemre vonatkozik az összefüggés,

a szignifikanciaszintet nem jelölöm egyenként, minden esetben alacsonyabb, mint 0,050). Az anya online olvasási szokása a lányok attitűdjét viszont szignifikánsan befolyásolja az attitűdskála hat itemének esetében (5. táblázat), amelyek nagyrészt a kedvtelésből való olvasással kapcsolatos érzelmekre vonatkoznak.

5. táblázat

Az anyák online olvasásának hatása a fiúk és a lányok olvasási attitűdjére

Az anya olvas online		Az attitűd értéke	Szignifikanciaszint
Lányok	Hogyan érzed magad, amikor kedvenc olvasmányodat olvasod?	2,98	0,019
	Hogyan érzed magad, amikor új könyvet kezdesz olvasni?	2,7	0,001
	Hogyan érzed magad, ha a nyári szünetben a kötelező olvasmányt olvasod?	1,76	0,014
	Hogyan érzed magad, amikor játék helyett olvasol?	1,7	0,05
	Hogyan érzed magad, amikor az anyukád olvas neked?	2,82	0,006
	Hogyan érzed magad, amikor az apukád olvas neked?	2,71	0,026
Fiúk	Hogyan érzed magad, amikor új könyvet kezdesz olvasni?	2,25	0
	Hogyan érzed magad, amikor az apukád olvas neked?	2,58	0,009

Az apa online olvasási szokásai és a lányok olvasási attitűdje között szignifikáns az összefüggés tizenegy különböző olvasási szituációra vonatkozó item mentén. A fiúk esetében ez kizárólag a feladatorientált olvasási helyzetekre igaz (6. táblázat).

6. táblázat

Az apák online olvasásának hatása a fiúk és a lányok olvasási attitűdjére

Az apa olvas online		Az attitűd értéke	Szignifikanciaszint
Lányok	Hogyan érzed magad, amikor olvasod kell?	2,18	0,037
	Hogyan érzed magad, amikor könyvet kapsz ajándékba?	2,87	0,001
	Hogyan érzed magad, amikor új könyvet kezdesz olvasni?	2,76	0
	Hogyan érzed magad, ha a nyári szünetben a kötelező olvasmányt olvasod?	1,82	0,05
	Hogyan érzed magad, amikor játék helyett olvasol?	1,73	0,008
	Hogyan érzed magad a könyvtárban?	2,58	0,008
	Hogyan érzed magad, amikor a tanárod az olvasmányaidról kérdez?	2,37	0,022
	Hogyan érzed magad olvasás vagy magyaróra előtt?	2,42	0,036
	Hogyan érzed magad, amikor az apukád olvas neked?	2,75	0
	Hogyan érzed magad, amikor az anyukád olvas neked?	2,83	0,003
	Hogyan érzed magad, amikor a lánytestvéred olvas neked?	2,52	0,05
Fiúk	Hogyan érzed magad, amikor új könyvet kezdesz olvasni?	2,45	0,06
	Hogyan érzed magad, amikor az apukád olvas neked?	2,61	0
	Hogyan érzed magad, amikor az anyukád olvas neked?	2,67	0,02
	Hogyan érzed magad, amikor a tanárod olvas neked?	2,51	0,05
	Hogyan érzed magad, amikor a fiútestvéred olvas neked?	2,1	0,37

Ugyancsak érdekelt az olvasás célja a szülők részéről mint a tanulók attitűdjének egyik lehetséges magyarázó változója. Ezért azt is megvizsgáltam, hogy van-e összefüggés a szülők élmény- vagy információszerző olvasása és a tanulói olvasási attitűd között. Az eredmények szerint az apa élményszerző olvasása a lányok, információszerző olvasása a fiúk attitűdjét befolyásolja. Az, hogy az anya milyen célból olvas, jelentéktelen vagy semmilyen hatást nem gyakorol sem a fiúk, sem a lányok olvasási attitűdjére.

A szülők olvasási gyakorisága és a tanulók attitűdje közötti összefüggés a következő. A fiúk esetében nincs szignifikáns kapcsolat. A lányok attitűdje viszont annál kedvezőbb, minél gyakrabban olvas az anya. Ugyanez a jelenség tapasztalható, ha az apa olvasási gyakoriságának a hatását vizsgáljuk a tanulók attitűdjére, ráadásul mind a fiúk, mind a lányok esetében. Ezzel együtt a szülők olvasási gyakorisága a lányok attitűdjére gyakorol nagyobb hatást.

Összegzés: az eredmények összefoglalása, következtetések és javaslatok

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az olvasás tárgyiasult oldala és a szülői olvasói minták sokféle hatással vannak a tanulók olvasási magatartására. A lányok olvasási attitűdje kedvezőbb, ha bármelyik szülő olvas akár papíralapon, akár online, ellentétben a fiúkéval, amelyet kevésbé befolyásolnak a szülői olvasói minták. Amikor az olvasás célját vizsgáljuk, az apák hatása jelentősebb; mind a fiúk, mind a lányok olvasási attitűdjét kedvezően befolyásolja. A lányok attitűdje kedvezőbb, ha bármelyik szülő rendszeresen olvas, míg a fiúk olvasáshoz fűződő viszonyát kevésbé érinti a szülői olvasási gyakoriság. A kutatásban alkalmazott magyarázó változók mindegyike összefüggést mutat a tanulók olvasási attitűdjének nemek közti különbségével. A lányok olvasási attitűdjét jellemzően a társas kapcsolatok formálják, azaz az olvasottakról való beszélgetés a családon belül és kívül, az ajándékba kapott könyv öröme és így tovább. Ezzel szemben a fiúk olvasási attitűdjére a feladatorientált olvasási helyzetek hatnak serkentően.

A fenti eredmények alapján arra következtetünk, hogy egy hanyatló – az egyént és a társadalmat egyaránt fenyegető – jelenséggel állunk szemben, ami felveti a kérdést, hogy lehet-e tenni ellene bármit? Mivel a probléma általában kiemelt figyelmet kap a kutatásban – és nem szeretnék a nagyon speciális kutatást bemutató tanulmány végén közhelyekbe bocsátkozni –, javaslatomat a vizsgált korcsoportra és a kutatás genderspecifikus vonatkozásaira korlátozom. Az is nagy előrelépés lenne, ha a Z generáció kiskamaszai nem kerülnének abba a sajnálatos helyzetbe, amelyben a mai fiatal felnőttek (18–25 évesek) vannak: az Ipsos felmérése szerint 65%-uk gyakorlatilag könyvek nélkül éli az életét. Ezek a fiatalok nem olvasnak naponta újságot vagy könyvet, hanem televíziót néznek, vagy éppen a neten szörföznek, onnan értesülnek a napi hírekről (Tamusné Molnár – Andrassy 2011). Ahhoz, hogy megóvjuk a Z generációs kiskamaszokat attól, hogy ebbe a csapdába essenek, következtetésem és egyúttal javaslatom magától értetődően az olvasás megszerettetésére vonatkozik. Jelen tanulmány adatai és eredményei kellő ösztönzést adnak és irányt mutatnak a témát érintő további kutatásoknak. De kijelölhetünk-e további konkrét feladatokat abban a kutatási keretben, amelyet ebben az írásban felvázoltam? Más szóval, az adatok és az eredmények alapján lehet-e olyan egyértelműen megfogalmazott útmutatást adni, amely újabb kutatási projektek kiindulópontja lehet?

Az egyik kiindulópont az olvasási attitűd nagyon is konkrét nemek közti különbsége. A kedvtelésből olvasás a fiúk körében hanyatlik jobban, ugyanakkor ők nagyobb érdeklődést mutatnak, és jobb képességekkel rendelkeznek az online olvasás területén (Bujdosóné Dani 2015; Gonda 2015). Ráadásul a fiúk már fiatalabb korban és intenzívebben érdeklődnek a technika iránt, beleértve a számítógépet, az iPadet, az iPhone-t, az e-book olvasót, az okostelefont és így tovább, és ez jobban motiválja őket az online olvasásra. Az elektronikus világ mint különleges stimuláns segítségünkre lehet abban, hogy a fiúk elérjék az olvasási hajlandóságnak ugyanazt a szintjét, amellyel a legtöbb lány rendelkezik, és serkentőleg hathat a lemaradó lányokra is.

Digitális szöveget olvasni nem ugyanaz, mint nyomtatott szöveget (Bauerlein 2017; Carr 2010; Socken 2013; Gonda 2015), ezért az elektronikus eszközöket és digitális szövegeket csak eszközként

használnánk célunk eléréséhez, amely nem más, mint az olvasás megszerettetése és a fiatalok visszavezetése a Gutenberg-galaxisba. A Gutenberg- és a Neumann-galaxis „harcában” úgy tűnik, egyre inkább a gutenbergi világ áll vesztesre (bár hosszú távon az prognosztizálható, hogy egymás mellett, egymást kölcsönösen kiegészítve fognak létezni), mivel jelenleg a cybervilág sokszínűsége, dinamizmusa nyeri meg a csatát a nyomtatott szöveg magányos olvasójával szemben (Bujdosóné Dani 2012). Ezek a tényezők megváltoztatják az olvasás narratíváját, a digitalizáció feldarabolja a szöveget (hiperlinkek, animációk, beágyazott videók), nyoma vész a narratívának (Bujdosóné Dani 2015). Carr úgy érvel, hogy a hiperlinkek arra valók, hogy megragadják a figyelmet egy ismeretterjesztő vagy természettudományos szöveg olvasásakor, de megzavarhatják az olvasót az irodalmi szöveg olvasásában (Carr 2010). Ha a kognitív képességek hanyatlásával kapcsolatos, számos kutató által megfogalmazott, figyelmeztető jelekre gondolunk, létfontosságú feladat, hogy feltámasszuk a Z generáció olvasási kedvét.

Rendkívül nagy a verseny egyrészt a digitális eszközök globális piacán, másrészt a tanulók többsége között, hogy az elektronikai eszközök legújabb, legtöbbet tudó, „legmenőbb” megjelenésű modelljeivel rendelkezzenek, azért, hogy felmutassák, és semmi másért. Ezt akár a folyamatosan fejlődő modellekkel és „dizájnnal” való lépéstartás vágyának, akár az állandóan változó szeszélytől való függőségnek tekinthetjük. A mi szempontunkból az számít, hogy a szépirodalom digitalizálása maga is lépést tart az új trendekkel; kifejlesztettek formátumokat a különböző operációs rendszerekre, és elérhetők a piacon a különböző fájlok konvertálására alkalmas ingyenes szoftverek. Ezért egy e-book letöltése az Amazonról, a Gutenberg Könyvtárból vagy a MEK-ből (Magyar Elektronikus Könyvtár) felkeltheti az érdeklődést a szöveg iránt még akkor is, ha a későbbi olvasási szándék ezen a ponton egy leplezett, kézügyességet igénylő technikai feladatnak tűnik. Összegezve: azok a tevékenységek, amelyek a tanulók technikai érdeklődésén és az IKT-eszközök használatán alapulnak, sokkal többet jelentenek az egyszerű csevegésnél, böngészésnél vagy a közösségi oldalak látogatásánál, mivel közelebb hozzák az irodalmi szövegeket a tanulókhöz.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.

Balázsi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Lak Ágnes Rozina – Ostorics László – Szabó Livia Dóra – Vadász Csaba 2017. *Országos kompetenciamérés 2016. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Bartha Krisztina 2011. Nagyvárad középiskolások olvasási szokásai. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=330> (2018. február 1.)

Bauerlein, Mark 2017. Reading is believing. *First Things*. <https://www.firstthings.com/article/2017/10/reading-is-believing> (2018. február 21.)

Bean, Thomas W. 2002. Making reading relevant for adolescents. *Educational Leadership*60(3): 34–37.

Boltz, Robin H. 2007. What We Want: Boys and Girls Talk about Reading. *Research Journal of the American Association of School Librarians* 10.

Bujdosóné Dani Erzsébet 2012. Neumann kontra Gutenberg-galaxis? *Könyv és Nevelés* 14(4): 48–59.

Bujdosóné Dani, Erzsébet 2015. New narratives of reading and learning in the Neumann-galaxy and the HY-DE model. <http://hdl.handle.net/2437/222171> (2017. augusztus 30.)

Bukodi Erzsébet 2004. *Társadalmi helyzetkép 2003*. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest.

Carr, Nicholas 2010. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton Company. New York.

- Clark, Christina – Douglas, Jonathan 2011. *Young people's reading and writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. National Literacy Trust. London. 32–36.
- Clark, Christina – Foster, Amelia 2005. *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When*. National Literacy Trust. London.
- Csapó Benő 2004. *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 147–152.
- Csikszentmihályi, Mihály 1990. Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus Spring* 119(2): 115–140.
- Drudy, Sheelagh 2008. Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education* 20(4): 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Gonda Zsuzsa 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf (2018. február 1.)
- Guthrie, John T. 1996. Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher* 49(6): 432–445.
- Herbert, Jennifer – Stipek, Deborah 2005. The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 26(3): 276–295. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.007>
- Józsa Krisztián – Fiala Szilvia – Józsa Gabriella 2017. A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=665> (2018. február 1.)
- Kazelskis, Richard – Thames, Dana – Reeves, Carolyn – Flynn, Rachael – Taylor, Lorie – Beard, Leigh Ann – Turnbo, Dixie 2004–2005. Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level. *Professional Educator* 27(1–2): 29–37.
- Kraaykamp, Gerbert 2003. Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics* 31(3-4): 235–257. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00033-0)
- Kubis, Mary E. 1994. *The relationship between home literary environments and attitudes toward reading in ninth-graders*. ERIC Document Reproduction Service No. ED385822.
- Kush, Joseph C. – Watkins, Marley W. 1996. Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research* 89(5): 315–319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>
- Ley, Terry C. – Schaer, Barbara B. – Dismukes, Betsy W. 1994. Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology: An International Quarterly* 15(1): 11–38. <https://doi.org/10.1080/0270271940150102>
- Lipson, Marjorie Y. – Wixson, Karen K. 2003. *Assessment and instruction of reading and writing difficulty: An interactive approach*. Allyn & Bacon. Boston.
- Lockwood, Michael 2008. *Promoting reading for pleasure in the primary school*. SAGE Publications Ltd.
- Logan, Sarah – Medford, Emma 2011. Gender differences in the strengths of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research* 53(1): 85–94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552242>
- Manuel, Jacqueline – Robinson, Dennis 2002. What are teenagers reading? The findings of a survey of teenagers' reading choices and the implications of these for English teachers' classroom practice. *English in Australia* 135: 69–78.
- Martino, Wayne J. 2008. Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry* 38(2): 189–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x>

- Mathewson, Grover C. 2008. Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: Alvermann, Donna E. – Unrau, Norman J. – Ruddell, Robert B. *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association. Los Angeles. 1431–1461.
- McKenna, Eileen 1997. *Gender Differences in Reading Attitude*. Kean College of New Jersey.
- Mullis, Ina V. S. – Martin, Michael O. – Foy, Pierre – Drucker, Kathleen T. 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Chestnut Hill, MA, USA.
- Nagy József 2016. Az olvasásképesség pszichikus komponensrendszere. *Iskolakultúra* 26(2): 119–130.
- OECD 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA. OECD Publishing.
- OECD 2014. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD 2011. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD 2010. *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Partin, Kelly – Hendricks, Cindy G. 2002. The relationship between positive adolescent attitudes toward reading and home literary environment. *Reading Horizon* 41(1): 61–75.
- Reeves, Carolyn 2002. Literacy attitudes: Theoretical perspectives. Paper presented at the 19th World Congress on Reading. Edinburgh, Scotland.
- Roberts, Michael S. – Wilson, Janell D. 2006. Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement* 43(2): 64–69.
- Sainsbury, Marian – Schagen, Ian 2004. Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading* 27(4): 373–386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x>
- Simpson, Ruth 2004. Masculinity at Work: The Experiences of Men in Female Dominated Occupations. *Work, Employment & Society* 18(2): 349–368. <https://doi.org/10.1177/09500172004042773>
- Smith, Cecil M. 1990. A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research* 83: 215–219. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958>
- Socken, Paul 2013. *The Edge of the Precipice: Why Read Literature in the Digital Age?* McGill-Queen's University Press. Montreal, Quebec.
- Steklács János 2011. Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313> (2018. február 1.)
- Tamusné Molnár Viktória – Andrásy Mariann 2011. Médiapedagógiai ismeretek a tanítóképzésben. *Magyar Református Nevelés* 12(1): 55–64.
- Tóthné Szűcs Éva 2011. Nyíregyházi középiskolások olvasási szokásai. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=331> (2018. február 1.)
- Walberg, Herbert J. – Tsai, Shio-Ling 1985. Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study. *The Journal of Educational Research* 78(3): 159–167. <https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885592>
- (1) *Nem olvasnak a fiatalok*. http://librarium.blog.hu/2013/02/20/nem_olvasnak_a_fiatalok_385?utm_source=kilepes&utm_medium=link&utm_term=2013_02_21&utm_campaign=inda_kilepo (2017. augusztus 15.)

F. Joó, Anikó

The gender differences in subteeners' reading attitude - The impact of parental reading behaviour

This paper presents the results of a research project which analysed the impact of parental reading behaviour on the gender differences in subteeners' reading attitude. The applied theoretical approach is based on the tri-component view of reading attitude, and the empirical data collection focuses on reading preferences, habits, and reading attitudes. A sample of 1601 students and their parents filled in a questionnaire on reading preferences and habits, and the students completed a reading attitude scale. The questionnaire has been partly adapted and partly devised by the author. Variance analyses (ANOVA) are used to determine the statistically significant differences. Independent variables of the measurement are materialized dimensions of reading, purpose, and frequency. As assumed, girls are generally more influenced by parental reading habits and exhibit a more favourable reading attitude if either parent has a positive reading behaviour. Boys' reading attitude is far less influenced by the parents' behavioural patterns; nevertheless, the father's impact is significantly stronger than that of the mother. In the light of the results, this paper also gives some brief thought to what can be done; thereby, indicating some directions of further research.

Kulcsszók: kiskamasz, olvasási attitűd, nem, szülői olvasói magatartás

Keywords: subteeners, reading attitude, gender, parental reading behavior

Az írás szerzőjéről

Fülekiné Joó Anikó

központvezető, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Felnőttképzési Központ, Debrecen
joo.aniko[kukac]drhe.hu