

HOL TEREM A JÓ OLVASÓ? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről)

Nagy Attila

Országos Széchenyi Könyvtár

Előszó

A sikeres olvasástanítás nyilvánvalóan egész oktatási rendszerünk kulcskérdése. Különösen az utolsó 3–4 év történései, a gondoskodó állam eltűnése, a továbbtanulási lehetőségek radikális változásai tették nyilvánvalóvá, hogy az írott információkkal való bányászás döntő hatással lehet az egyén boldogulására, szakmai előmenetelére. Az olvasás az ezredvég utolsó éveiben minden eddiginél fontosabbá vált, hiszen a hagyományos és legújabb információhordozók (számítógépek, CD lemezek) robbanásszerű terjedésével párhuzamosan az olvasással kapcsolatos teljesítmények (mennyiség és források sokfélesége) szóródása világszerte – tehát nyilvánvalóan hazánkban is – megnőtt (*Kulpa*, 1993).

A Tanulási Eredményeket Vizsgáló Nemzetközi Szövetség (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vezető személyiségeinek kezdeményezése nyomán 1989 és 1992 közötti négy évben 32 országban megközelítően 200 000 tanuló (93 049 fő a 9 évesek közül, 100 365 fő pedig a 14 évesek korosztályából) olvasási készségét vizsgálták meg különböző szövegtípusokkal (dokumentumok, magyarázó szövegek és elbeszélő szövegek). A program vezetését *Warwick B. Elley* az új-zélandi Canterbury Egyetem és *Neville T. Postlethwaite* a hamburgi egyetem professzorai vállalták. Az erre a célra alakult bizottság, melynek magyar tagja, s így a hazai adatfelvétel irányítója *Kádárné Fülöp Judit* volt, 1988 novemberében tartotta első ülését. A vizsgálati eszközök összeállítása és kipróbálása 1990 júliusáig befejeződött, s a tényleges adatfelvételt pedig 1990 októbere és 1991 áprilisa között bonyolították le. A vizsgálat költségeit – összesen 615 ezer USA dollárt – alapítványok sora és az UNESCO bocsátották a kutatók rendelkezésére.

A következőkben sűrített formában ismertetjük, a három már megjelent könyv nyomán a legfontosabb eredményeket, tendenciákat, de ismétlődően kitérünk a hazai adatok kissé bőségesebb bemutatására is (*Elley és Warwick* 1992; *Postlethwaite és Ross*, 1992; *Lundberg és Linnakylä*, 1993).

Hadd legyen hangsúlyos! Nem kutatás-módszertani fejtegetésekben gazdag zárójelentést kap kézbe az olvasó, hanem az oktatással, pedagógusképzéssel, iskolatervezéssel és – vezetéssel kapcsolatos eredmények, tanulságok összegzését.

Relatív javulás – abszolút romlással

Érdeemes a vizsgálat időpontjára ismételten emlékeztetnünk: 1991, amikor két évtizede folyamatosan tudjuk, hogy az általános iskolát befejező 14 évesek harmada, negyede gyakorlatilag funkcionális analfabétaként mond búcsút az iskolarendszernek. Egy részük kísérletet sem tesz a továbbtanulásra, s akik pedig bejutnak a szakmunkásképző intézetek valamelyikébe, azok éppen az elemi eszköz jellegű tudás (olvasás, írás, számolás) hiányosságai miatt nagy valószínűséggel kirostálódnak, kibuknak, tehát többnyire a munkanélküliek rétegének folyamatos utánpótlását szolgáltatják. Súlyosbítja nehézségeinket, hogy a szakmunkásképző iskolák jelentős része a munkaerőpiacon nem vagy alig konvertálható szaktudást ad csupán.

Társadalmi modernizációs folyamataink tényleges akadályai és sikerrel kecsegtető „kitörési pontjai” még élesebben láthatók, ha a skála másik végpontja felé pillantunk. 1990-ben a hazai aktív keresők 25%-ának volt középiskolai végzettsége, s jelenleg a megfelelő népesség kétötöde szerezhet igazi középfokú képzettséget, míg a nyugati demokráciákban ez az arány négyötöd. Vagyis a közoktatási változások eredményeként rendkívül kívánatos lenne, illetve kikerülhetetlen feladat lett az, hogy a következő években (évtizedben) a megfelelő korosztály kétharmada jusson el az érettségiig (*Andorka, 1993; Gázsó, 1994*).

Amint a bevezetőben már említettük, országonként a 3. és a 8. osztályba járók jelentették a vizsgált csoportokat. Hazánkban összesen 6568 tanuló válaszolt a kérdések egész sorára.

1. táblázat. Diákok nemek szerinti megoszlása a 3. osztályban

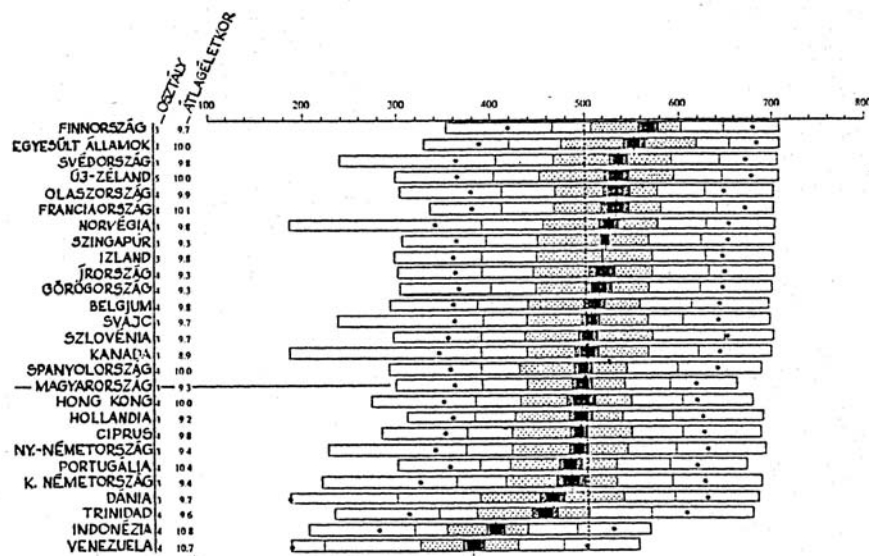
| nem | fő | % |
|----------|------|-------|
| fiú | 1491 | 50,6 |
| lány | 1457 | 49,4 |
| összesen | 2948 | 100,0 |

2. táblázat. Diákok nemek szerinti megoszlása a 8. osztályban

| nem | fő | % |
|----------|------|-------|
| fiú | 1614 | 49,6 |
| lány | 1638 | 50,4 |
| összesen | 3252 | 100,0 |

Hol terem a jó olvasó?

Az 1. és 2. ábrán a 3–4. osztályosok, a 9 évesek szépirodalmi szövegek olvasása után, országonkénti rangsorát mutatjuk be. A magyar gyerekek 17. helye (dokumentumok esetén 13. és a magyarázó szövegeknél pedig 18.) mindenképpen a mezőny második felét jelenti – igaz a 9,3-es átlagéletkor kifejezetten a korábbi iskolakezdsésre utal. (USA: 10 évesek, a franciák 10,1 évesek, Finnországban 9,7 és Svédországban 9,8 év volt a megkérdezettek átlagéletkora).



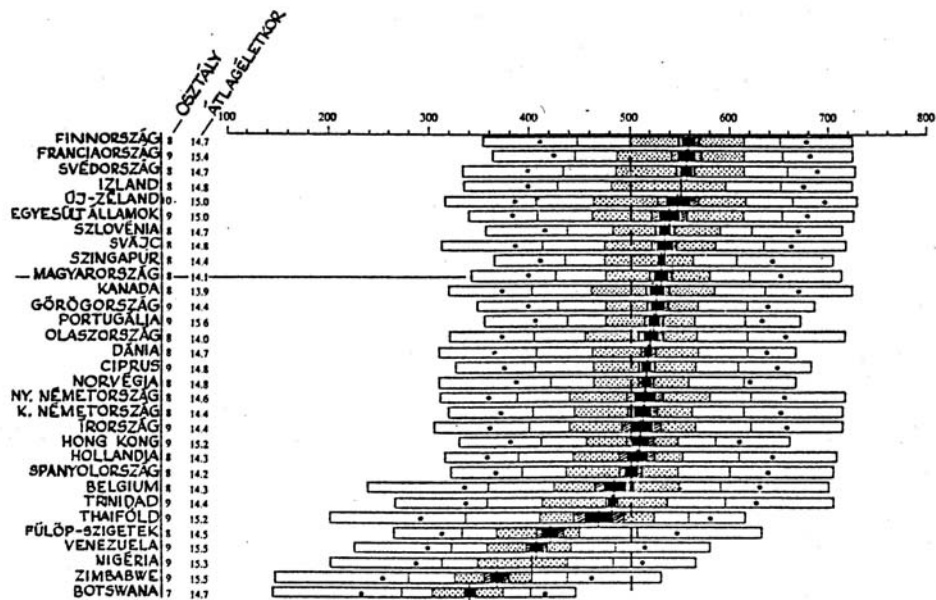
1. ábra

Az olvasási eredmények eloszlása az elbeszélő szövegek esetén (3. osztályosok)

A 8. osztályba járó magyar gyerekek teljesítménye viszont már a mezőny első harmadában jelenik meg (magyarázó szövegek esetében a 7., dokumentumoknál a 8. és szépirodalmi szövegek olvasása után a 10. helyen álltunk).

Érdeemes visszaidézni a két évtizeddel korábbi ugyancsak nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményét (Báthory, 1973), melyek szerint a magyar gyerekek olvasási teljesítményei mind megértés, mind gyorsaság tekintetében az élmezőnytől leszakadóak, gyengék voltak, miközben a természettudományi tárgyokban jó átlagosnak minősültek.

20 évre visszatekintve tehát a kétségtelen javulás jeleit is kiolvashatjuk az éppen bemutatott rangsorból. Ugyanakkor emlékeztetjük az olvasót az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központjának „Monitor” vizsgálataira, melyek szerint az 1986 és 1991 közötti öt évben a magyar 14 évesek teljesítménye szépirodalmi szövegek esetén 17%-al romlott (Horváth, 1992).



2. ábra

Az olvasási eredmények eloszlása az elbeszélő szövegek esetén (8. osztályosok)

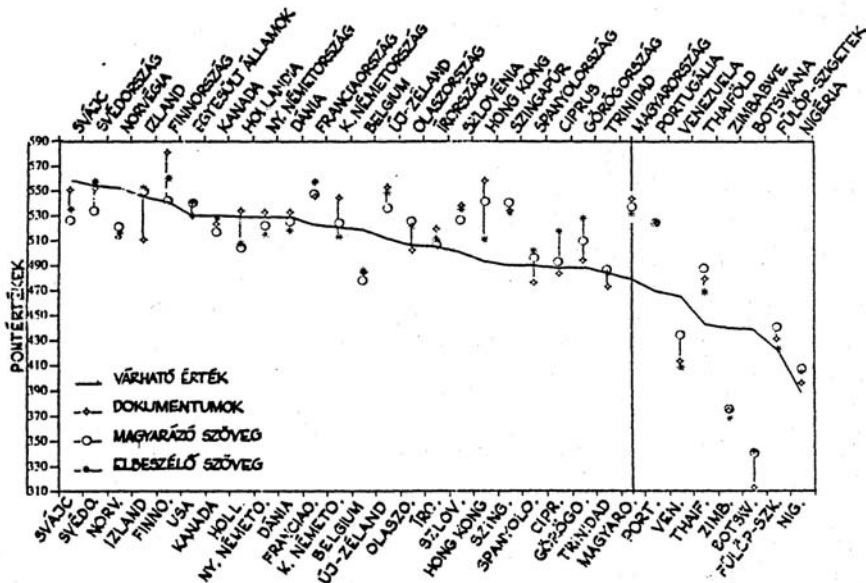
Ugyanezt az egyértelműen általában romló, csupán a matematikában kismértékű és a számítógépes ismeretek terén jelentősen javuló tendenciát erősítik a 16 évesek körében 1993-ban végzett vizsgálatok is (Horváth, 1994).

A hat rangsorból ötöt a finnek vezetnek, tehát teljesítményeik mindenképpen önálló elemzést, méltatást érdemelnek. Általában jól szerepeltek még a svéd, a francia, az izlandi és az amerikai (US) gyerekek. A mi eredményeinkhez leginkább Szlovénia, Svájc, Kanada, Szingapur, Szejland, Portugália, Dánia és Olaszország teljesítményei hasonlíthatók.

Az adatok értelmezéséhez elsőként az átlagéletkort ajánljuk olvasóink figyelmébe Magyarország 14,1, Szlovénia 14,7, Svájc 14,8, Franciaország 15,4 stb. Jól láthatóan a magyar mintába gyakorlatilag nem kerültek be az évismétlők, a bukottak, a nehezebben haladók, hiszen ezeket a 15–16 éves – többek között cigánygyerekeket is – már 5–6. osztályos korukban kiszűrték, kibuktatták, vagyis súlyos ára van ennek a relatív jó eredménynek is. Más oldalról pedig említsük meg azokat a fejlett oktatási rendszerrel jellemezhető nyugat-európai országokat (németek, franciák, hollandok, dánok, norvégok stb.), ahol az eredmények alakulásában bizonyára jelentős szerepe volt az évtizedek óta tartó bevándorlási hullámoknak. Milyen eséllyel tanítható a német, holland, dán stb. nyelvű olvasásra az a 9–14 éves török, pakisztáni vagy bosnyák gyerek, akivel otthon anyanyelvén beszélnek a befogadó ország nyelvét alig vagy egyáltalán nem értő szülei?

Hol terem a jó olvasó?

A 31 ország teljesítményét összesítő 3. ábrában még egy rendkívül izgalmas összefüggés is van elrejtve, melynek tanúsága szerint a magyar 14 évesek olvasási készsége jelentősen jobb, mint ahogyan azt az infrastruktúra jellemzőiből (bruttó nemzeti össztermék/fő, napilapok száma, közművelődési könyvtárak állománya, a pedagógusok gazdasági helyzete, a közoktatásra jutó költségvetési hányad, nyelvi homogenitás, alacsony születési súlyúak aránya, várható élettartam) konstruált, előzetes, elméleti várakozást megjelenítő, folytonos vonal alapján megjósolni lehetett (lásd az 1–2. ábra).



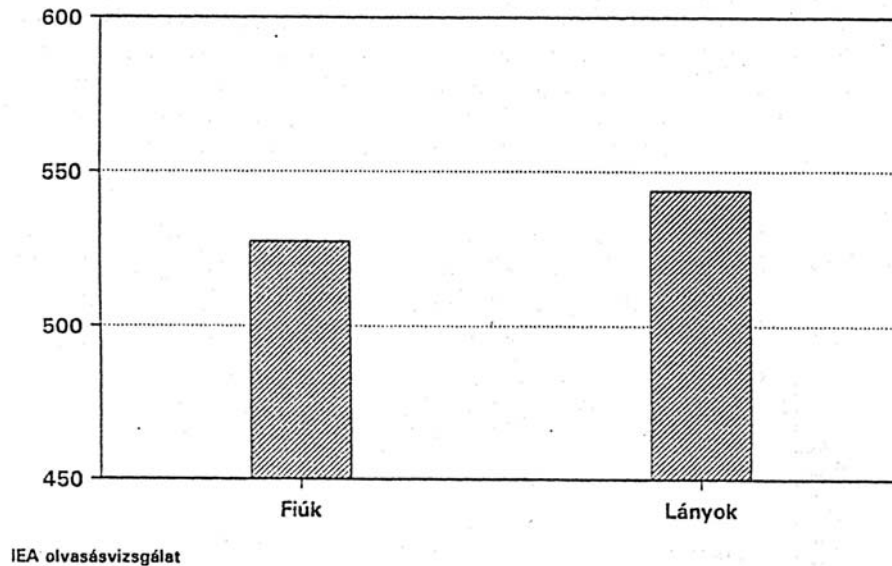
3. ábra

Az elméletileg elvárható és a tényleges teljesítmények országonként (8. osztályosok)

Legtöbb esetben a várt (előzetesen számított) és a tényleges eredmények gyakorlatilag egybeestek jelezvén az elméleti konstrukció helyességét. Csupán néhány ország esetében van jelentős pozitív irányú eltérés, s köztük hazánk esetében kifejezetten fel-tűnő az egyébként kongruens, mindhárom teljesítményt egyaránt jellemző különbség.

A magyarzatok keresése talán majd egy önálló írás témája is lehetne, itt csupán a kultúra, a könyv, az irodalom közismerten hangsúlyozott (bizonyos politikai, illetve propa-gandisztikus célok érdekében korábban túl is hangsúlyozott) magyarországi – felte-hetően Közép-Európa egészére jellemző – szerepére emlékeztetjük az olvasót. Hiszen ebben a régióban a nyomtatott szó, az anyanyelvű irodalom megőrzése a nemzet fenn-maradásának szinte kizárólagos záloga és bizonyítéka volt.

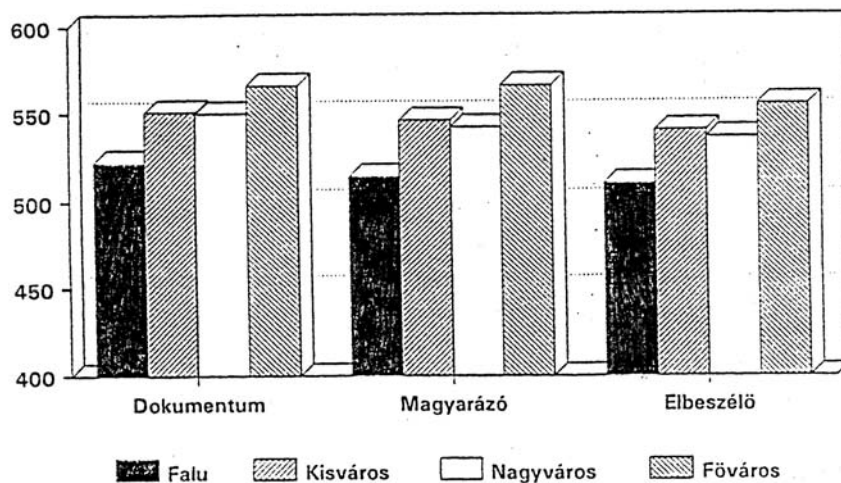
A későbbiekben tárgyalandó, sajátosan pedagógiai meghatározó tényezők előtt ves-sünk néhány pillantást az olvasási tényezőket általában befolyásoló összetevőkre!



4. ábra
Fiú–lány különbség (8. osztályosok)

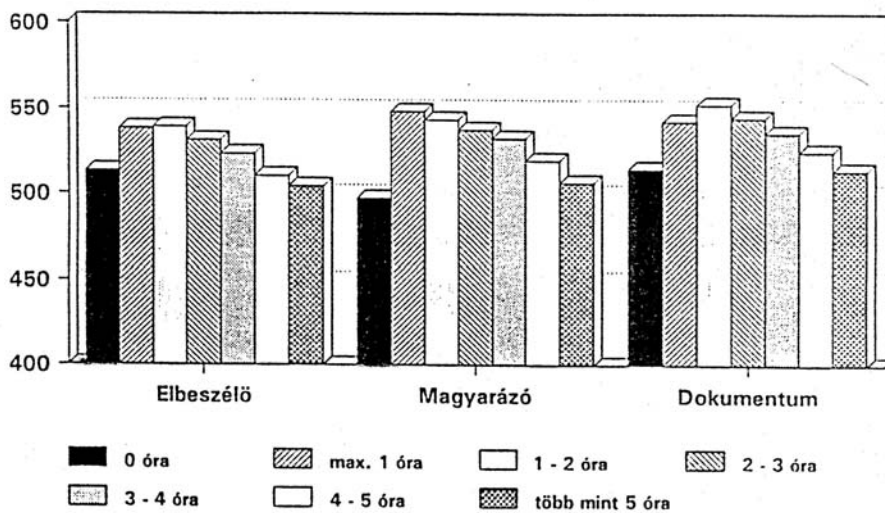
Minden korcsoportban jobban olvasnak a lányok (4. ábra), s rendkívül markáns a lakóhely nagyságrendjének befolyása is (5. ábra). A községekben lakók teljesítménye a leggyengébb, a fővárosiaké a legjobb. (Természetesen a háttérben ismét a szülők iskolázottsága, valamint a települések kulturális infrastruktúrája közötti különbségek állnak például közművelődési könyvtár, könyvesbolt stb.) Ugyancsak egyértelmű összefüggések mutathatók ki a mérsékelt tévénézés (naponta 1 óra) és a legjobb olvasási eredmények között (6. ábra). A válogatott, igényes, visszafogott időtartamú tv-nézés bizonyíthatóan érdeklődést kelt, kíváncsiságot ébreszt a nyomtatott betű iránt is és fordítva. A viszonylag könnyebben és többet olvasók ülnek kevesebbet a képernyők előtt. Ez az összefüggés, így azonban nem általánosítható. Például az Egyesült Államokban a legjobban olvasók nem néznek (néztek) naponta televíziót, míg finn gyerekek napi 3,5 órás tévénézése járt együtt a legjobb olvasási teljesítménnyel. Figyelmünkre méltó az utolsóként közreadott ábra is (7. ábra). Pusztán az iskolai könyvtár léte vagy hiánya is jelentős mértékben meghatározza a teljesítményeket. Valójában itt is komplex változó működésről van szó, hiszen az iskolai könyvtár léte többek között a település jellegétől is függ.

Hol terem a jó olvasó?

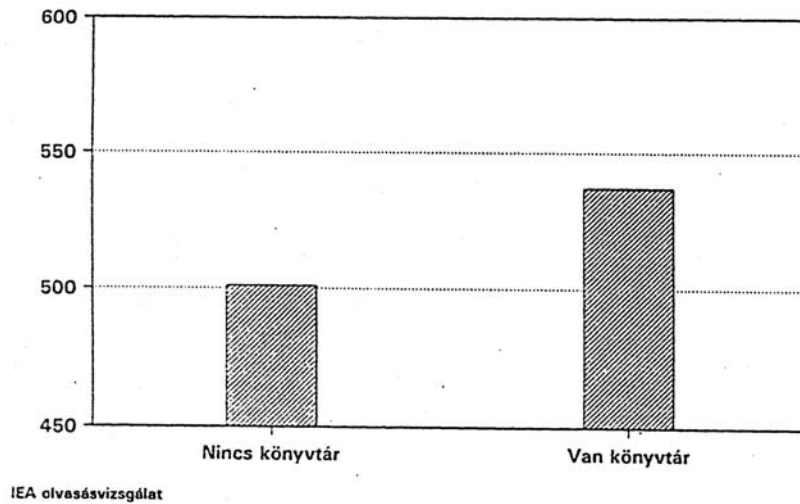


IEA olvasásvizsgálat

5. ábra
Olvasás településtípusonként



6. ábra
TV-nézés és értő olvasás (8. osztályosok)



7. ábra
Van-e iskolai könyvtár? (8. osztályosok)

Természetesen az iskolai körülményeknél is fontosabbak a családon belüli anyagi viszonyok és a szülői magatartásminták.

A gyerekek gondozottságát érzékeltetendő csupán egyetlen adatkör: a magyar 9 évesek 14%-a, a 14 évesek 17%-a soha, vagy heti 1–2 alkalommal kap reggelit, viszont videóval minden második, számítógéppel minden harmadik és negyedik, saját televíziókészülékkel minden harmadik rendelkezik. Saját könyve gyakorlatilag mindenkinek van (96–98%) és saját újságot is vásárol vagy előfizet a megkérdezettek többsége (67%). Meglepően sokan (61–69%) tudósítanak önálló szoba létéről is.

A „Szokott-e neked otthon valaki olvasni?” kérdésre érkezett válaszok megoszlását mutatja a 3. táblázatunk.

Hasonlóan fontos információkat hordoz a „Milyen gyakran veszel ki könyvet az iskolai vagy más könyvtárból?” kérdés nyomán összeállt 4. táblázat is.

A dán 14 évesek 90%-a tíz naponként legalább egyszer kölcsönöz könyvtári dokumentumokat. Nálunk ugyanez az arány bizonyára nem lehet több 20–30%-nál. Nyilván nem csupán a könyvtári rendszerben, de a pedagógiai gyakorlatban és a pedagógusképzésben is alapvető változásokra lesz szükség, hogy az iskolában kapott feladatokat, *Németh László*t idézve „vagy a laboratóriumba vagy a könyvtárba vezessenek” egyre gyakrabban.

Hol terem a jó olvasó?

3. táblázat. Felolvasás otthon 3. osztályosok körében

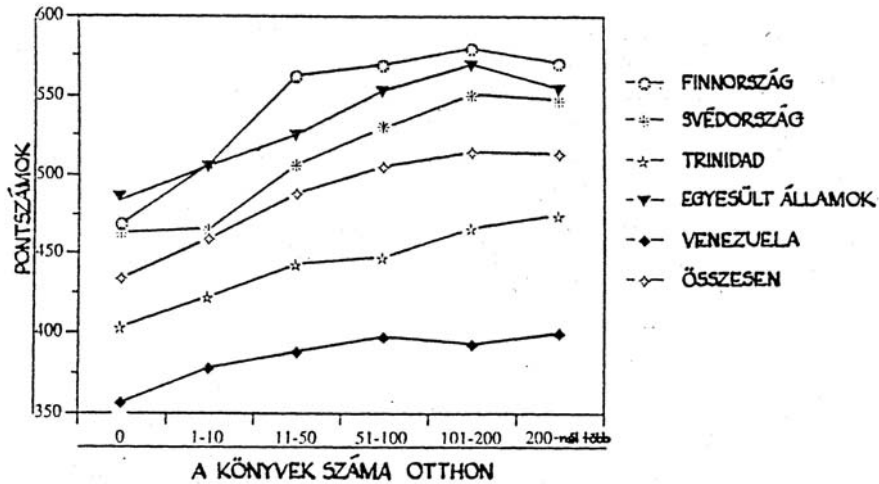
| Felolvasás gyak. | % |
|------------------|------|
| soha | 54,0 |
| heti 1–2 alkalom | 27,0 |
| heti 3–4 alkalom | 6,7 |
| minden nap | 12,3 |

4. táblázat. Olvasási szokások megoszlása a 8. osztályban

| Könyvkölcsönzés gyakorisága | % |
|-----------------------------|------|
| soha | 20,3 |
| nagyon ritkán | 42,6 |
| havonta egyszer | 24,5 |
| hetente egyszer | 9,9 |
| hetente többször | 2,7 |

Természetesen a könyvtárhasználat árnyaltabb jellemzéséhez (kézikönyvek, periodikák használata, helyben olvasás, zenehallgatás, beszélgetés, önképzőkör, klubfoglalkozás stb.) további kérdésekre lett volna szükség.

Már most szeretnénk a hatalmas apparátussal készült vizsgálat egyik legfontosabb eredményét nyomatékosítani: az iskolai könyvtárak léte, nagysága jelentős összefüggést mutat ugyan a diákok olvasási teljesítményeivel, de minden faktornál erősebbnek tűnik az otthoni könyvek száma (8. ábra), vagyis a közvetlen minta, az ösztönző szülői példa, illetve a pusztán lehetőség az „engem érdeklő, az én fantáziámat megmozgató, a nekem való olvasmányok” kiválasztására. (Lundberg és Linnakylä, 1993. 86. o.)



8. ábra

Az otthoni könyvek száma és az olvasási teljesítmény

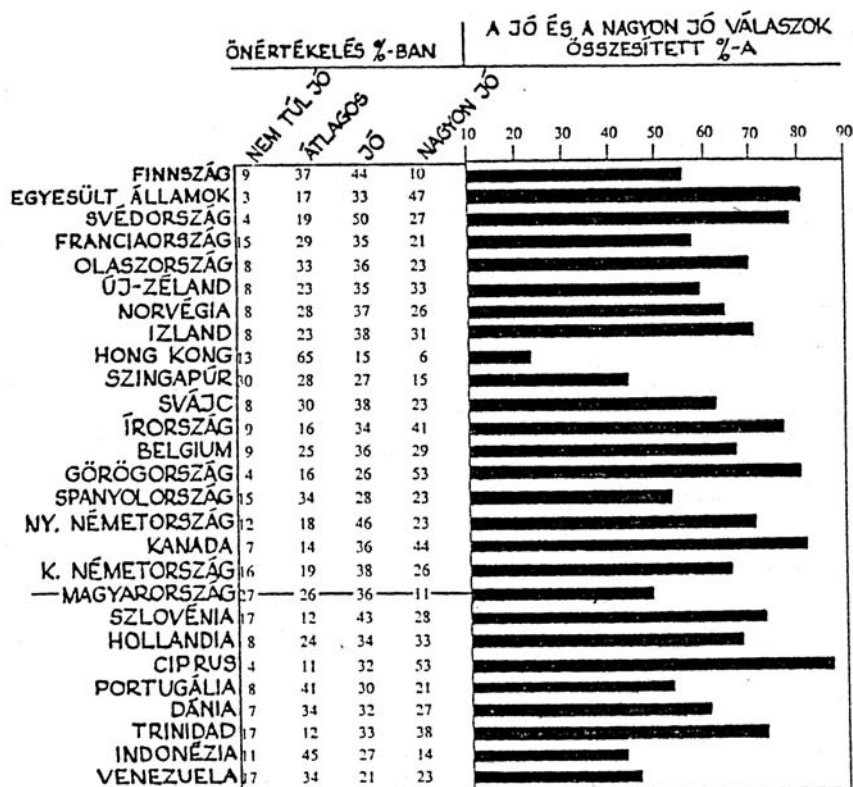
Kérdés ugyanakkor, hogy a könyvek fizikai jelenlétét hogyan és milyen gyakorisággal erősítik fel a felnőttek közvetlen és közvetett akciói. A magyar 14 évesek egy-negyede szerint a szülők soha nem beszélgetnek velük könyvekről (50%-nál heti 1–2 alkalommal), míg ugyanezen korcsoport pedagógusai egyértelműen (85%) vallotta a könyvekről folytatott beszélgetések ismétlődéséről.

Sajnos azonban már az említett szerzők is felhívják figyelmünket az úgynevezett szociális kívánatosság effektusára – magyarul szólva a szépítési tendencia erőteljes jelenlétére – s ugyanakkor korábbi, saját vizsgálatunk is éppen ezen könyvekről folyó, könyvek ürügyén kezdődő diák-tanár beszélgetések szinte teljes hiányára engedtek következtetni. (Nagy, 1982. 224. o.)

Végül a bevezető gondolatokat, tényeket zárjuk egy ugyancsak átfogó jellegű pedagógiai probléma jelzésével. Széles körben elfogadott vélekedés szerint a sikeres olvasás nem csupán megfelelő intenzitású és jellegű motivációs bázist, nem egyszerűen jól begyakorolt olvasási készséget, dekódolási rutint, hanem a jól megalapozott tanulói önbizalmat is feltételezi (Kulpa, 1993; Elley, 1992).

Tanulságos a teljes adathalmazt együtt szálaezni és elemezni. Alig van ország, ahol a megkérdezettek önbecsülése ilyen alacsony szintű lenne, talán Hong Kong, Szingapur Indonézia, Venezuela és meglepő módon még Finnország (9. ábra). Ezt a furcsa eredményt egy másik vizsgálat nyomán is meg tudjuk erősíteni (Nagy, 1992).

Hol terem a jó olvasó?



9. ábra
Önértékelés országonként

Nyilvánvaló, hogy az önismeret, az önbecsülés döntően reflektált jellegű, tehát a szülők, a pedagógusok, egyáltalán a felnőttek elismerő, bátorító gesztusaitól, mosolyaitól, „simogatásaitól” függő jellemző, amely egyúttal egy sor teljesítmény alapja is. A korhó, korrigáló, eligazító szavakon, figyelmeztetéseken túl íme itt a bizonyíték: sokkal több támogatást, dicséretet, „jutalmat” várnak és érdemelnek meg gyerekeink a jövőben.

Érdemes ezt a mozzanatot hangsúlyoznunk a majdani javuló eredmények reményében és az iskola szorongáskeltő, ijesztő hatásának csökkentése érdekében is.

A kidolgozottabb, pozitívabb önbizalom ugyanakkor a fentiekén túl is fontos lehet. Bizonyos adataink szerint (Nagy, 1992) az egyértelműbb önbecsülés, a karakteresebb énkép a felelősségérzet erősödését és egyúttal a jövőkép derülátóbb jellegét is eredményezheti, illetve ezek együttjárását garantálhatja. Példák sora mutatja, kitűnő teljesítmény társulhat a megfelelő mértékű önbizalommal: Egyesült Államok, Svédország, Izland, Norvégia, Olaszország stb.

A sikeres olvasás előfeltételeiről

A vizsgálati adatok részletes bemutatása előtt célravezetőnek látszik néhány mondatban összegezni a jó teljesítmények feltételeit, melyek közül mindeneknél fontosabb a tanulók szociokulturális hátterére utalnunk. A szülők iskolázottságának mértéke, beszédstílusa, magatartásrepertoárja, értékrendje (érdeklődnek-e gyerekeik szükségletei, iskolai előmenetele iránt, tartanak-e kapcsolatot a pedagógusokkal) olvasási szokásaik, az otthoni könyvek száma, de egyáltalán a tanulók ellátásának, gondozottságának mértéke (kapnak-e rendszeresen enni, illetve elegendő mértékű jó szó, dicséret, elismerő mosoly sugárzik-e feléjük) mind, mind többé-kevésbé közvetlenül befolyásolják, meghatározzák az érintettek iskolai teljesítményét, tehát olvasni tudásuk mértékét is.

A fenti összefüggés még nyomatékosabbá válik, ha feltételezzük, hogy a piaci szempontok és döntések térhódítása nyomán, a mai magyar közoktatásban feltehetően „egyre inkább az egyenlőtlenségeket konzerváló, sőt növelő folyamatok dominanciája érvényesül” (Gazsó, 1993). Vagyis mindaz, ami manapság iskoláinkban az olvasás megtanítása, megszerettetése érdekében történik egyre nagyobb jelentőségűvé válik egyrészt a majdani munkaerő képezhetősége, tanulékonyasága szintjén, hiszen „a magyar gazdaság és társadalom alakulása a következő években és évtizedekben döntő mértékben függ az oktatási rendszer mennyiségi és minőségi fejlődésétől” (Andorka, 1993).

Másrészt az olvasás iránti vágy, kíváncsiság sikeres átültetése alapfeltétele a szépirodalommal közvetített kulturális javak átörökítésének és mindazon mentálhigiénés funkcióknak, melyeket a szavak nyomán az egyéni projekciók a tudattalan félelmek, szorongások, vágyak, képekké történetekké alakításával, elaborálásával az irodalmi művek mással nem pótolható módon szolgálnak. Ahogyan azt Bettelheim tanár úr is írja (1985): az igazán jó olvasmány „olyan varázstükör, melyben a gyermek, a fiatal saját belső világának valamely összetevőjét ismerheti fel, s megtalálhatja azt az utat, melyet a felnőtté, érett személyiséggé váláshoz be kell járnia.”

A fentiek sikeres teljesítéséhez nyilvánvalóan fizikailag is megfelelő méretű, felszereltségű, jó iskolai könyvtárral és szakképzett, a gyerekekkel bánni tudó, követelő, a tanulói visszajelzéseket hasznosító, segítőkész pedagógusra illetve iskolákra van szükség.

Mindez természetesen a jó – a pedagógusokat értékelve segítő, szeretetteljes, kreatív légkört teremteni akaró és tudó – iskolai vezetés hiányában csak hiú ábránd lehet (Postlethwaite és Ross 1992).

A következőkben a jól olvasó diák, az őt tanító pedagógus (és iskola), valamint a hatékonyan oktató tantestület vezetőjének, igazgatójának jellemzőit mutatjuk be kissé részletesebben.

A jó olvasó

Most végre aktuálissá vált a címbéli kérdés: Hol terem a jó olvasó? A vizsgált 6 rangsort (2 korcsoport, 3–3 szövegtípussal) 5 alkalommal a finn gyerekek vezetik, de rendszeresen az élbolyhoz tartozik még Svédország, Izland és Olaszország is. Természetesen minden esetben nagyon is körülhatárolt okok, összefüggések adnak kielégítő

magyarázatot az éppen elért eredményekre, melyek országonkénti bemutatására nem térhetünk ki. Ilyenfajta aprólékos, kikerülhetetlenül ismétlésekkel is operáló elemzések helyett részben a leginkább általánosítható jellegzetes összefüggések kiemelésére vállalkozunk, részben pedig a magyar adatok, tények megvilágítására törekszünk majd.

Végül a finn eredmények példamutató jellegét erősítendő, külön kis, zárófejezetben adunk számot északi testvéreink kiváló teljesítményeinek háttéréről.

A legfontosabb összefüggések

Amint arra már utaltunk minden korcsoportban és minden szövegtípus esetén a lányok érzékelhetően jobban teljesítettek. Különösen jól láthatók ezek a különbségek az elbeszélő szövegek esetében, például a magyarok 14 éves korcsoportjában.

Hasonlóan egyértelmű tendencia észlelhető a települések nagyságrendje és a teljesítmények emelkedése közötti összefüggésben. Itt valószínűleg a kulturális infrastruktúra ösztönző hatása érvényesül. Falvakban ritkán található könyvesbolt vagy továbbtanulási lehetőségeket kínáló középiskola, s a könyvtárak minősége is jobb a nagyobb településeken. (Igaz viszont, hogy Budapest ezen a téren nem áll a „helyzet magaslatán”.) Meg kell azonban jegyeznünk, Finnországban nem találtak ilyen összefüggést!

Fontos tudósítanunk, különösen a nemzetiségi iskolák fejlesztése érdekében határainkon belül és kívül, hogy a legjobb eredmények mindig ott születtek, ahol az iskolában és a családban használt nyelv azonos volt. Bevándorlók, vendégmunkások, illetve nemzeti identitásukban sértett, tehát anyanyelvüket tanulási eszközként nem használható kisebbségek körében a teljesítmények szükségszerűen sokkal rosszabbak voltak. Valójában csupán egy régi felismerést erősítünk meg miszerint a verbalitáshoz köthető tanulási formák a minden esetben legdifferenciáltabb, elsőként tanult, más nyelvhez közvetítőként használt, anyanyelven lehetnek legsikeresebbek.

Sok tanuló számára az olvasás valami életidegen, unalmas, kötelesség, ami csak az iskolában fontos, tehát a hétköznapi, a tanuláson kívüli világban csak egy kerülendő, szükséges rossz.

Ha viszont az olvasás szerepet kap az érdeklődés kielégítésében, a kíváncsiság nyomán fakadó tudás megszerzésében, akkor örömteli tevékenységgé válva gyorsan és jól megtanulhat olvasni. Ilyen jellegű motivációs bázis, egyszerűbben szólva, e vágy nélkül a tanulók jelentős része nem is válhat a társadalom teljesértékű tagjává.

A jó olvasók gyakran olvasnak, s ezt ráadásul többnyire saját kedvtelésükként teszik. Jól olvasnak, mert sokszor teszik, s mindezt azért mert örömet jelent. Vagyis az önkéntes, iskolán kívüli olvasás mennyisége, a saját tapasztalatok és az olvasottak egybevetése pozitívan hat az olvasási készség és motiváció továbbfejlesztésére. Míg a rosszul olvasókat, a felnőttek által vezényelt, „kötelező” sok gyakorlás, a nehéz szavak ismételt, hangos felolvastatása jellemzi. A fentiek következtében a jól olvasók nem csupán jókedvűen, örömmel töltenek sok időt a betűk világában, de jól összpontosítják figyelmüket, helyesen ejtik a szavakat, sok szó jelentését tudják, természetesen sok könyv van körülöttük, sűrűn kölcsönöznek a könyvtárból, és gyakran kapnak írással, olvasással kapcsolatos házi feladatokat is.

Az iskolai feladatoktól független, önkéntes, jókedvű olvasás különösen fontos a technika begyakorlásában, tehát a folyékony olvasás megtanulásában és a szókinccs észrevétlen, akaratlan bővítésében.

Az iskolai jellemzők aprólékos elővételezése nélkül meg kell említenünk, hogy az otthoni könyvgyűjtemények nagysága után az iskolai-, de különösen az osztálykönyvtárak gazdagsága jelentős mértékben meghatározta az eredményeket. (Hazánkban a vizsgált iskolák kevesebb, mint 30%-ban találtak osztálykönyvtárakat.) Egyetlen számsort tekintünk végig, töprengve annak jelentésén. A magyar 14 évesek 29%-a szerint soha nem kap az iskolában otthoni olvasási feladatot, a szülők sohasem érdeklődnek olvasmányaik felől (24%) és a megkérdezettek ötöde soha, 43%-a pedig még szinte soha nem kölcsönzött az iskolai könyvtárból. A válaszok egy része bizonyára inkább vélekedést, mintsem ellenőrizhető tényeket jelent. Elképzelhetetlennek tűnik, hogy a 8. osztályt végzők megközelítően harmada sohasem, illetve rendszeresen nem kap olvasással összefüggő házi feladatot! Ez a négy adat együtt azonban mégis bizonytalanná, töprengővé teszi az olvasót. Mennyire lehetnek rendszeresek a nézz utána, olvasd el és készíts jegyzeteket, tarts egy rövid ismertetést, keresd ki a megfelelő kézikönyvből a következő címszavakat, a ki olvasott már erről valamit – jellegű felszólítások és kérdések a 13–14 évesek oktatása folyamán? Milyenek is lehetnek iskolai könyvtáraink, melyeket egyértelműen csak a kisebbség (35%) használ könyvkölcsönzésre?

Milyen olvasói profil vázolható fel az átlagos magyar 14 évesekről? Két adathalmaz némileg összevontabb, kezelhetőbb, áttekinthetőbb formájú bemutatása ad némi alapot a válasz körvonalazásához. (Sajnos nem volt konkrét kérdés a ténylegesen olvasott könyvekre vonatkozóan, így csak típusokról tudunk beszélni, szerzőkről, címeikről nem.) Az első kérdés az iskolai és a házi feladatokkal kapcsolatos olvasnivalókra vonatkozott.

5. táblázat. *Milyen gyakran olvasol az iskolában vagy a házi feladattal kapcsolatban könyveket a következő témakörökben?*

| gyakoriság | 1 munkav. feladatlap | 2 történelem gazdaság | 3 kézikönyv, szótár | 4 műszaki, technika | 5 természet- tudomány | 6 idegen nyelvű | 7 szépiro- dalom |
|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------|
| szinte soha | 13,9 | 11,0 | 14,6 | 19,5 | 21,9 | 45,4 | 13,3 |
| évente | 14,7 | 18,0 | 18,5 | 20,8 | 27,0 | 16,1 | 31,8 |
| havonta | 17,5 | 20,1 | 24,8 | 21,7 | 21,1 | 12,8 | 22,7 |
| hetente v. gyakrabban | 53,9 | 50,7 | 42,1 | 38,1 | 30,0 | 25,8 | 22,1 |

Az 5. táblázat adatait némileg tömörített formában adjuk közre – a hetente egyszer, 2–3-szor, szinte minden nap sorokat az olvasást könnyítendő – egyetlen adattá vontuk össze még így is leginkább két rangsor állítható fel. Elindulhatunk a leggyakrabban hasz-

nált olvasmányfajták felől (feladatlapok, történelmi-, földrajzi-, gazdasági ismeretek, kézikönyvek műszaki-technikai-háztartási tudnivalók, természettudomány – matematika, idegen nyelvű könyvek, s végül a szépirodalom). De választhatnánk a rangsorképzés alapjaként a negatív pólust is. Mit olvasnak legkevésbé? Érdekes módon a két rangsor hasonlít ugyan, de jelentős eltérések is vannak. Innen nézve – legkisebb az elutasítás felől, tehát ezek népszerűbbek – a következő sorrend alakul ki:

1. történelmi, állampolgári, földrajzi ismeretek
2. szépirodalom (a másik skálán sereghajtó volt!)
3. munkafüzetek, feladatlapok
4. kézikönyvek, szótárak
5. műszaki, technikai, háztartási tudnivalók
6. természettudomány, matematika
7. idegen nyelvű könyv, cikk

A szépirodalom mással nem pótolható szerepére már utaltunk, s ezért figyelmeztetésként is értelmezhető a „szinte soha – évente néhányszor” értelmű válaszok összesített 45,1%-os aránya. A megkérdezett 8. osztályosok csaknem fele a szépirodalommal – saját állítása szerint – alig-alig van kapcsolatban. Ugyanez az arány az idegen nyelvű írások (cikkek, könyvek) esetében, saját bevallásuk szerint is 60% fölött van. Milyen mértékben hatékony iskoláinkban a 2. és 3. nyelvek oktatása? Ugyancsak elgondolkodtató adat „gurul” élénk, ha a kézikönyvek használatát vizsgáljuk. A 14 évesek harmada bizonyítványt szerezhethet a kézikönyvek, szótárak rendszeres kézbevétele, forgatása, böngészése nélkül. A kérdés ismét kikerülhetetlen. Milyen gyakran kapnak ezzel kapcsolatosan feladatokat, illetve ott vannak-e ezek a kötetek karnyújtásnyira, 50 méterre a tanulók, a pedagógusok kézikönyvtáraiban, netán osztálytermeiben.

„Milyen gyakran olvasol a szabadidődben?” szövegű a következő kérdés. A teljes adathalmaz bemutatása előtt ismételten óvatosságra intjük az érdeklődőt, saját bevallást, tehát szépítéssel, megfelelni akarással „dúsított” véleményeket olvas, nem pedig megfigyelt arányokról tudósító számokat (6. táblázat)!

A humor, a sport, a kalandregény népszerűsége jól ismert, életkori sajátosságokkal is részletesen indokolható tény. Enyhén szólva riasztó jelzésként értelmezendő mindaz, amit az úgynevezett szerelmes, romantikus történetek (értsd: Bianca, Romana, Tiffany stb.) emelkedő népszerűségéről már a 6. táblázat is mutat, illetve ettől függetlenül is tudunk. 1993-ban már havonta több mint 700 ezer példányt adtak el ezekből a füzetekből, melyeknek olvasói jelentős részben a tizenévesek korosztályához tartoznak, miközben a *Kincskereső* című, gyerekeknek szóló irodalmi lap példányszáma emelkedésnek indult – az 1992 őszi 6 ezer után – és ismét el lehet adni akár 8–10 ezret is havonta. Hogyan sikerült az értékes szépirodalom iránti érdeklődést felkelteni, ha verset és klasszikus irodalmat az érintett korosztálynak fele, illetve kétharmada szinte soha vagy csak évente néhányszor vesz kézbe, amikor saját örömeire olvas. Sikerült-e gyerekeinknek elég világosan megmutatni, megéreztetni velük, hogy ezek a művek is többnyire ugyanarról, a szerelemről szólnak mint a Romána csak kissé másképpen?

6. táblázat. Milyen gyakran olvasol a szabadidőben?

| témakör | szinte soha | évente | havonta | hetente v. gyakran |
|-------------------------|-------------|--------|---------|--------------------|
| humor | 3,6 | 10,1 | 20,1 | 66,2 |
| sport, hobby | 9,8 | 14,8 | 21,5 | 54,0 |
| kalandregény | 9,2 | 19,2 | 27,0 | 44,7 |
| természetkönyv | 9,6 | 22,4 | 26,6 | 41,3 |
| romantikus történet | 24,5 | 18,8 | 20,5 | 36,2 |
| zene | 25,0 | 19,6 | 19,5 | 36,0 |
| történelem, politika | 28,1 | 20,1 | 17,8 | 33,7 |
| tudományos fantasztikus | 25,8 | 23,5 | 19,9 | 30,8 |
| tudományos technika | 29,6 | 24,0 | 18,4 | 27,9 |
| vers | 29,3 | 25,7 | 21,1 | 23,8 |
| krimi | 28,5 | 28,3 | 21,8 | 21,4 |
| horror | 55,5 | 17,6 | 10,7 | 16,1 |
| útleírás | 34,4 | 32,4 | 20,2 | 13,0 |
| klasszikus irodalom | 41,2 | 29,1 | 17,9 | 11,8 |

Ha röviden is, de egy nézőpontból tegyük még egyszer vizsgálat tárgyává a kérdezettek olvasási érdeklődésének profilját. Mint jól tudjuk a lányok, a nők szinte minden életkorban jobban és többet olvasnak, mint a „természet koronái”, s ráadásul az olvasmányok összetétele is eltérő. Természetesen ugyanazon művek feldolgozása, értelmezése ugyancsak jellegzetes eltéréseket mutat az olvasó nemétől és személyiségétől függően. A 7. táblázattal ezen különbségek tartalmára szeretnénk rámutatni. Egyszerűbbnek látszott a negatívumok felől közelíteni.

7. táblázat. Szinte soha nem olvasnak (a megkérdezettek %-ában)

| | szerelmes, romantikus | irodalom | zene | vers | klasszikus irodalom | sport | műszaki, technika | sci-fi | tud. technika |
|---------|-----------------------|----------|------|------|---------------------|-------|-------------------|--------|---------------|
| fiúk | 43 | 20 | 35 | 41 | 52 | 7 | 13 | 21 | 16 |
| leányok | 6 | 7 | 16 | 18 | 31 | 12 | 26 | 31 | 43 |

Rögtön világossá kell tennünk, hogy az esetek felében nem találtunk említésre méltó eltéréseket. A krimi, a kalandregény, a humor, a történelem, az útleírás stb. egyformán népszerű. A romantikus, szerelmes, érzelgős (füzetes) regények tipikusan női olvas-

mányfajta nemcsak a 14 évesek korosztályában. Itt a legnagyobb különbség a két nem ízlése között. Némileg visszafogottabb formában, de rendkívül következetesen ismétlődik a női preferenciák sora a zene, a vers, a szépirodalom és a „klasszikus irodalom” kategóriái mentén is. A fiúk több mint fele állítja: szinte soha nem olvas „klasszikusokat”! Ijesztő, s egyúttal alig hihető arány! Aligha gondolt a válaszolók többsége *Gárdonyi, Kästner, Fekete István, Cooper, Szabó Magda* vagy *Mándy Iván* gyermek és ifjúsági műveire. Ma már őket is klasszikus szerzőkként tartjuk számon! Érdekes jelzés, figyelmeztetés a kérdőív szerkesztők számára: a szóhasználat megválasztása jelentősen módosíthatja az eredményeket. Az előbbieken jelzett lányos profil mellett, a sport, a hobbi, a műszaki, a tudományos, technikai és a tudományos-fantasztikus olvasmányok fokozott kedvtelése pedig a fiúkra jellemző. A nemi szerepekkel összefüggő gondolkodás-, viselkedés- és érzelmi repertoár, amint az olvasmányválaszték tanulmányozása nyomán is jól kivehető, 14 éves korra jellegzetes módon elkülönül (*Gereben és Nagy, 1984*).

A kérdés természetesen nyugtalanító. Lehet-e egyáltalán jó, illetve jól olvasóvá válni például a versek (41%) és az értékes (klasszikus) szépirodalom kedvelése, ismételt, örömteli olvasása (52%) nélkül?

A sikeresen oktató pedagógus

Milyen iskolákra, milyen tanárookra, tanítókra van szükség a jó olvasás érdekében? Az adatok nyomán általánosítható válaszok után röviden jelezzük a hazánkban 144 iskolában felvett kérdőívek alapján körvonalazódó tendenciákat. Jobban olvastak a nagyobb iskolában tanulók, különösen, ha előzőleg már óvodába is jártak. A teljesítmények emelkedése a rövidebb (170 napnál kevesebb) iskolaévvvel járt együtt, s ami talán meglepetésként hat az osztatlan iskolákat, osztályokat látogatók nem olvastak rosszabbul. Kiemelten fontos szerepe van a könyvek hozzáférhetőségének, az iskolai könyvtárak létének, nagyságának – a 7 ezer kötet feletti gyűjtemények szolgálták igazán hatékonyan a diákokat és pedagógusokat – továbbá az osztályokban lévő könyvsarkoknak. Magyarországon a vizsgált iskolák alig harmadában találtak úgynevezett „osztálykönyvtárakat”. Természetesen jól ellenőrizhető összefüggés mutatható ki nem csupán a könyvtára létével, de azok használatának mértékével, például a kölcsönzések gyakoriságával is. Talán felesleges, de mégis hangsúlyozzuk, az iskolai könyvtár nem csupán néhány száz, néhány ezer dokumentum együttesét jelenti.

Jól tagolt, folyamatosan, tervszerűen gyarapított állományra (kézikönyvekre, a kötelező és ajánlott iskolai olvasmányokra, de periodikákra és a jókedvű, önkéntes olvasói érdeklődés, bőséges választékú kielégítésére egyaránt szükség van), valamint a pedagógusok és a tanulók által, egymás zavarása nélkül igénybevehető olvasóteremre egyaránt gondolunk e sokat emlegetett, kulcsfontosságú, iskolán belüli terület, intézmény emlegetésekor.

Végül a hatékonyan olvasni tanító iskolát, különösen hazánkban, az iskolai diákújságok létevel ugyancsak lehetett jellemezni. Egyetlen száraz adat! Mégis mennyi kezdeményezés, tenniakarás, alkotásvágy, apró munka, együttműködés, meg bátorítás és szabadság, önbizalom és konfliktus sejtethető egy-egy diákújság szerkesztése, rendszeres

megjelentetése kapcsán! A jelenség alaposabb vizsgálata feltehetően igazolná a „befektetés” hosszútávú megtérülését.

Jól tudjuk azonban, hogy a pedagógiai helyzet kulcsa – az objektív körülmények ellenére – az adott személyiségek kezében van. A kudarc vagy a siker letéteményesei első sorban maguk a tanítók, tanárok. Lássuk tehát, milyenek is az olvasást sikeresen tanító, kíváncsiságot, érdeklődést, az olvasás iránti vágyat felébresztő pedagógusok!

Mindenekelőtt nők. Jóval sikeresebbek, mint férfi kollégáik. Nem érdemes messzemenő következtetéseket levonni, biztonságosabbnak tűnik feltevéseknél, kérdéseknél maradni. Lehet, hogy a tanári pályára kerülő férfiak többsége kontraszelektáltnak minősíthető? Esetleg az erőteljes kisebbségben lévő „erősebbik nem” sikeresebb, jobb képviselői nem lehettek az adott mintában elegendően, hogy a statisztikai valószínűséget az eredményeket szignifikáns mértékben megváltoztassák.

A hosszabb képzési idő, illetve a pályán eltöltött néhány év, tehát a gyakorlat ugyancsak nagyobb valószínűséggel járt együtt a tanítványok jó eredményeivel, mint azok hiánya. Az adatok egymásutánja félreérthetetlen érvrendszert szolgáltat a felmenő rendszert támogatóknak. Érzékelhetően jobb teljesítményt nyújtottak ugyanis azok a csoportok, amelyeket azonos pedagógus (csapat) oktatott, nevelt több éven át. A sikeres tanulás, a személyiség differenciálódásának alapfeltétele minden esetben a tartós, szeretetteljes, személyes kapcsolat. Ez pedig aligha lehetséges, amikor 8 év alatt átlagosan 9 osztályfőnöke van az utóbbi évtized iskoláját látogató magyar gyerekeknek.

A fentiek értelmében ugyancsak fontos összefüggést jelez a pedagógus olvasási kedve, érdeklődése. Ahol ki lehetett mutatni a szépirodalom iránti fokozott kíváncsiságot, a versek, a színdarabok, a gyermekkönyvek kedvelését, ott a gyerekek olvasni tudása is határozottan jobb volt. Különösen hatékonyan mutatkozik ez a mintakövetési folyamat, akkor ha a pedagógus a házi feladatként adott olvasmányokkal kapcsolatában ismételtlen – akár a történetet meg is szakítva – kérdéseket tesz fel, például a várható fejleményekre vonatkozóan illetve kérdései a saját élmények, tapasztalatok és az olvasottak rendszeres összevetését szolgálják, vagyis ha nagy valószínűséggel újra meg újra kialakulhat az „ez rólam szól” az „akár én is írhattam volna” vagy a „velem is megtörténhetne” érzése, benyomása. Fontos módszer tehát az olvasottak összegzése, az általánosítások és összefüggések megfogalmazása.

A fentiek nyomán érdemes az illetékesek figyelmét olyan átgondolt pedagógustovábbképző rendszerre felhívni, melyben nyilvánvalóvá válik, hogy a tapasztalt tanárnak érdemes a pályán maradnia, több évig ugyanazon csoporttal dolgoznia, illetve ahol direkt módon ösztönzik az iskolában gyerekekkel dolgozó kollégáinkat általában a szépirodalom, de különösen a versek, a színdarabok és a gyermekkönyvek kedvelésére, olvasására. Egyszerűbben szólva, csak az a tanár adhatja át eredményesen a nyomtatott szó, a könyv és a könyvtár használatának szeretetét, aki maga is szenvedélyesen teszi mindezeket.

Végül essék szó, még ha röviden is a tantestületek légkörét jelentősen meghatározó vezetői stílusról, módszerekről. Az eredményesen oktató pedagógusok igazgatóit a tantestület megbecsülése, az iskola céljának hangsúlyos kezelése jellemzi. Ezek a „jó igazgatók” folyamatos kapcsolatban állnak a nagyobb közösséggel, s nem térnek ki a „pasztorációs” feladatok elől sem, vagyis a súlyos egyéni, életvezetési konfliktusok feltárására

kezelésére, megoldására törekednek és nem céljuk a „bűnösök” azonnali eltávolítása, vagy a feszültség eltitkolása, a bajok „szőnyeg alá söprése” (*Postlethwaite*, 1992. 45. o.).

Inkább jó szülőként, jó pásztorként felelősséget éreznek a rájuk bízott intézmény egésze iránt. Rendszeresen tartanak tanári értekezletet, ahol széleskörű vitát kezdeményeznek a nevelési célokról és követelményekről, az alternatív oktatási módszerekről, a fejlesztő programok hatásáról, az egyének és az osztályok előrehaladásáról.

Mindent összevetve a hatékony iskolában a tanulók szabadidejükben sokat olvasnak, gyakran kölcsönöznek a könyvtárból, több házi feladatot kapnak az olvasással kapcsolatban és rendszeresen a felolvasási alkalmak is. Mindezek egy összetett interakció eredményeként jönnek létre, ahol az emberek (igazgatók, pedagógusok, gyerekek, szülők), az eszközök, az értékrendek és tradíciók egyaránt szerepet játszanak.

Finnország példája

Amint erre már többször is utaltunk a finn gyerekek eredményei kiemelkedően jók. A hat lehetséges rangsort öt alkalommal ők vezetik s egyszer a harmadik helyre szorultak. Fölényük nyilvánvaló. Bizonyára tanulságokkal szolgál az okok felderítésére teendő kísérlet.

Általában igaznak tűnő megállapítás, hogy a műveltség, az olvasás tekintélyt adó tényezőnek számít Finnországban. Érdekesebb lehetnek a részletek is. A finnek munkaideje rövidebb mint hazánkban s ezért az elmúlt évtizedben heti 10 órával több szabadidejük volt mint nekünk, (*Andorka és Harcsa*, 1984), s ennek is köszönhetően kétszer annyi időt fordítanak tanulásra mint a magyarok.

A finnországi közművelődési könyvtári rendszert világszerte pozitív példaként emlegetik talán csak Dánia előzi meg őket Európán belül ebben a tekintetben. Hiszen a felnőtt lakosság 44%-a könyvtárhasználó – nálunk ez mindössze 14%. Évente 10 könyvtári látogatás jut minden lakosra (hazánkban 1,6). A könyvtári dokumentumok kölcsönzése terén pedig a 17,6 dok./fő áll szemben a 3,6 dok./fő viszonyzámmal (*Áyräs*, 1991).

Az olvasási szokások terén ugyancsak érzékelhető különbségek vannak: a finnek rendszeresebben és többet olvassák a napi és hetilapokat, valamint a folyóiratokat, illetve olvasmányszerkezetük egésze tárgyyszerűbbnek minősíthető (*Lőrincz és Vakkari*, 1991).

A fenti adatok áttekintése nyomán kézenfekvő a hagyományok erejére, az eltérő történelmi feltételekre hivatkozni. Mielőtt azonban túlságosan hamar adnánk felmentést magunknak, kötelességünk megemlíteni, hogy csupán a könyvtárak használata az elmúlt évtizedben 50%-al növekedett Finnországban (*Áyräs*, 1991).

Az általános kulturális miliő (szabadidő, tanítási-, olvasási-, könyvtárhasználati szokások) érzékeltetése mellett utalnunk kell az olvasás megtanulását könnyítő egyéb tényezők egész sorára is. Például a finn nyelvben nagyon szoros megfelelés van a hangok és a betűk között, viszonylag gazdag ország, ahol az egészségügyi és közoktatási mutatók igen jók (tanár-diák arány).

A finn iskolák nyelvileg homogén összetételűek, vagyis a családban és az iskolában használt nyelv szinte mindig azonos. A lakosság 94%-a finn, 6% svéd. A kisebbség saját iskolarendszerrel rendelkezik, beleértve az egyetemet is, s az országnak két hivatalos

nyelve van a finn és a svéd (Elley, 1992). A finn gyerekek 7 évesen kezdik az iskolát s talán ezzel is összefüggően csaknem felük tud olvasni amikor átlépi az iskola küszöbét.

Emlékeztetünk a finn televízió feliratokat előnyben részesítő politikájának (feltehetően a takarékossgot ugyancsak szolgáló), „olvastató gépként” is működő, jótékony összehatására.

1977 óta a finn pedagógusképzés, melyet az anyanyelvi képzés hangsúlyozása jellemez leginkább minden szakon, (a személyiség differenciálódása sem képzelhető el az anyanyelv fejlesztése nélkül) 4–6 éves tartalmú, s a hatodik év végén a doktori dolgozatok (master's degree) is rendre megszületnek. Vagyis a létbiztonság (kevésbé fenyeget a munkanélküliség) és az oktatási folyamat egésze kedvez a tehetségek kiválasztódásának, a pálya megbecsültségének, tehát vonzó dolog pedagógussá lenni Finnországban.

Mi igaz mindebből nálunk? 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?

Irodalom

- Andorka Rudolf (1993): A magyar társadalom szerkezetének fejlődése és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. szám 62–63.
- Andorka Rudolf, Harcsa Imre és Niemi Imre (1984): Az időfelhasználás Magyarországon és Finnországban. *Statisztikai Szemle*, 6. sz. 622.
- Äyräs, A. (1991): Public Libraries in Finland: the current situation. *Scandinavian Public Library Quarterly*, 4. sz. 5–6.
- Báthory Zoltán (1973): Tanulási eredmények. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Bettelheim, B (1985): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest.
- Elley, W. B. (1992): *How in the world do students read?* IEA Study of Reading Literacy. Hamburg.
- Gazsó Ferenc (1993): A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 68–69.
- Gereben Ferenc és Nagy Attila (1984): Nemi szerepek és olvasási szokások. *Kultúra és Közösség*, 3. sz. 7–22.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Az olvasás sikerei és zavarai. *Új Pedagógiai Szemle*, 8. sz.
- Isohookana és Asunma, T. (1993): Kultuuriministerin kirjasto – linjaus. *Kirjastolehti*, 86. 4. sz. 94–95.
- Kulpa, L. (1993): *Read in School – but also outside School!* The Danish National Institute for Educational Research. Copenhagen.
- Lőrincz Judit és Vakkari P. (1991): Távoli rokonok – közeli barátok Magyarok és finnek az olvasásszociológia tükrében. OSZK KMK, Budapest.
- Lundberg, I. és Linnakylä, P. (1993): *Teaching reading around the world*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hamburg.
- Nagy Attila (1982): Gyermek, fiatalok és az irodalom (A tegnaptól a holnaputánba). In: Hajdú Ráfnis Gábor és Kamarás István (Szerk.): *Az olvasás anatómiája* (Szociológiai tanulmányok) Gondolat, Budapest.

Hol terem a jó olvasó?

- Nagy Attila (1992): Olvasási szokások és nemzeti azonosságtudat (középiskolások hármastükörben) *Kortárs*, 8. sz. 109.
- Nagy Attila (1993): A magyar olvasókról – nemzetközi mércével (A 14 és 17 éves tanulók példája). *Könyv – Könyvtár – Könyvtáros*, 3. sz.
- Postlethwaite, T. N. és Ross, K. N. (1992): *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. The International Association for the Evaluation Achievement. Hamburg.
- Téchy Tünde (1991): Finn könyvtárakban. *Könyvtári Híradó*, 12. sz. 11–12.

ABSTRACT

ATTILA NAGY: WHERE ARE GOOD READERS?

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement conducted an international survey in 32 countries of the world, during the time frame 1989-1992, interviewing nearly 200,000 9 and 14 year old pupils on their reading performance. The findings, summarized in three English-language volumes, describe the best readers as follows: they read extensively for pleasure; they have access to family library, school libraries and bookshops; they have family traditions, values and behavior patterns that encourage reading; and they have positive role models from parents, teachers and school management personnel. In some places quoting in detailed data relating to Hungary and the related consequences, Hungarian 14-year-olds are in the first third of the field. The results are better than would be expected in the relationship between television and reading, the access to adequate lighting, reading for entertainment etc. From the survey special emphasis is placed on interpreting the excellent performance of Finnish children.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 3–4. 231–251. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Attila, Országos Széchenyi Könyvtár H–1827 Budapest.