

M. FAZEKAS ÁGNES

A netgeneráció és az iskolai kötelező (házi) olvasmányok

Tanulmányunkban azt szeretnénk körüljárni, hogy hogyan hat a digitális kultúra a középiskolás fiatalokra, akiket szokás netgenerációnak (Tapscott 2001), digitális bennszülötteknek (Prensky 2001), vagy Z generációnak (Tari 2011) is nevezni. Választ keresünk olyan kérdésekre, mint hogy miben más ez a generáció az előzőkhöz képest, valamint hogyan változtak tanulási és olvasási szokásaik és stratégiáik a korábbiakhoz viszonyítva. Saját kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy a digitális generáció, megváltozott tanulási és olvasási metódusai birtokában hogyan viszonyul a változatlan összetételű kötelező irodalmi kánonhoz.

A technológiai fejlődés fiatalokra gyakorolt hatásának néhány területe

A digitális kultúra tele- és tömegkommunikációs eszközei hatással vannak a most felnövő nemzedék, a digitális bennszülöttek gondolkodásmódjára, értékpreferenciáira, attitűdjeire, így az olvasáshoz való viszonyukra is. Gyarmathy Éva tanulmányában (Gyarmathy 2012) arra hívja fel a figyelmet, hogy a digitális kultúra eszközei által teremtett új környezet megváltoztatta a gyerekek idegrendszeri fejlődését. Míg korábban az írásbeliség megjelenése és elterjedése a lineáris, egymás utáni, módszeres gondolkodásnak kedvezett, megerősítvén a logikai elemző gondolkodást, ezzel szemben korunk gyermeke, a digitális bennszülött esetében előtérbe kerül egy más típusú gondolkodás, mely az információkat átfogóan kezeli, teret engedve a téri-vizuális képességek kibontakozásának. Ezt a jelenséget Gyarmathy azzal magyarázza, hogy a digitális eszközök mind szélesebb körű elterjedésével és gyakoribb használatával megváltozott az agyi dominancia is. A bal agyfélteke – mely elsősorban az analitikus, szekvenciális, egymás utáni és verbális műveletekért felelős, olyan funkciókat látva el, mint például a beszéd, az írás, az olvasás, a számolás vagy a logika – dominanciája csökken, vagyis a részletekre irányuló, elemző gondolkodás háttérbe szorul. Ezzel párhuzamosan erősödik a jobb agyfélteke, mely a globális, a szimultán, az egyidejű, illetve a téri-vizuális műveletekért felel, olyan funkciókkal, mint a zene értése, a képzelet vagy a humor. A kiegyenlítettebb agyi dominancia következménye, hogy a digitális bennszülöttek könnyebben kezelnek nagy inger-tömegeket, ezáltal szimultán képesek több tevékenységet folytatni, gyorsabban hoznak döntéseket, és hamar kiismerik magukat különböző szituációkban, ugyanakkor a bal agyfélteke dominanciájának csökkenésével a digitális generációk számára az írás, az olvasás és a számolás egyre inkább a nehezen elsajátítható készségek közé sorolódnak.

Gyarmathy Éva mindezek alapján arra figyelmeztet, hogy az iskolai tanításnak figyelembe kell venni korának kultúráját, mert különben teljesítményre kész készségek helyett telje-

sítményzavarokat hoz létre. Visszatérő gondolat ez a digitális nemzedékkel foglalkozók körében, hisz már Prensky megfogalmazta, hogy a tanulók radikálisan megváltoztak, és egy olyan oktatási rendszerben kénytelenek tanulni, amit eredetileg nem nekik terveztek (Prensky 2001). Bedő Ferenc tanulmányában arra világít rá, hogy a digitális bennszülöttek tanulási szokásai jelentősen eltérnek attól, amit a digitális bevándorlók (az őket tanító pedagógusok) elvárás-ként irányukba megfogalmaznak (Bedő 2012). Korunk tanulói gyorsan szeretnének információhoz jutni, s ebbéli törekvésükben a digitális eszközöket hívják segítségül a szövegek helyett, az iskolai közeget pedig unalmasnak, lassúnak és feleslegesnek tartják. Tari Annamária ezt azzal egészíti ki, hogy a mai kiskamasz és kamasz korosztály nem szereti a szokványos feladatokat, ők már inkább csoportos, interaktív tevékenységet és kutatómunkát igényelnek. Hozzáteszi: „az idősebb a tudás letéteményese” és a tanár tekintélyszemély szemléletnek ma már vége, fordított szocializáció működik, vagyis a gyerek is lehet az információ birtokosa, akitől a felnőtt tanulhat (Tari 2012). Héder Klára is rámutat arra, hogy a statikus tananyag és a befogadói lét már nem jelent elég ingert a digitális bennszülöttek számára, ők interaktivitást, aktivitást és rugalmasságot igényelnek az iskolában is.

A kulturális, gondolkodásbeli és szellemi közeg változásával tehát együtt jár az információszerzési, tanulási és olvasási szokások, stratégiák változása is. Erről ír tanulmányában Fenyő D. György (2012). A szerző hangsúlyozza, nem azzal szeretne foglalkozni, hogy mit, hanem hogy hogyan olvasnak a fiatalok. Összehasonlítja a hagyományos olvasási stratégiát a netgenerációra jellemző új olvasási technikákkal. A megszokott olvasást hat jelzővel jellemzi Fenyő: lineáris, verbális, globális, strukturális, értelmező és intencionális. *Lineáris*, mert a szöveg elejétől a vége felé halad; *verbális*, mert nyelvi elemekre, szavakra, mondatokra épül, melyhez az illusztrációk csupán kiegészítésül szolgálnak; *globális*, mert a hagyományos olvasási stratégia célja a szöveg teljes megértése; *strukturális*, mert a szerkezeti egységek felismerésére épít; *értelmező*, mert a megszokott olvasási stratégiát alkalmazva az egyes információelemeket értelmezzük (például próbáljuk kitalálni, hogy a szereplőket mi motiválja tetteik végrehajtásában), és *intencionális*, mert olvasás közben figyelembe vesszük a szerzői szándékot is. Ezzel szemben a Z generáció olvasási stratégiájára jellemző, hogy *szimultán*, vagyis egy időben több tevékenységet képes folytatni. Nem jelent problémát a különböző szövegekbe való ki-be kapcsolódás, miközben mellette még televíziót néz vagy zenét hallgat az olvasó (Fenyő D. 2012). Tari Annamária könyvében erre a jelenségre alkalmazza a *multitasking* kifejezést, vagyis, hogy a Z generáció egyszerre öt-hat tevékenységet is folytathat számítógépén, okostelefonján vagy egyéb eszközön (Tari 2011). Az új generáció olvasási stratégiája *információválogató* (szkipping típusú), vagyis célirányosan, adott szövegre fókuszál, például kere-

sóprogramok, kulcsszavak segítségével, s gyakran alkalmazzák az *ugrásszerű*, egyik szövegről másikra váltó metódust is, szemben a hagyományos, lineáris és globális stratégiával. A netgeneráció olvasás közben *egyedi elemekre* koncentrálnak, nem gondolkodik struktúrákban, nincs jelentősége, hogy adott írás hol jelent meg, ki a szerzője, és a szerző intenciójának kutatása helyett megjelenik a *felhasználóra koncentrált* olvasása, vagyis nem az számít, hogy a szerzőnek mi a szándéka művével, hanem, hogy a befogadó mihez kezd vele. Két további jellemzőt említ még Fenyő a fiatalok olvasására vonatkozóan: az új olvasás *képi*, vagyis a szöveg másodrendű, a hangsúly a vizuális információkon van, ezek hozzák létre a jelentést, és mindezekből következően *gyorsabb* ez az olvasás a hagyományosan megszokottnál (Fenyő D. 2012).

Az eddig leírtak tükrében kérdésként vetődik fel, hogy a fent jellemzett tulajdonságokkal és olvasási stratégiákkal bíró, most felnövő nemzedék, nevezzük Z generációnak, internetgenerációnak vagy digitális bennszülötteknek, hogyan boldogul a hagyományos oktatási környezetben, ahol évtizedek óta szinte változatlan a kötelező (házi) olvasmányok kánonja (Gordon Györi 2009), milyen attitűdökkel viszonyul az olvasáshoz és a házi olvasmányokhoz, mit olvas szívesen a kötelezőkön kívül vagy azok helyett, s mindezt hogyan, milyen formában teszi. Egy 2008-ban, nem reprezentatív mintán végzett metaforavizsgálat eredményeként azt kaptuk, hogy a tanulók többsége nehéz, fárasztó, időigényes feladatnak tartja az olvasást, kihívásként, nagyon sok kitartást igénylő megpróbáltatásként éli meg egy könyv elolvasását, ami arra utal, hogy sokan közülük olvasási nehézségekkel küzdenek. Különösen érvényes ez a megállapítás az iskolai házi olvasmányokra, melyekre úgy tekintenek a diákok, mint büntetésre, kínzóeszközre, ami csak azért van, hogy az életüket megkeserítse, szenvedést okozzon nekik az a sok-sok unalmas óra, amit az olvasásukkal kell eltölteni (Magyarné 2009). Daniel Pennac *Nemkötelező olvasmány* című könyvében érzékletesen írja le a tinédzsernek a kötelező olvasmányokhoz való viszonyát: „*a kamasz ott ül a szobájában, asztalán nyitott könyv. Nézi. Olvasnia kellene. Addig nem mehet ki a szobájából, amíg be nem fejezi. A sorok összemosódnak a szemé előtt. Még csak a negyvennyolcadik oldalon tart! Nem mer az órára nézni. Vajon mennyi ideig tartott, míg idáig elvergődött? A könyv pontosan négyszáznegyvenhat oldal. Csaknem ötszáz! Atyaúristen, ÖTSZÁZ oldal! Legalább párbeszédnek lennének benne, de nem! Betűtenger. Kásahegy. Kétségbeesetten keresi a sorok elején a gondolatjeleket. Akkor legalább beszélgetnek a szereplők! Oázis a sivatagban!*” (Pennac 2001, 21). Vajon tényleg így viszonyulnak a házi olvasmányokhoz a tinédzserek? Van-e különbség a fiúk és a lányok hozzáállásában, illetve iskolatípusok szerint milyen eltérések tapasztalhatók? Milyen arányban olvassák el a teljes művet, elégednek meg a rövidített verzióval, vagy nézik meg az

olvasmány filmváltozatát? Ezekre a kérdésekre kerestük a választ a következőkben bemutatandó empirikus kutatásban.

A saját vizsgálat célja, mintája és az alkalmazott módszerek

Tanulmányunk egy tágabb kutatás szegmensét képezi, melynek tárgya a középiskolások olvasási szokásainak vizsgálata. Dolgozatunkban célunk a kapott eredmények ismertetésén és elemzésén keresztül bemutatni a középiskolások olvasással, különösen a házi olvasmányokkal kapcsolatos attitűdjeit. Vizsgáljuk azt is, hogy van-e különbség nemek és iskolatípus szerint a tanulók válaszaiban. Nemrégiben megjelent írásaink (M. Fazekas 2013a; Magyarné 2013; M. Fazekas 2013b) további adalékokkal szolgálnak a témával kapcsolatban.

A kutatás során a Jászág hat középiskolájának tizedik évfolyamra járó diákjait, 674 tanulóztól szólítottunk meg kérdőív segítségével, nem reprezentatív mintán. A megkérdezettek nemek és iskolatípus szerinti összetételét az *1. táblázatban* mutatjuk be. Eszerint 311 fiú (46,1 százalék) és 363 lány (53,9 százalék) került be a mintába. Gimnáziumba 282 tanuló jár (41,8 százalék), szakközépiskolába 285 (42,3 százalék), szakiskolába pedig 107 fő, az összes megkérdezett 15,9 százaléka.

Az iskola típusa	A tanuló neme		Összesen
	Fiú	Lány	
Gimnázium	95	187	282
Szakközépiskola	153	132	285
Szakiskola	63	44	107
Összesen:	311	363	674

1. táblázat: A minta összetétele iskolatípus és nemek szerint

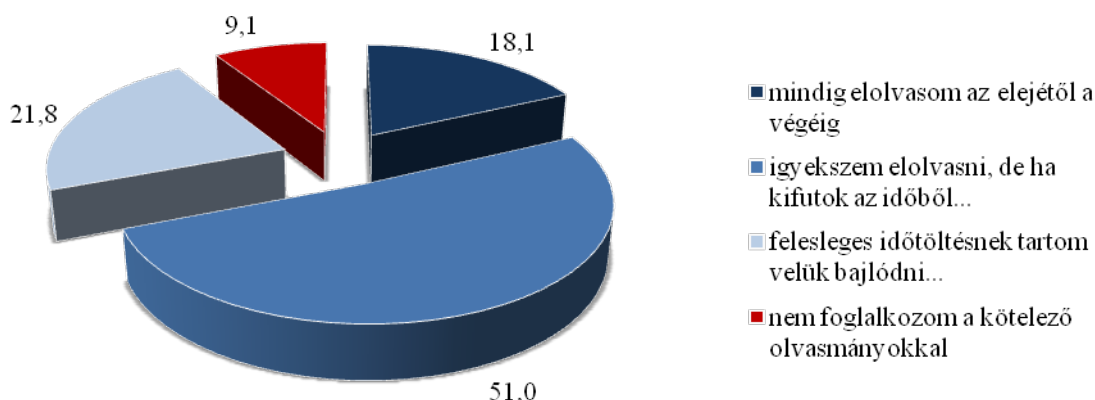
Jászberényben, Jászárokszálláson és Jászapátin a helyi középiskolák diákjai töltötték ki a kérdőíveket. Jászberényben a Lehel Vezér Gimnázium, a Liska József Erősáramú Szakközépiskola, Gimnázium és Kollégium, a Klapka György Szakközép- és Szakiskola, valamint a Terplán Zénó Műszaki és Közgazdasági Szakképző Iskola; Jászapátin a Mészáros Lőrinc Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium; Jászárokszálláson pedig a Deák Ferenc Gimnázium, Közgazdasági és Informatikai Szakközépiskola diákjai vettek részt a mérésen.

A diákok tanórai keretek között (osztályfőnöki órán) válaszoltak a szabadidő-eltöltési, olvasási és médiahasználati szokásaikra vonatkozó kérdésekre. A kitöltésre 45 perc állt rendelkezés-

re, a munkát a diákok osztályfőnökei felügyelték. A tanulmányban közölt eredmények leíró statisztikákon és χ^2 -próbával végzett számításokon alapulnak.

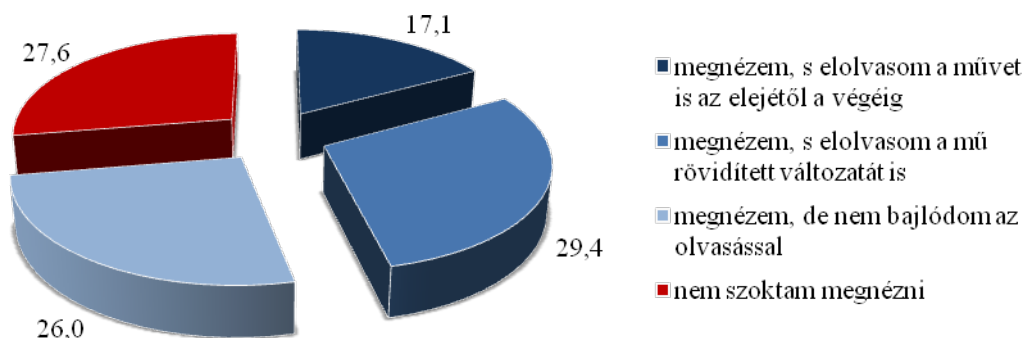
Az eredmények

A tanulóknak a házi olvasmányokhoz való viszonyát az 1. ábra szemlélteti. Négy lehetőség közül választották ki a rájuk legjellemzőbb választ. A leíró statisztikákat elemezve láthatjuk, hogy kevesebb mint 1/5-ük (18%) válaszolta, hogy mindig elolvassa őket az elejétől a végéig. A diákok fele igyekszik elolvasni a teljes művet, de ha kifut az időből, beéri a rövidített változattal is. Közel harmaduk (30,9%) felesleges időtöltésnek tartja a velük való bajlódást, ezért eleve a redukált formával kezdik, vagy egyáltalán nem is foglalkozik a házi olvasmányokkal.



1. ábra: A megkérdezettek viszonya a házi olvasmányokhoz

A házi olvasmányok rövidített változata mellett a filmfeldolgozás jelent alternatívát a diákok számára. Ezek hasznosak lehetnek, kiváltképp akkor, ha a könyvet is elolvassák a tanulók. Megkérdeztük őket arról is, hogy hogyan viszonyulnak az audiovizuális változathoz. Itt is négy lehetőség közül választhatták ki a rájuk legjellemzőbbet. A filmváltozathoz való válaszadói attitűdöket a 2. ábrán szemléltettük. A megkérdezettek majdnem háromnegyede (72,5%) megnézi a filmet. Közülük 17% válaszolta, hogy elolvassa a művet is az elejétől a végéig, 29% a film mellett már csak a rövidített változatot veszi kezébe, 26% pedig teljesen beéri az audiovizuális élménnyel. 27%-uk nem szokta megnézni a filmváltozatot, de ez nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy valamilyen formában elolvasná a művet.



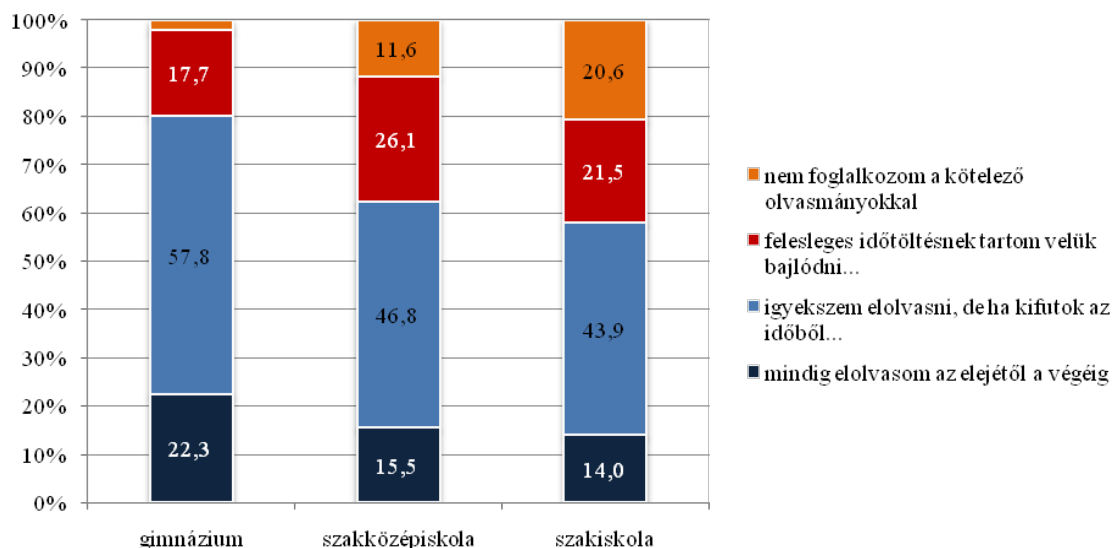
2. ábra: A megkérdezettek viszonya a házi olvasmányok filmes feldolgozásához

Annak kiderítésére, hogy van-e különbség a diákoknak a házi olvasmányokhoz való hozzáállásában az iskola típusa szerint, χ^2 próbát végeztünk. A 2. táblázatban és a 3. ábrán bemutatott eredményekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a csoportok között mért különbségek nem a véletlennek köszönhetőek ($\chi^2 = 46.540$, $df = 6$, $p < 0.01$).

		iskola típusa			Össz.
		gimnázium	szakközépiskola	szakiskola	
mindig elolvasom az elejétől a végéig	N	63	44	15	122
	%	22,3	15,5	14,0	18,1
igyekszem elolvasni, de ha kifutok az időből...	N	163	133	47	343
	%	57,8	46,8	43,9	51,0
felesleges időtöltésnek tartom velük bajlódni...	N	50	74	23	147
	%	17,7	26,1	21,5	21,8
nem foglalkozom a kötelező olvasmányokkal	N	6	33	22	61
	%	2,1	11,6	20,6	9,1
Összesen	N	282	284	107	673
	%	100	100	100	100

2. táblázat: A házi olvasmányokhoz való viszony az iskola típusa szerint

A legpozitívabb visszajelzés minden tekintetben a gimnazistáktól érkezett: ők azok, akik a másik két iskolatípusba járókhoz képest inkább elolvassák a házi olvasmányokat. A szakiskolások a legelutasítóbbak: 42%-uk felesleges időtöltésnek tartja az elolvasásukkal való bajlódást, s a szakközépiskolások hozzáállása is csak kicsivel pozitívabb. Figyelemre méltó adat, hogy még a gimnáziumba járók egyötöde is felesleges időtöltésnek tartja a házi olvasmányokat, helyette beéri a rövidített változattal, illetve nagyon kis hányaduk azt sem olvassa el.



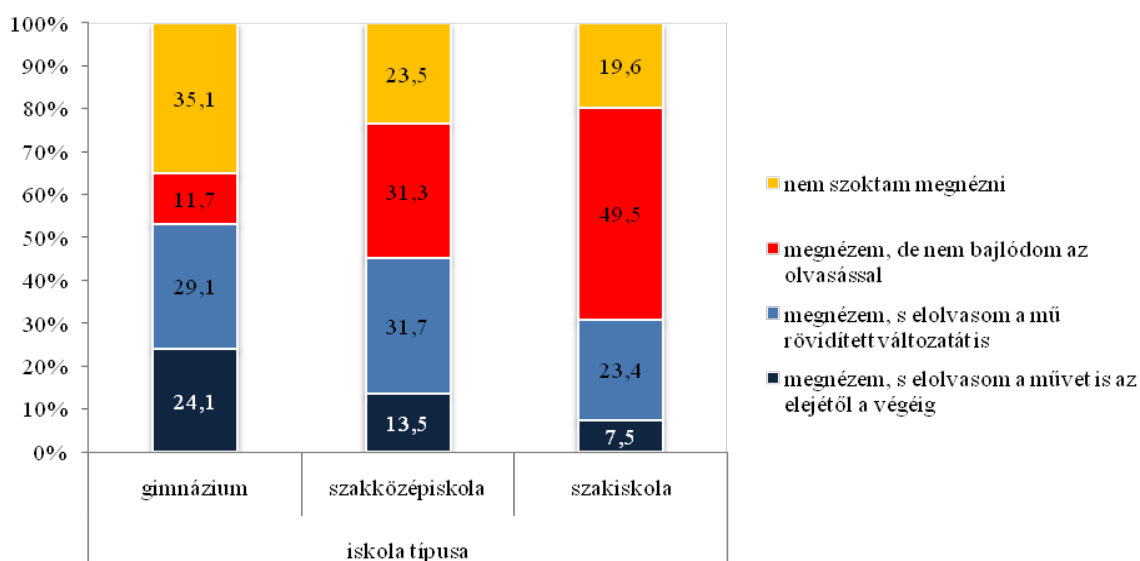
3. ábra: A házi olvasmányokhoz való viszony az iskola típusa szerint

Az iskolatípusok szerinti különbségek a filmes feldolgozás megnézésére vonatkozó válaszok esetén is az előzőekhez hasonlóan alakultak ($\chi^2 = 75.873$, $df = 6$, $p < 0.01$) (3. táblázat és 4. ábra).

		iskola típusa			Össz.
		gimnázium	szakközépiskola	szakiskola	
megnézem, s elolvasom a művet is az elejétől a végéig	N	68	38	8	114
	%	24,1	13,5	7,5	17,0
megnézem, s elolvasom a mű rövidített változatát is	N	82	89	25	196
	%	29,1	31,7	23,4	29,3
megnézem, de nem bajlódok az olvasással	N	33	88	53	174
	%	11,7	31,3	49,5	26,0
nem szoktam megnézni	N	99	66	21	186
	%	35,1	23,5	19,6	27,8
Összesen	N	282	281	107	670
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

3. táblázat: A házi olvasmány filmváltozatához való viszony az iskola típusa szerint

A gimnazisták negyede – ha meg is nézi a filmet – a könyvet is elolvassa, szemben a szakiskolásokkal, akik sokkal inkább megnézik a filmet, és nem bajlódnak az olvasással (50%). A szakközépiskolások döntő többsége (76,5%) is megnézi a filmadaptációt, köztük a különbség az, hogy 13,5%-uk a teljes művet is elolvassa, 32%-uk a rövidített változatot, 31%-uk szerint pedig elég a filmet megnézni, nem foglalkoznak az olvasással.



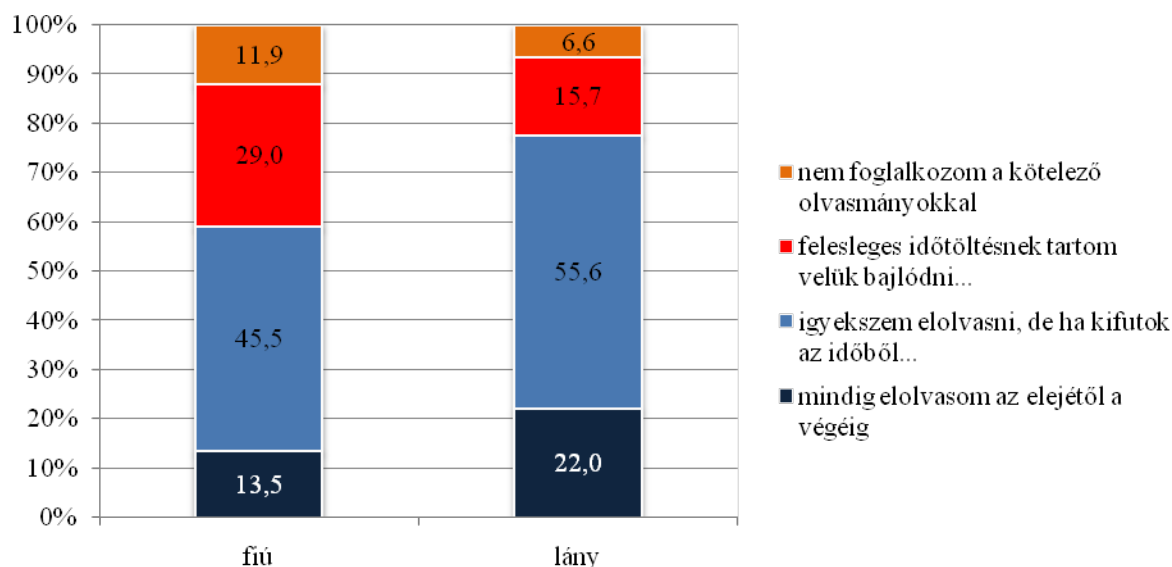
4. ábra: A házi olvasmány filmváltozatához való viszony az iskola típusa szerint

A tanulók neme is differenciáló tényező a kötelező olvasmányokhoz való viszony kapcsán. A χ^2 -próba ez esetben is szignifikáns különbséget mutat ($\chi^2 = 28.868$, $df = 3$, $p < 0.01$); eredményét a 4. táblázatban és az 5. ábrán láthatjuk.

		a tanuló neme		Össz.
		fiú	lány	
mindig elolvasom az elejétől a végéig	N	42	80	122
	%	13,5	22,0	18,1
igyekszem elolvasni, de ha kifutok az időből...	N	141	202	343
	%	45,5	55,6	51,0
felesleges időtöltésnek tartom velük bajlódni...	N	90	57	147
	%	29,0	15,7	21,8
nem foglalkozom a kötelező olvasmányokkal	N	37	24	61
	%	11,9	6,6	9,1
Összesen	N	310	363	673
	%	100,0	100,0	100,0

4. táblázat: A házi olvasmányokhoz való viszony nemek szerinti különbségei

A lányok inkább olvasnak, mint a fiúk, és kevésbé tanúskodnak elutasító attitűdről a házi olvasmányokkal szemben.



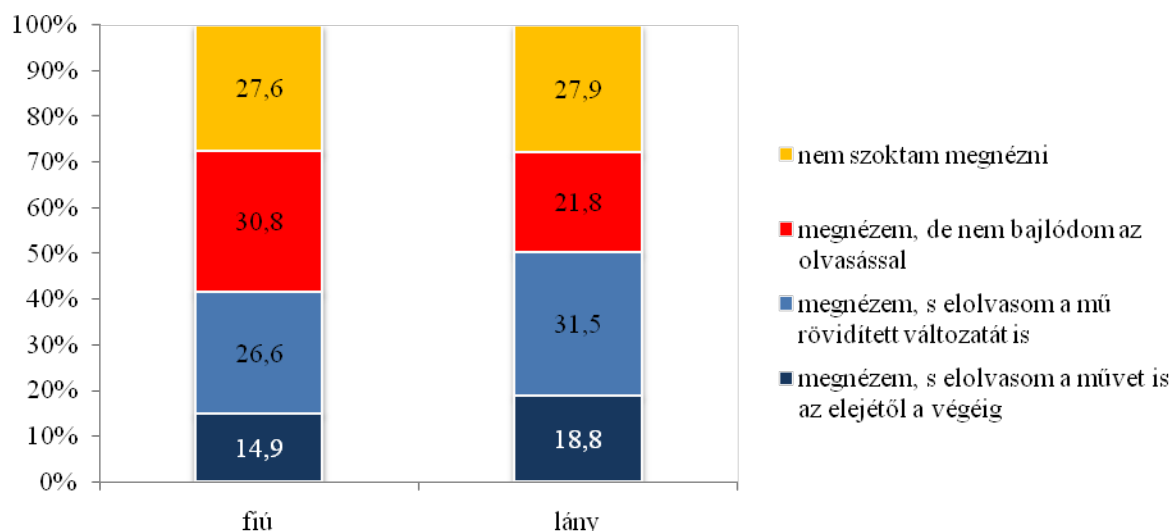
5. ábra: A házi olvasmányokhoz való viszony nemek szerinti különbségei

A házi olvasmányok filmes változatával kapcsolatosan a nemek szerinti különbségek az előzőekhez hasonlóan alakultak, bár a különbségek kisebbek, mint az előző kérdés kapcsán. A χ^2 -próba eredményét az 5. táblázat és a 6. ábra mutatja be ($\chi^2 = 8.018$, $df = 3$, $p < 0.05$).

		a tanuló neme		Összesen
		fiú	lány	
megnézem, s elolvasom a művet is az elejétől a végéig	N	46	68	114
	%	14,9	18,8	17,0
megnézem, s elolvasom a mű rövidített változatát is	N	82	114	196
	%	26,6	31,5	29,3
megnézem, de nem bajlódom az olvasással	N	95	79	174
	%	30,8	21,8	26,0
nem szoktam megnézni	N	85	101	186
	%	27,6	27,9	27,8
Összesen	N	308	362	670
	%	100,0	100,0	100,0

5. táblázat: A házi olvasmány filmváltozatához való viszony nemek szerinti különbségei

A lányok a film megnézése mellett is inkább olvasnak, mint a fiúk, és kevésbé elutasítóak, viszont ugyanolyan arányban fordulnak elő a fiúk és a lányok között is azok, akik nem kíváncsiak a filmre (ettől persze ezen csoport olvasási szokásai között lehet különbség, de erre itt nem kapunk választ).



6. ábra: A kötelező olvasmány filmváltozatához való viszony nemek szerinti különbségei

Összegzés

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy megismerjük a most felnövő nemzedéket, akiket szokás netgenerációnak, digitális bennszülötteknek, Z generációnak, illetve digitális_de_generációnak is hívni. Utóbbi elnevezést Gyarmathy Évától (Gyarmathy 2012) kölcsönöztük, akinek észrevétele, miszerint a digitális korban nem biztos, hogy a gyerek, sokkal inkább az iskola van kulturális lemaradásban, megfontolandó és tettekre ösztönző. Ez a generáció a digitális eszközöknek köszönhetően a korábbiaknál jóval gyorsabban él, a készen kapott, azonnali és lényegi információk megszerzésére törekszik, nem tölti az idejét felesleges utánajárással, s nem fektet több energiát adott tevékenységbe, ha az kevesebbrel is véghezvihető.

Ez a szemléletmód tükröződik abban a kutatási részterületben is, melyet tanulmányunkban bemutatunk: a középiskolások házi olvasmányokhoz való hozzáállásában. A kapott eredmények igazolják, hogy a tanulók döntő többsége nem törekszik a teljes mű globális ismeretére, helyette beéri a rövidített változattal, ami az eredeti irodalmi alkotást semmilyen szempontból (szerkezeti felépítés, szerzői intenció, nyelvi megformáltság, cselekménybonyolítás) sem helyettesíti, azaz a hagyományos olvasási stratégia egyetlen céljának sem felel meg. Eleget tesz viszont a netgenerációra jellemző – Fenyő D. György által új olvasási stratégiának nevezett – olvasói céloknak: kevesebb idő-és energiaráfordítással a lehető legtöbb információhoz jutni, a szerző intenciói helyett a felhasználóra koncentrált olvasói motivációk kielégítésével. A tanulói válaszok és a korábbi kutatási eredmények (Magyarné, 2009) tükrében felve-

tódik a kérdés: nem kellene-e változtatni a kötelező irodalmi kánonon? Hiszen az évtizedek óta majdnem változatlan összetételű házi olvasmányok cselekménye, szereplői, nyelvezete, s a bennük megjelenített értékvilág nagyon távol áll a digitális generáció érdeklődési körétől, s ahelyett, hogy kedvet ébresztenének az olvasáshoz, inkább eltávolítják a tanulókat a könyvek világától.

A kapott eredményeket szeretnénk volna összehasonlítani korábbi, a 80-as, 90-es években készületekkel, de olyan vizsgálatra nem bukkantunk kutatásaink során, mely a középiskolások házi olvasmányokhoz való viszonyát vizsgálta volna. A hazai és nemzetközi olvasásvizsgálatok rendszerint kitérnek a nemek és az iskolatípusok közötti különbségek vizsgálatára. Az eredmények visszatérően azt mutatják, hogy az olvasás-szövegértési teljesítmény vonatkozásában az iskolatípus jelentős differenciáló tényező: a gimnáziumtól a szakiskoláig egyre rosszabb eredmények születnek. Nemek tekintetében a lányok általában jobban és többet olvasnak (Horváth 1994; 1996; Vári és mtsai 2000; Balázsi és mtsai 2005; Auxné és mtsai 2012). Fontos megállapítása a vizsgálatoknak, hogy azok a diákok, akik szeretnek olvasni, szignifikánsan jobban teljesítenek, és hogy az olvasási teljesítmény nem annyira az olvasásra fordított idő növelésével, mint inkább a kedvtelésből történő olvasás elérésével növelhető, továbbá: a szépirodalmat és/vagy ismeretterjesztő irodalmat gyakrabban olvasók eredménye jobb a nem olvasókénál (l. pl. Balázsi és mtsai 2010). Az olvasott szöveg típusa is meghatározó, épp ezért különösen szükség lenne olyan olvasmányokra, amelyeket a tanulók örömmel olvasnak, kedvet ébresztve más szövegek elolvasásához (Nagy 2006; Halmai 2002; Kerber 2002; Arató 2003; Gordon Győri 2004, 2006, 2009; Magyarné 2009; Bokányi 2011; Fűzfa 2011).

Kutatásunknak egy nagyon kis szegmensét mutattuk be a tanulmányban, de máris új vizsgálati területeket, a jövőben pótolandó hiányosságokat fedeztünk fel az eredmények feldolgozása során. Érdekes lenne megvizsgálni például, hogy a házi olvasmányok hangoskönyv formátumú kiadásait használja-e a netnemzedék, s általában az internetes olvasási szokások vizsgálata érdekes eredményeket hozhat.

BIBLIOGRÁFIA

- Arató László (2003): Tizenkét tétel a magyartanításról. In: *Élet és Irodalom*, 2003. 47. évf. 8. sz. 13–24. p.
- Auxné Bánfi Ilona, Balázsi Ildikó, Lak Ágnes Rozina és Szabó Vilmos (2012): Országos kompetenciamérés 2011: Országos jelentés. In: Nemzeti Erőforrás Minisztérium. Oktatási Hivatal. Közoktatási Mérési Értékelési Osztály honlapja. [online] [2013. 08. 05.] < URL: http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2011_Orszagos_jelentes.pdf

- Balázsi Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szabó Vilmos és Szepesi Ildikó (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 55. évf. 12. sz. 3–21. p.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): PISA 2009 – Összefoglaló jelentés: Szövegértés tíz év távlatában. Budapest: Oktatási Hivatal, 2010.
- Bedő Ferenc (2012): A digitális nemzedék és lehetséges hatása az oktatásra. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *digitalis_de_generacio*. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 15-30. p.
- Bokányi Péter (2011): Lektúrtól a klasszikusokig? In: *Fordulópont*, 2011. 13. évf. 2. sz. 80–84. p.
- Fenyő D. György (2012): Hogyan olvasnak a fiatalok? In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *digitalis_de_generacio*. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 83–110.p.
- Fűzfa Balázs (2011): Irodalomta(la)nítás, de meddig? In: *Fordulópont*, 2011. 13. évf. 2. sz. 5–12. p.
- Gordon Győri János (2004): Irodalomtanítás és pedagógusképzés: Egy összehasonlító irodalomtanítás-vizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái. In: *Pedagógusképzés*, 2004. 2. évf. 2. sz. 1–16. p.
- Gordon Győri János (2006): A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. In: *Könyv és Nevelés*, 2006. 8. évf. 4. sz. 70–82. p.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. In: *Könyv és Nevelés*, 2009. 11. évf. 2. sz. 27–36. p.
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *digitalis_de_generacio*. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 69–82. p.
- Halmi Tamás (2002): Műveltség nélküli nemzedékek? *Iskolakultúra*, 2002. 12. évf. 8. sz. 81–86. p.
- Héder Klára (2012): Az „internet-generáció” után, avagy IKT kompetencia olvasástudás előtt. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *digitalis_de_generacio*. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 111–116. p.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 44. évf. 7-8. sz. 97-109. p.
- Horváth Zsuzsanna (1996): Monitor '95. A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 46. évf. 7-8. sz. 74–90. p.

- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 52. évf. 10. sz. 45–61. p.
- Magyarné Fazekas Ágnes (2009): Középiskolások attitűdjei az olvasásra és fogalomkörére vonatkozóan egy metaforavizsgálat tükrében. In: *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 2009. 18. évf. 11. sz. 10–23. p.
- Magyarné Fazekas Ágnes (2013): Középiskolások olvasási preferenciái és motivációi. In: *Fordulópont*, 2013. 15. évf. 1. sz. 101-109. p.
- M. Fazekas Ágnes (2013a): Olvasnak-e a mai fiatalok? In: *Taní-tani* [online], 2013. jún. 5. [2013. 08. 28.] < URL: http://tani-tani.info/olvasnak_e_a_mai
- M. Fazekas Ágnes (2013b): A jó olvasmány – középiskolás szemmel. In: *Taní-tani* [online], 2013. aug. 2. [2013. 08. 28.] < URL: http://tani-tani.info/a_jo_olvasmany
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 17–42. p.
- Pennac, D (2001): *Nemkötelező olvasmány*. Budapest: Fekete Sas Kiadó, 2001. 191 p.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*, 2001. vol. 9, no. 5, 1–6. p.
- Tapscott, D. (2001): *Digitális gyermekkor: Az internetgeneráció felemelkedése*. Budapest: Kossuth Kiadó, 2001. 384 p.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tericum Kiadó, 2011. 348 p.
- Tari Annamária (2012): Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban: Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *digitalis_de_generacio*. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 117–132.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2000): A tanulók tudásának változása – A Monitor '99 felmérés előzetes eredményei. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 50. évf. 6. sz. 25–35. p.

M. FAZEKAS, ÁGNES

THE NETGENERATION AND THE OBLIGATORY LITERARY CANON

In this study we would like to walk around the question how the digital culture can take effect on the young students' lives, who are sometimes referred to as netgeneration (Tapscott, 2001), digital natives (Prensky, 2001) or generation Z (Tari, 2011) as well. We are looking for answers to questions like what the difference is between this generation and the previous ones and how their learning and reading habits and strategies have changed compared to the way they were in the past. In our own research, we examine that how the digital generation is related to the unchanged content of the obligatory literary canon while they are having their changed learning and reading strategies.