

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

**KISGYERMEKKORI ÍRÁS-OLVASÁS ESEMÉNY
INDIREKT TALÁLKOZÁS AZ ÍRÁSBELISÉGGEL**

ISKOLÁSKOR ELŐTT

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Szinger Veronika

Témavezető:

Dr. Dovala Márta

Pécs, 2008.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom mindenekelőtt Dr. Dovala Márta témavezetőmnek a gondolatébresztő megjegyzésekért és hasznos tanácsokért, Brindza Attila kollégámnak a matematikai-statisztikai elemzésben nyújtott segítségért, Kazy Rita és Tóth József munkatársaimnak a szerkesztésért. Ugyancsak köszönöm a felmérésben részt vevő óvodapedagógusok, szülők és gyerekek önzetlen együttműködését.

Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás	2
Tartalomjegyzék	3
Bevezető	5
1. A probléma megfogalmazása	8
1.1. A kérdéskör értelmezési lehetőségei.....	8
1.2. Hipotézisek, kérdések	11
2. Az írás és olvasás elsajátításának/tanulásának feltételei	13
2.1. Pszicholingvisztikai szempontok	13
2.1.1. Neurológiai és érzékszervi feltételek	13
2.1.2. Az írás és olvasás nyelvi és kognitív feltételei.....	17
2.2. Az írás és olvasás tanulásának pedagógiai feltételei	23
2.2.1. Az olvasáskutatás irányzatai	23
2.2.2. Olvasástanítási módszerek	25
2.3. Az írás és olvasás elsajátításának társadalmi feltételei.....	32
2.3.1. Szóbeliség és írásbeliség a társadalomban.....	32
2.3.2. Az írásbeliség mint kulturális tőke.....	36
2.3.3. A magyarországi felnőtt lakosság literációs jellemzői	41
3. Írás-olvasás esemény iskoláskor előtt	52
3.1. Az írás szociolingvisztikai megközelítése: szocioökonómiai szempontok	52
3.2. Az írás-olvasás esemény családon belüli jellegzetességei.....	54
3.3. Családi literációs programok	59
4. Család és írásbeliség.....	65
4.1. A felmérés célja	65
4.2. A felmérés körülményei.....	65
4.2.1. Mintavétel	65
4.2.2. A kérdőív.....	66
4.2.3. Az elemzés módszerei.....	68
4.3. Eredmények	70
4.3.1. Szociokulturális háttér.....	70
4.3.2. Írás-olvasás esemény a családban	81
4.3.3. A szülők írásbeliséggel kapcsolatos attitűdjei	86
4.3.4. A gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei.....	93
4.3.4.1. Nyelvi tudatosság	93
4.3.4.2. Az írásbeliség funkciójának ismerete.....	98
4.3.4.3. A vizuális kommunikáció szokásai	98
4.3.4.4. Az írás-olvasás esemény gyakorisága	105
4.3.4.5. Írásbeli kommunikáció	108
4.3.5. Az írás és olvasás szintje.....	109
4.3.5.1. Az olvasás szintje	109
4.3.5.2. Az írás szintje	110
4.3.6. Az idősebb testvérek szerepe az óvodáskorú gyermek literációs fejlődésében ..	122
4.3.7. Nem és korai írásbeliség	127
5. Óvoda és írásbeliség	130
5.1. Óvoda és írásbeliség a nevelésügy történetében.....	130
5.1.1. Egyetemes óvodatörténet az írásbeliség tükrében.....	130
5.1.2. A magyar óvodáztatás története az írásbeliség tükrében	134
5.2. Alkalmassá válás az olvasásra és/vagy bontakozó írásbeliség	138

5.2.1. Kiválás: alkalmassá válás az olvasásra.....	139
5.2.2. Bontakozó írásbeliség	141
5.2.3. A szintézis szükségessége.....	149
5.3. Írásbeliség és az írás-olvasás előkészítése a magyar óvodai programok tükrében.....	151
5.3.1. Az elemzés célja és szempontjai.....	151
5.3.2. Hitelesített óvodai programok az általános elvek, készség- és képességfejlesztés, valamint az írás-olvasás esemény szempontjából	153
5.3.3. A programok összegzése.....	162
5.4. Az írás és olvasás előkészítése az óvodapedagógus szemszögéből.....	164
5.4.1. Az interjú célja és körülményei	164
5.4.2. Eredmények és következtetések.....	165
5.5. A gyermekintézmények és a pedagógusképzés feladata	170
5.5.1. Az óvoda feladata.....	170
5.5.2. Az iskola feladata.....	171
5.5.3. A pedagógusképző intézmények feladata	175
6. Összegzés	178
Befejezés.....	189
Summary.....	191
Irodalom	204
Mellékletek	211

Bevezető

Maria Montessori – a neves olasz orvos és pedagógus – szerint „az iskolában az írás és olvasás az első akadály, az ember első gyötrelme, amikor saját természetét alá kell vetnie a civilizáció kényszerének.” (Montessori 1995: 175) Szülőkhöz és pedagógusokhoz önkéntelenül felmerül a kérdés: Valóban gyötrelme az írásbeliség elsajátítása, és tényleg csak az iskolához köthető? A civilizációnak köszönhetően az iskolában az írott nyelv *mesterséges* elsajátításáról van szó, pontosabban *megtanításáról*, ugyanis egy ilyen tanításnak Montessori szerint az emberi természethez nincs semmi köze. A hatéves kor körül elkezdődő direkt, formalizált írás- és olvasástanulás azonban mindenképpen határkönek számít az iskolás gyermek életében, hiszen ismereteinek, tudásának legnagyobb részét a későbbiekben már az olvasás, az írott nyelv segítségével szerzi meg: jó olvasási készséget igényel a feladatok elemzése és megoldása, a tananyag elsajátítása. Nem véletlen, hogy sokáig az írni-olvasni tudást úgy tekintették, mint a gyermekek tanulmányi fejlődésének legfontosabb bizonyítékát (ez talán még napjainkban is így van). Ennek eredményeképpen az olvasni tanuló gyermek előtt álló feladat nagyobb figyelmet kapott és kap, mint az iskolai tananyag többi része.

Egy-két év eltéréssel a Föld legtöbb országában az írás és olvasás tanulása hatéves kor körül kezdődik. Az utóbbi évtizedekben azonban több olyan kísérleti beszámolót lehetett olvasni, ahol a kutatók lehetségesnek tartották a hatéves kort jóval megelőző írás- és olvasástanulást, akár hátrányos helyzetű gyerekek körében is (vö. B. Méhes 1992; Mihály 2001) Az értekezés központi kérdése azonban nem ez, vagyis nem azokkal a direkt tanítási módszerekkel foglalkozik, amelyek korai életkorban tesznek kísérletet az írás és olvasás megtanítására. A dolgozat témája sokkal inkább a direkt tanítást megelőző, az írásbeliséggel való *indirekt/spontán* ismerkedés folyamata (a családban és az óvodában egyaránt), vagyis az írásbeliség iránti általános érdeklődés különböző aspektusait igyekszünk megragadni, mindenelekelt társadalmi/családi és óvodapedagógiai szempontokat állítva a középpontba.

Tesszük ezt azért, mert általános tapasztalat, hogy a literátus kultúrákban¹ az írásbeliséggel való ismerkedés nagyon sok esetben az iskoláskor előtt, szinte az anyanyelv-elsajátítással párhuzamosan elkezdődik. „A gyerek nemcsak beszélő, hanem író-olvasó-rajzoló, tehát

¹ Annak ellenére, hogy a világon beszélt több ezer nyelv közül mindössze két-háromszáz rendelkezik írásbeliséggel, a dolgozat mindvégig ezt a közeget fogja alapul venni, vagyis azokat a társadalmakat, ahol a gyermek írásos környezetbe születik.

vizuális társadalomba is születik. Jóval az iskoláztatás előtt vannak már benyomásai, (rendezetlen) ismeretei a vizuális nyelvről, az üzenetek vizuális megjelenítési lehetőségeiről.” (Lengyel 1999a: 12) A szakirodalmi beszámolók szerint az írásbeliséggel való indirekt találkozás már kisgyermekkorban előmozdítja a nyelvi fejlődést, motiválja az olvasással kapcsolatos tevékenységeket, később segít megérteni a kapcsolatot a hangok és betűk között. Az olvasóvá nevelés tehát nagyon sok esetben nem az iskolában, hanem sokkal korábban kezdődik, amely magába foglalja egyrészt a gyerekek kognitív és nyelvi képességeinek fejlesztését, másrészt a környezet olvasási szokásait.

A könyvekkel, az írott szó világával spontán kialakuló kapcsolat mennyiségében és minőségében természetesen nagyon eltérő lehet. „Más az írott nyelv tanulásának motivációs bázisa annál a gyereknél, aki azt tapasztalja, hogy az otthoni környezet mind az írott, mind a hangzó nyelvet használja sajátos funkciómegoszlás szerint.” (Lengyel 1999a: 9) Az eddigi beszámolók szerint a gyermek sikeres olvasóvá nevelésében elsődleges szerepet játszik a család, amelynek tagjai a lehető legtöbbet tehetik a gyermek ideális nyelvi fejlődése érdekében, egészen a születéstől kezdve. Később az óvodapedagógusok a felelősség, hogy tudatos nyelvi fejlesztéssel, nyelvileg is ingergazdag környezet biztosításával készítsék elő az olvasás- és írástanulást. A direkt, formalizált tanítás már az iskola dolga, ahol a módszerek tudatos megválasztásával, a problémák azonnali érzékelésével és orvoslásával lehet megteremteni az olvasástanulás optimális feltételeit.

A problémakör értelmezési lehetőségei, a hipotézisek és kérdések megfogalmazása után a dolgozat második fejezetében először azokat a biológiai, nyelvi, kognitív, társadalmi és pedagógiai feltételeket tekintjük át a szakirodalom alapján, amelyek az írás és olvasás sikeres elsajátításáért/tanulásáért² felelősek a kutatási eredmények és a hétköznapi pedagógiai gyakorlat szerint. A legnagyobb részletességgel a szociális kondíciókról szólnunk, amelyek már az iskoláskor előtt lehetővé teszik a gyermek írásbeliséggel való ismerkedését. Csak-hogy ennek a találkozásnak a mennyisége/minősége függ a család és a környezet szociális mutatóitól, motivációjától, szokásrendszerétől. Ezért a családon belüli írás-olvasásra való szocializálás egyes elemeit és jellegzetességeit mutatja be a harmadik fejezet korábbi kutatások alapján, míg az azt követő rész (negyedik fejezet) magyar óvodáskorú gyermekek családjában végzett kérdőíves felmérésünk tanulságait elemzi. A szülői kérdőív segítségé-

² „Az elsajátítás és a tanulás megkülönböztetése csak látszólag könnyű. Gyakran egy és ugyanazon folyamat [...] egyaránt tartalmaz elsajátítási és tanulási mozzanatot.” (Lengyel 1999a: 7)

vel a családok szociokulturális, literációs jellemzőit elemeztük, ugyanakkor vizsgálatunk része volt nagycsoportos óvodások írásbeliséggel kapcsolatos tudásának, viselkedésének, valamint tényleges írásos produktumainak elemzése is. Célunk annak igazolása, hogy **már az óvodás korosztály írásbeliséggel kapcsolatos viselkedése, tudása is összefüggést mutat a család szociokulturális és literációs jellemzőivel.** Az ötödik fejezet – az óvoda felől megközelítve a korai írásbeliség kérdését – az óvodáztatás történetében bekövetkezett változásokon, dokumentumelemzésen keresztül, valamint óvodapedagógusokkal készített interjúk segítségével mutatja be az iskoláskor előtti literációs jellegzetességeket, a leggyermekközpontúbbnak tekintett intézmény feladatát és felelősségét.

Jelen dolgozat mindenekelőtt *adat- és információgyűjtés* egy Magyarországon alig kutatott területről, annak a korosztálynak az „íráskészségét” meghatározó tényezőiről, jellemzőiről, ahol az írás és olvasás hivatalosan még nincs jelen, ennek ellenére akár a hétköznapi gyakorlatot, akár a direkt tanítást megelőző érzékeny időszak lehetőségeit nézzük, a téma átgondolása és továbbgondolása elengedhetetlen.

1. A probléma megfogalmazása

1.1. A kérdéskör értelmezési lehetőségei

Tóth László (2002) meghatározása szerint korai olvasóknak nevezzük azokat a gyermekeket, akik már az iskolába lépésük előtt megtanulnak olvasni. *King és Friesen* (1972) (*Tóth* hivatkozik *King és Friesenre* 2002: 21) *Calgaryban* végzett vizsgálatukban az óvodások 1%-át azonosították korai olvasóként. (Adatunk nincs, inkább csak a hétköznapi tapasztalat mondatja velünk, hogy ez az arány azóta valószínűleg magasabb.) A 31 korai olvasó (20 leány és 11 fiú) IQ-ja magasabb volt az átlagnál, de a szülők is magasabb társadalmi osztályhoz tartoztak. *Clark skóciai vizsgálatában* a gyermekek családi háttere vegyes képet mutatott, ráadásul a 32 korai olvasó közül a fiúk voltak többségben.

A legtöbb korai olvasó magától tanul meg olvasni, és kevesebben vannak azok, akiket a szülők célzatosan, direkt módszerekkel tanítanak. (Persze egyáltalán nem biztos, hogy a tanítómester a szülő, hiszen sok olyan kisgyerek van, akik a nagyszülőktől, gyermekfelügyelőktől vagy idősebb testvérektől tanulnak.) A cél természetesen nem a korai, hanem a jó, sikeres, a társadalmi elvárásoknak megfelelő olvasás. Ugyanakkor felmerült a kérdés, hogy az első nyelvhez (az anyanyelv hangzó formája) vagy a második nyelvhez (idegen nyelv) hasonlóan az írásnak és olvasásnak van-e *szenzitív periódusa*³, ami valószínűleg „nem kötődik olyan szorosan egy biológiai életkorhoz, mint az orális nyelv esetében feltételezni szokás. [...] az írott nyelv szenzitív periódusának értelmezése kétféle lehet. Vagy az iskolai (irányított) írástanulással szembeni fogékonyságot jelzi, vagy a gyermek általános érdeklődését jelenti az írásbeliség iránt.” (*Lengyel* 1999b: 74) *Lengyel Zsolt* (1996a: 11) szerint az univerzális grammatika nem szól arról, hogy az innáta nyelvi képességek csak a hangzó nyelvet érintik, vagy a vizuálisat is. Csak a hangzó nyelvi képességek születnek velünk, vagy van velünk született tudás a nyelv vizuális formájának elsajátítására is? Csak a beszélés képessége tekinthető öröklöttnek vagy az írásé és olvasásé is? *Saussure* és *Hjelmslev* elgondolása szerint a nyelv lényege független a megjelenés módjától. Ez alapján az emberi nyelv – mint velünk született készség – nem korlátozódik csak a hangzó formára.

³ vö. *Scovel* (1988)

Az olvasás megtanulása egy jelrendszer megismerésére épül. Az olvasáselsajátítás olyan tevékenységi forma, amely az olvasás birtokba vételét, azaz megtanulását célozza meg. *Ehri és Wilce* szerint (1987) (Tóth hivatkozik Ehri és Wilce-ra 2002: 15) a gyermek legalább négy állomáson megy keresztül, mire eljut oda, hogy tud olvasni, és közben más-más dekódolási stratégiákat használ. Az első lépcső, amikor a gyermek felismeri, hogy a szöveg jelent valamit. Például azonosítják a címeket, reklámfeliratokat, a termékek neveit, de ilyenkor nem a betűkre figyelnek, hanem a kontextusra. A következő szakasz a szóképes olvasás, amikor a gyermekek a szavak vizuális jellemzőire figyelnek, ez a stratégia azonban csak rövid ideig élhet, mivel túlterheli az emlékezetet, ráadásul az ismeretlen szavak kiejtéséhez nem nyújt segítséget. A következő szakaszban a gyermekek fonológiai jelzőingereket kezdenek el használni, ők ismerik az ábécét, meghallják az egyes hangokat a szavakban, megértik, hogy a leírt betűalakok többé-kevésbé megfelelnek a kiejtésüknek.

A bevezetőben utaltunk rá, hogy a dolgozat témája nem az írás és olvasás korai, *direkt* tanítása. A korai olvasókról való értekezésnél azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a próbálkozásokat, amelyek viszont tudatosan a korai *tanításra* helyezték a hangsúlyt. Már az ókorban is voltak törekvések arra, hogy a kisgyermekeket megtanítsák olvasni. (Tóth 2002: 20) I. e. 620 körül a zsidó kisgyermekek úgy nőttek fel, hogy a betűk felismerésének tanítása már a szobatisztaságra való szoktatás időszakában elkezdődött, majd rögtön azután, hogy szobatiszták lettek, iskolába küldték őket, hogy megtanuljanak olvasni. Napjainkban a korai olvasás- és írástanulás hívei a gyors társadalmi változásokra, urbanizációra, a több területen jelentkező akcelerációra hivatkoznak. A korai írás- és olvasástanulás kapcsán alapvetően két megközelítéssel találkozunk. (B. Méhes 1992) Az egyik direkt olvasástanítást javasol már egészen fiatal életkortól kezdve, mégpedig tervszerű és szervezett formában. *Winifred Sackville Stoner* saját lányát akkor kezdte olvasni tanítani, amikor a kisgyerek 16 hónapos volt. Egy pszicholingvisztikával foglalkozó házaspár (Steinberg és Steinberg 1975) fiukat négy fázisból álló program segítségével kezdték el tanítani hat hónapos korában, amelynek eredményeként a fiú 5 éves korában úgy olvasott, mintha 3. osztályos lett volna. (Tóth 2002: 22) *Rachel Cohen* 1961-ben saját két és fél éves kislányának tanított nyomtatott nagybetűvel írt szavakat. *Doman* 1964-ben két éves kortól javasolta a szisztematikus tanítást. Valamit azonban nem szabad elfelejteni: a korai olvasók általában átlagon felüli intellektuális képességekkel rendelkeznek, ami lehetővé teszi számukra olyan dolgok megvalósítását, amire mások csak később válnak éretté.

A másik megközelítés sokkal közelebb áll dolgozatunk témájához, ugyanis az önkéntességet hirdeti. (Lásd Montessori óvodája 5.1.1. fejezet) 1964-ben *Appelton* óvodájában az olvasás tanulásához készült eszközök külön szobában voltak, a gyermekek saját belátásuk szerint szabadon használhatták ezeket. Az 1966-ben induló Denver Public School a következő elveket fogalmazta meg a korai olvasás stimulálására:

- a környezet figyelemfelkeltő hatása
- kíváncsiság a feliratok értelmére
- a kényszermentesség tudata
- az ismételt próbálkozások lehetősége

1965-ben indították az Egyesült Államokban a Head Start programot a hátrányos szociális helyzetű gyermekek iskola előtti fejlesztésére. A célzott képességek szorosan összefüggtek az írás és olvasás elsajátításával, a programhoz kapcsolódó tévéműsor, a Sesam Street pedig játékos módon igyekezett a gyermekek érdeklődését felkelteni a betűk iránt. (B. Méhes 1992)

A direkt tanítás és az írásbeliséggel spontán történő ismerkedés között azért is célszerű különbséget tenni, mert az előbbi célja rögtön a konvencionális értelemben vett – a felnőtt nyelvi mintához nagymértékben közelítő, vagy azzal megegyező – írás és olvasás megtanulása (jellemzően iskolai módszer). A spontán, indirekt találkozás során viszont (iskoláskor előtt) a gyermekek számos olyan tudásra szert tesznek, amelyek egyrészt megkönnyítetik a későbbi direkt tanítási/tanulási folyamatot, másrészt alapvető kultúrtechnikákat sajátítanak el, amelyek részét képezik kommunikációs viselkedésüknek (pl. a konvencionális formától eltérő kvázi-olvasás, kvázi-írás).⁴ Nem utolsó szempont az önkéntességhez kapcsolódó pozitív attitűd kialakulása a gyermekekben a nem konvencionális írásos tevékenységek során. Mai tudásunk szerint két tényezőnek van fontos szerepe az olvasás és az írás motivációjának kialakulásában a gyermekeknél: egyrészt az iskoláskor előtti, elsősorban családi hatásoknak, másrészt annak, hogy milyen módon sajátítják el a gyerekek az iskolában az írást és olvasást. (Ligeti 1982: 43) Dolgozatunk az előbbi kérdéskörrel foglalkozik, vagyis a hipotézisek is erre vonatkoznak.

⁴ Korai olvasástanulás esetén például az írásfokozatok nem annyira a grafikus ábrázolásban, mint inkább egyéb manipulációs tevékenységekben jelentkeznek. A gyermekek betűkártyákkal szavakat képesek kirakni, írógépen (számítógépen) szavakat, mondatokat írnak le. (Ligeti 1982: 52)

1.2. Hipotézisek, kérdések

Hipotéziseink a családra, családi hatásokra vonatkoznak. Az eddigi kutatásokra épülő tudásunk szerint a gyermek otthoni literációs környezete⁵ jelentős befolyással bír a gyermek iskolai írás- és olvasásteljesítményére. Véleményünk szerint a különbségek már iskoláskor előtt megmutatkoznak:

1. Nemcsak az iskolás, hanem már az óvodáskorú gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása, az írásbeliséggel összefüggő tényleges viselkedése összefüggést mutat a család szociokulturális hátterével.
2. A családon belüli írás-olvasás esemény megléte/hiánya, mennyisége/minősége (olvasási, felolvasási szokások, írás, tanulás, számítógép-használat, könyvek ajándékozása stb.) függ a család szociokulturális helyzetétől, azon belül a szülők iskolázottságától, kulturális szokásaitól. Feltételezzük, hogy az egyes írásos tevékenységek egymáshoz viszonyított gyakorisága között is összefüggés van.
3. Összefüggés van a szülők írásos viselkedése, olvasási szokásai és az írásbeliséghez való viszonyulásuk között.
4. A családon belüli írásos tevékenységek inkább az anyákhoz köthetők, a gyermeknek szóló írás-olvasás eseményekben is elsősorban ők vesznek részt.
5. Bár az iskoláskor előtt a felnőtt modelleknek nagyon fontos szerepük van, a család-szerkezet átstrukturálódása miatt (a nukleáris családok növekvő száma) a nagyszülők szerepe csökken, a testvéreké nő a mintaadásban. Az idősebb, már iskolás testvér olyan modell az óvodáskorú gyermek számára, aki egy sor – az írásbeliséggel kapcsolatos – viselkedési és interakciós sémával ismerteti meg a konvencionális értelemben írni és olvasni még nem tudó kisebbet.
6. Az írásbeli viselkedést és írásos tevékenységeket tekintve, már óvodáskorban kimutatható a nemek közötti különbség a lányok javára.

Hipotéziseinket a 4. fejezetben bemutatásra kerülő családi felmérés eredményeinek elemzésével ellenőrizzük.

⁵ A PISA-vizsgálatokban használt „*literacy*” kifejezés ugyan szó szerint írástudást jelent, de Csikos Csaba szerint (2006: 178) szóösszetételekben célszerűnek látszik az *olvasási kultúra* fordítást használni a *reading literacy* magyar megfelelőjeként. A dolgozatban gyakran fogjuk használni a *literációs* fogalmat, értve ezalatt nemcsak az írástudást és olvasási kultúrát, hanem általában véve az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységeket is.

Kérdéseink az óvodai írásbeliség megjelenésére, jellegére vonatkoznak. Ezek a következők:

1. Az óvodáztatás történetében hogyan változott az óvoda és írásbeliség viszonya, mikor, milyen hangsúllyal jelent meg az írás és olvasás, illetve annak előkészítése?
2. Napjaink egyetemes és hazai óvodarendszerében milyen törekvések mutathatók ki az írásbeliség óvodai megjelenítésére?
3. Az óvodai nevelés országos alapprogramjára (1996) épülő magyar akkreditált óvodai programok milyen feladatokat, célkitűzéseket fogalmazznak meg az írásbeliségre, az írás és olvasás előkészítésére vonatkozóan?
4. A magyar óvodákban dolgozó pedagógusok hogyan értelmezik az írás és olvasás előkészítésének fogalmát?

Kérdéseinkre az 5. fejezetben történelmi áttekintés, szakirodalmi feldolgozás, dokumentumelemzés és óvónőkkel készített interjúk segítségével keressük a választ.

2. Az írás és olvasás elsajátításának/tanulásának feltételei

2.1. Pszicholingvisztikai szempontok

2.1.1. Neurológiai és érzékszervi feltételek

Az írás minden bizonnyal csak úgy alakulhatott ki (a *Vigotszkij-Lurija*-féle iskola szellemének megfelelően), ha megvoltak a maga biológiai alapjai, mivel minden magasabb pszichikus funkció rendelkezik valamilyen ahhoz szükséges biológiai alappal. (Lengyel 1999a: 12)

A beszéddel kapcsolatban gyakran bemutatott artikulációs bázistól eltérően az íráshoz és olvasáshoz kötődő vizuális, manuális, auditív vagy neurológiai rendszereknek ritkábban kapjuk meg a részletes anatómiai vagy fiziológiai leírását a nyelvészeti szakmunkákban, ugyanis egyelőre nagyon kevés tudás van a birtokunkban erre vonatkozóan, bár a kutatások és az eredmények száma egyre nő. Sem a szem és kéz szerkezete, sem az agy biológiailag nincs adaptálva az írott nyelvhez. Ennek oka, hogy az evolúciós fejlődés folyamatában az írás viszonylag későn jelent meg, a szervi adaptáció pedig valahol félúton van az elsődleges biológiai funkció, valamint a másodlagos írásfunkció között. Ahogy a beszédszervek csak fokozatosan válnak alkalmassá a tökéletes hangképzésre (pl. a gégefő leereszkedése, fogazat), úgy az olvasáshoz és íráshoz szükséges szervi funkciók is fokozatosan alakulnak ki. Az olvasás és írás elsajátítása ép látást és hallást feltételez, az íráshoz továbbá szükséges a megfelelően fejlett kézcsontozat, az ízületek fejlettsége, a mozgáskoordinációt biztosító agyi központ fejlettsége, de a perifériális érzékelés is fontos szerepet játszik elsősorban az íráshoz szükséges feltételek alakulásában.

Az írott szöveg olvasásakor a kiindulópont a látás, amelyet a vizuális észlelési folyamatok követnek. A vizsgálatok során a legtöbb figyelmet eddig a szemmozgások természete kapta. (vö. Crystal 1998; Cs. Czachesz 1998; Tóth 2002; Csépe 2006) A dekódoláskor jellemző szemmozgás két részből áll: a gyors, előre menő mozgásból (ún. szakkádok) és az azt követő szünetekből (fixálás), a szem visszafelé történő mozgását pedig regresszióknak nevezzük. Azt a nyelvi anyagot, amit egy fixálás során láthatunk, perceptuális terjedelemnek nevezzük. A szemnek ez a fajta mozgása fiziológias eredetű. A szem hátsó részén, a retinán található azok az idegsejtek, melyek a fényt elektromos impulzusokká alakítják át. A

retina középső területét, ahol ezek a sejtek szorosan egymás mellett találhatóak, foveának hívják, a legjobb vizuális részleteket ez a terület szolgáltatja, mint amilyenekre például a grafikus formák azonosításához szükség van. Azt a területet, ahol a nyomtatást csökkent élességgel látjuk, parafoveának nevezik. Amikor a szöveg egy részét vesszük szemügyre a fovea segítségével, akkor fixálunk a leírtakra. A fixálás aránya és időtartama függ többek között az olvasottak tartalmától és nyelvétől. (vö. Crystal 1998; Cs. Czachesz 1998; Gósy 1999; Adamikné Jászó 2001a,b) Ez a fixálás-szünet mintázat az olvasáson kívül minden más vizuális észlelési folyamatra is jellemző. Az olvasástanulás során a gyerekeknek el kell sajátítaniuk a sorolvasáshoz igazodó szemmozgási beidegződést. Az ontogenetikus fejlődést tekintve tehát szükség van bizonyos fokú szervi adaptációra (a szem szakkadikus mozgásának kialakulására). Fontos azonban megjegyezni, hogy a szemmozgás csak jelzi az olvasási problémákat, a nehézség hátterében általában olvasástechnikai, kognitív vagy nyelvi probléma áll. (Cs. Czachesz 1998: 41)

Amikor olvasunk, a fixálás után a grafikus jegyek vizuális mintázata a retinára kerül, ahonnan a látóideg segítségével az agyba jut. Az olvasás számos agyi terület ép működésére és együttműködésére támaszkodik. A 6-7 éves gyerekek többsége könnyen megtanul olvasni, függetlenül az írásrendszertől, ami azért meglepő, mert az olvasásnak az agy evolúciójában csak az előfeltételei vannak meg. (Csépe 2006a) Az olvasás szempontjából a fejlődés időtartama az evolúciót tekintve nagyon rövid, mintegy ötezer év. Ráadásul az írásrendszerek megjelenését követően az olvasás nem vált széles körben elterjedtté, hosszú ideig csak kevesek privilégiuma volt. A nyomtatás feltalálása csak lehetőséget teremtett az olvasás tömegessé válására. A könyvek széleskörű használatának feltétele, a közoktatáson belüli olvasástanulás pedig még rövidebb múltra tekint vissza. Ezért nem valószínű, hogy az olvasás mint kulturális találmány az emberi agy radikális átalakulásához vezetett volna. A kutatók szerint az emberi agynak nincsenek olyan mechanizmusai, amelyek kifejezetten az olvasásra specializálódtak volna. Inkább azt feltételezik, hogy az olvasás is olyan megismerési funkció, amely egy általános rendszerből emelkedik ki. *Perfetti és Sandak (2000)* szerint a beszélt nyelvhez evolúciósan alkalmazkodó agyi rendszerek jelentik az olvasási képességek neuronális alapozását. (Csépe hivatkozik Perfetti és Sandakra 2006a: 56) Ezt az agy funkcionális rugalmasságának megnövekedése biztosítja. (Ez a flexibilitás azonban nem korlátlan, hiszen az olvasás agyi területei viszonylag kicsi változékonyságot mutatnak.) A kulturális tanulás feltehetően sohasem sajátítja ki teljesen ezeket a területeket, hanem annyit változtat rajtuk, amennyi a működéshez szükséges.

Az emberi agy bal és jobb féltekére tagolódik, amelyek különböző, de egymást kiegészítő funkciót látnak el. A jobbkezes embereknél és a balkezesek többségénél a nyelvi anyagot a bal félteke, míg a nem nyelvi, vizuális-auditív anyagot a jobb félteke dolgozza fel. A különbség elsősorban a feldolgozás módjában keresendő. A bal félteke feldolgozásmódja analitikus és sorrendet tartó, míg a jobb féltekéé képszerű és holisztikus. Mivel a nyelvi anyag feldolgozása a sorrendben történő elemzést igényli, ezt rendszerint a bal félteke végzi. Ugyanakkor a bal féltekei feldolgozást a jobb félteke is segítheti a maga képi és egészséges működési mechanizmusával.

A beszédben és az olvasásban elsősorban a következő agyterületek játszanak szerepet (Tóth 2002: 8):

- Szögletes tekervény: a vizuális és fonológiai információ integrálása;
- Broca-féle terület: beszédprodukción;
- Wernicke-féle terület: a nyelvi anyag megértése;
- Elsődleges mozgatóközpont: mozgások kivitelezése;
- Másodlagos mozgatóközpont: a mozgások tervezése (a beszéd is);
- Hallóközpont, illetve halántéklebeny: az auditív információ feldolgozása;
- Látóközpont, illetve nyakszirtlebeny: a vizuális információ feldolgozása;
- Kérges test: a két féltekét összekötő, vékony idegszálakból álló köteg.

Az agy 18-20 területének összehangolt működése biztosítja, hogy az olvasás, ez az igen összetett készségünk egyáltalán kialakulhat. (Csépe 2006a: 9) Az agy olvasást kiszolgáló kérgi körei két igen eltérő rendszerbe sorolhatók. Az alaprendszerek az olvasás elsajátításának feltételeit biztosítják, ezek megfelelő fejlettsége nélkül már a technika elsajátítása sem lenne lehetséges, vagyis az alaprendszerek az olvasástanulás kezdeti fázisában is nélkülözhetetlenek. A kiterjesztett rendszerek viszont az automatizált, készségszinten működő olvasásra fokozatosan átálló, eredetileg más feladatot szolgáló területekből állnak. (Csépe 2006b: 66) Az olvasástanulás szempontjából két alaphálózat működése mindenképpen kritikus. (Csépe 2006a: 57) Az egyik a beszélt nyelv feldolgozásáért felelős, ezen belül pedig a szavak hangzóinak elkülönítésében és megkülönböztetésében meghatározó funkciót betöltő hallási feldolgozórendszer. A másik alaphálózat az írásrendszer elemeinek, a szimbólumok feldolgozásának rendszere, a téri és vizuális információk feldolgozására képes hálózat. A bal agyfélteke feldolgozó körei eltérő feladatokra specializálódtak, működé-

sükre támaszkodik az olvasás kezdő szakasza, illetve az olvasás fonológiai útja. A lassú, figyelmet igénylő, szabályt alkalmazó olvasás a hátulsó olvasási területek felső körének épségéhez, a közel automatikus olvasás viszont az alsó feldolgozó kör épségéhez kötött. Az első mechanizmus a meglévő körökön viszonylag hamar kialakul, a második viszont hosszabb időt igényel, gyakorlás és az olvasásban részt vevő agykérgi hálózat terjeszkedése szükséges hozzá. (Csépe 2006b: 67–68)

Az írott nyelv elsajátításához szükség van a jobb és bal agyfélteke együttműködésére, vagyis a féltekék megfelelő érettségére. (Gósy 1997) A megfelelő íráskészség kialakulásának feltétele az agyfélteke-dominancia megléte, ami a kézdominancia alapja. *Buffery és Gray* szerint (1972) már ötéves korra kialakul lányoknál a bal agyfélteke dominanciája, amely a beszédközpontokat is tartalmazza, ugyanakkor a fiúknál ez csak jóval később történik meg. Ennek a fáziseltolódásnak következményeként a lányoknál gyorsabb a verbális készségek – köztük az olvasási készség – kialakulása. (Gereben – Nagy hivatkozik Buffery és Grayre 1984: 8) Ha elfogadjuk, hogy a lányok nyelvi előnyökkel rendelkeznek, akkor ennek következménye lehet olvasási fölényük is, sőt viselkedésbeli, érdeklődési különbségek is magyarázhatók neurológiai alapon. A neurolingvisztikai kutatásokból tudjuk, hogy a bal agyfélteke felelős a nyomtatott szövegek megértéséért, a jobb pedig a képes információ feldolgozásáért. A nyomtatott szövegek a bal hemiszférához szólnak, míg tévénézéskor a jobb hemiszféra aktivizálódik hangsúlyosabban. A férfiaknál a bal és a jobb agyfélteke működése differenciáltabb, mint a nőknél, s általában véve a férfiaknál a jobb agyfélteke működése a meghatározóbb, míg a nőknél a bal. Ezen feltételezések magyarázzák azt, hogy a fiúk érdeklődése az agyi különbségek miatt elsősorban a vizualitás felé fordul, így a vizuális média és a számítógép jobban leköti őket, mint például az olvasás. A lányok érdeklődése nem ennyire képi, tehát szívesebben vesznek könyvet a kezükbe. (Kegyesné Szekeres 2001: 32–33) Természetesen a nemek közötti különbségek tárgyalásakor a szocializációs szempontok sem elhanyagolhatóak.

2.1.2. Az írás és olvasás nyelvi és kognitív feltételei

Vitathatatlan tény, hogy az iskolai direkt írás- és olvasástanuláshoz feltétlenül szükség van bizonyos részkészségek megfelelő működésére⁶. A szükséges részkészségek, készségek és képességek leírásának Magyarországon is jelentős szakirodalma van.

A részkészségeknek két csoportját különböztetik meg, az általános és a speciális részkészségeket. (Adamikné Jászó 2001: 86) Az általános részkészségek minden tantárgyat alapoznak, úgymint az emlékezet, logikus gondolkodás, figyelemkoncentráció, tevékenységi türelem, tempó, ritmusérzék, érzelmvilág, képzelet, motiválhatóság. A speciális részkészségek közvetlenül az írás és az olvasás tanítását készítik elő: a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás-írás céljának és funkciójának ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, a szótagolási készség fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete, a metakognitív készségek kialakítása.

Tapasztalatból tudjuk, hogy **a beszéd fejlettsége és az olvasás minősége között szoros kapcsolat van.** (Gósy 2000: 99–105) Az a kisgyerek, akinek a beszéd-készsége magasabb szintű, hamarabb és gyorsabban tanul meg olvasni. Az olvasástanítás szakirodalma is régóta hangsúlyozza, hogy az olvasás elsajátításának alapja az életkornak megfelelő anyanyelvi teljesítmény, ezen belül is leginkább a beszédészlelési és beszédmegértési, valamint az ehhez kapcsolódó egyéb folyamatok. Fontos tehát az életkornak megfelelő szintű beszédészlelés, beszédmegértés, beszédprodukciónak, a rövid és hosszú távú vizuális és verbális memória, alakazonosítás- és megkülönböztetés, a vizuális és verbális szerialitás, a lexikális hozzáférés a mentális lexikonban, ritmusészlelési készség, az irányfelismerés fejlesztése, valamint a kezesség kialakítása.

A *nyelvi tudatosság* (language awareness) megléte vagy hiánya az olvasástanulás egyik kulcskérdése.⁷ (Adamikné Jászó 1993, 2006) Az olvasáskutatás egyik irányzata szerint

⁶ Abban az esetben, ha az olvasást *John Downing* nyomán készségnek tekintjük (valamilyen céllal végzett hasznos, komplex tevékenység, mely gyakorlást igényel), akkor elsajátításához három szakasz szükséges: egy megismerési (előkészítési), egy elsajátítási és egy automatizálási szakasz. És azt is el kell fogadnunk, hogy az olvasás komplex jellegéből adódóan sok részkészségből tevődik össze, amelyek integrációja, egybekapcsolódása elengedhetetlen. A kezdő olvasó számára az első a legfontosabb szakasz, mert ott van a legtöbb részkészség. (Adamikné Jászó 1993, 2006)

⁷ „A nyelvi tudatosság olyan intuitív analízis-képesség, melynek segítségével megfigyeljük beszédünket, s alkotórészeire bontjuk. [...] megkülönböztethetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonématudatot. [...] A nyelvi tudatosság nem azonos a metakognícióval, a kisgyerek kognitív és nyelvi fejlődésében a

(*Kenneth Goodman és Frank Smith*) nincs különbség a nyelv és az olvasás elsajátítása között (ők nem is beszélnek olvasástanulásról, csak elsajátításról).⁸ Ezzel ellentétes *Ignatius Mattingly* és *John Downing* irányzata, amely éppen azt hangsúlyozza, hogy az alapvető különbség a beszéd megértése és a nyomtatott szöveg megértése között, hogy az olvasás nyelvi tudatosságot kíván.

A nyelvi tudatosság és olvasástanulás kapcsolatáról az alábbi problémákat vetették fel a kutatók:

1. Az egyik tábor azt állítja, hogy a nyelvi tudatosság következménye az olvasástanulásnak, az írás-olvasás elsajátítása közben fokozatosan alakul ki.
2. A másik tábor azt mondja, hogy a nyelvi tudatosság előfeltétele az olvasástanításnak. A nyelvi tudatosság fejlesztésének meg kell előznie az olvasástanítás megkezdését, tehát szükség van előkészítésre.
3. Az egyeztetők pedig azt tanítják, hogy kölcsönhatás van a nyelvi tudatosság és az olvasástanulás között, de a kezdet kezdetén mindenképpen szükség van az előkészítésre és a feladattudat kialakítására.
4. A negyedik tábor hívei szerint az olvasás megtanulása egy harmadik, kognitív tényezőtől függ, vagyis a megfelelő szellemi érettségtől és intelligenciától.

Az eltérő véleményekhez képest a mindennapi tapasztalat és a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a nyelvi tudatosságnak különösen az olvasás tanulását előkészítő szakaszban van meghatározó szerepe. (Adamikné Jászó 1993, 2006) Vagyis az olvasás és írás tanulása elősegíti a nyelvi tudatosság fejlődését, de szükséges némi előzetes ismeret is. Az óvodás gyermekek mintegy harmadánál tapasztalható, hogy a nyelvi tudatosság nem vagy csak részlegesen alakult ki. A célzott fejlesztés hiányában ezek a gyermekek készségbeli elmaradásokkal kerülnek iskolába (mindenekelőtt a beszédpercepció, azaz beszédészlelés és -értés problémáiról van szó), ami kedvezőtlenül befolyásolhatja írás- és olvasástanulásukat, legfőképpen helyesírási készségüket. (Gósy 1999: 242)

metakognícióhoz való közelítés. A metakognícióhoz képest ösztönös tevékenység, de akkor, amikor tanítják az iskolában, tudatos tevékenységgé válik...” (Adamikné Jászó 2006: 153)

⁸ Az irányzathoz nőtt ki az egész nyelvi megközelítés és az egész-szó módszer (hazai terminológiával globális módszer). Az irányzat legfőbb kritikája, hogy a *Goodman* által megadott modell az egészen kicsi gyerekekre, valamint felnőtt, gyakorlott olvasóra jellemző, nem pedig az iskolába lépő, kezdő olvasóra. A globális módszerek például nem biztosítják a részletek pontos dekódolását, ezáltal bizonytalanságban hagyják a gyermeket. (Adamikné Jászó 1993, 2006)

A nyelvi tudatosság fejlődési folyamatában először a szótagolás képessége⁹ alakul ki, azután a gyermek elkülöníti a szavakat és mondatokat stb. (Adamikné Jászó 2001a,b) *Tunner és Hoover* (1992) a (meta)nyelvi tudatosság fejlődésének négy fő területét különböztette meg (Cs. Czachesz hivatkozik Tunner és Hooverre 1998, 2001): fonetikai/fonológiai tudatosság, a szóra vonatkozó tudatosság (a szó tulajdonságainak felismerése), a szintaktikára vonatkozó tudatosság (pl. a mondatalkotási hibák észrevétele) és a pragmatikára vonatkozó tudatosság (pl. a gyermek odafigyel mondanivalója érthetőségére). Ez utóbbi meglehetősen elhanyagolt terület a gyermekek nyelvi tudatosságának vizsgálatakor, míg a fonetikai/fonológiai tudatosság kialakulásának, a beszédhangok felismerésének, differenciálásának képességével együtt jelentős szakirodalma van. (A hazai kutatásokban például *Kassai Ilona* 1983, 1998; *Fazekasné Fenyvesi Margit* 2000, 2006; Nagy József 2006) Ez nem véletlen, ugyanis a szakemberek jelentős része a *fonológiai tudatosságot* (a gyermek tudatára ébred annak a ténynek, hogy a beszélt szavak hangokból állnak, és képes ezeket elkülöníteni), valamint a *fonématudatosságot* (annak tudása, hogy a beszélt szavak építőkövei a fonémák, és hogy ezen építőkövek átrendezése, kicserélése más szavakat eredményez) (Tóth 2002: 17) tekinti az olvasás- és írástanítás egyik legfontosabb feltételének.¹⁰ (Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy ez nagy valószínűséggel csak alfabetikus alapelvre épülő írásrendszerekre érvényes.) A gyermekek fonématudatosságának fejlődését kapcsolatba hozták a gyermek későbbi olvasási teljesítményével.¹¹ Az olvasáskutatók egyetértenek abban, hogy a fonológiai/fonéma tudatosság általában fontos kísérője az olvasástanulásnak¹², de van, aki megkérdőjelezi, hogy előfeltétele-e. A fonémamegkülönböztető képesség kapcsán Lengyel Zsolt (1999b) úgy gondolja, téves az a vélemény, mely szerint az iskolai írástanítás jó fonéma-megkülönböztető képességet előfeltételez, vagyis hogy csak ennek birtokában sikeres az írás megtanulása. Szerinte a gyermek az írás során kényszerül rá arra, hogy az írást megalapozó műveleteket többnyire implicit módon megtanulja. „A legtöbb gyermeknél ez a folyamat olyannyira gyors, hogy tulajdonképpen fel sem tűnik,

⁹ Ez nem feltétlenül tudatos szótagolás, inkább nevezhető ritmizálásnak a mondókák, höcögtetők mondogatása révén. A magyar óvodákban ehhez alapkönyv: Forray Katalin 2004. (tizenhatodik kiadás) (1. kiadás 1974) *Ének az óvodában*. Editio Musica Budapest. Budapest

¹⁰ A kutatások viszonylagos aránytalansága ellenére a nyelvi tudatosság a fonémák mellett természetesen a nyelv több szintjére is kiterjed.

¹¹ Lapp et al. (2000) hivatkozik az alábbi szerzőkre: Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, & Mehta (1998); Cunningham and Stanovich (1997)

¹² Lesiak (1997) az alábbi kutatók eredményeire hivatkozik: Backman 1983; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland 1990; Byrne, Freebody & Gates 1992; Catts 1991; Cunningham 1990; Foorman, Navy, Francis & Liberman 1991; Juel 1988; Lenchner, Gerber & Routh 1990; Mann 1993; Pratt & Brady 1988; Share, Jorm, MacLean & Matthews 1984; Spector 1992, 1995; Stanovich, Cunningham & Cramer 1984; Torgesen, Wagner & Rashotte 1994; Vellutino & Scanlon 1987; Yopp 1988)

ezért támadhat az a benyomás, hogy a fonéma-megkülönböztető képesség feltétel, nem pedig eredmény.” (Lengyel 1999b: 110) Mindenesetre az óvodai tapasztalat azt mutatja, hogy maga a fonéमतudat öt-hat éves kor körül alakul ki, vagy inkább hat éves kor után, ahogy az idegrendszeri fejlődés következményeként a gyermek egyre finomabb megkülönböztetésre lesz képes a hangzó beszédben. (Kassai 1998: 9–11) „A gyerek először a szó eleji, majd a szó végi hangokat veszi észre, végül képes lesz a hangok sorrendjének megállapítására. Ezt nevezik szeriális analízisnek. Nehezebb a pozicionális analízis, ilyenkor a gyerek képes a hangot a hangsorból kiemelni”. (Adamikné Jászó 2001: 28) Lengyel Zsolt vélekedésével szemben pedagógiai tapasztalatunk és a szakirodalom jelentős része is azt igazolja, hogy hangjelölő (betűírást használó) nyelvünkben az írásos kommunikációhoz szükséges a fonéमतudatosság, amelynek fejlesztését célszerű az írás és olvasás tanulása előtt megkezdeni, mivel genetikailag nem programozott a beszédhangról való belső tudás. (Kassai 1998: 12) Kassai Ilona hivatkozik Göncz Lajos vizsgálatára, amelyből kiderül, hogy a fonológiai tudatosság fejleszthető iskolába még nem járó gyerekeknél is. (Kassai 1998: 11) A szakirodalomból az is kiderül, hogy a fonéमतudatosságot fejlesztő óvodai gyakorlatok nem csupán magára a fonéमतudatosságra voltak kedvező hatással, hanem a későbbi olvasási teljesítményre is az elemi iskola első két osztályában, akár speciális igényű (megkésett beszédfejlődésű, speciális tanulási igényű) gyerekeknél is.¹³

A **hangsúly** tehát több elméleti és gyakorlati szakember szerint **az előkészítés igazolásán van**, s ezt az 1980-as években skandináv kutatók egy alaposan megszervezett kísérlettel bizonyították be, melynek eredménye szerint az előrehozott hangtanítás pozitívan hatott mind az olvasás, mind a helyesírás megtanulására. (Adamikné Jászó 1993; 2001a,b; 2006) Hasonló eredményt hozott *Ehri és Nunes* kísérlete (2002), ahol a fonéमतudatosságot fejlesztő gyakorlatok kedvező hatással voltak óvodások, első osztályosok, szociálisan hátrányos helyzetű és tanulási zavarral küzdő gyerekek fejlődésére is. A külföldi kutatások tehát alátámasztják a fonéमतudatosság szerepét az olvasástanulásban. A kutatások alapján a Nemzetközi Olvasástársaság, valamint az USA-ban a The National Research Council (NRC) és a National Association for the Education of Young Children (NAEYC) kiadványaiban rendszeresen hivatkozik a fonéमतudatosság fejlesztésének fontosságára. Nálunk többek között *Vekerdi Iréne* óvodai kísérletei mutattak rá arra (Török–Vekerdi 1989), hogy

¹³ Lesiak (1997) az alábbi szerzőkre hivatkozik: (Ball & Blachman 1991; Byrne & Fielding-Barnsley 1991; Cunningham 1990; Lundberg et al. 1988; Torgesen et al. 1992; Blachman 1994; Brady, Fowler, Stone & Windbury 1994; O’Connor, Jenkins, Leicester & Slocum 1993; O’Connor, Jenkins & Slocum 1995; O’Connor, Notari-Syverson & Vadasy 1996; Warrick, Rubin & Rowe-Walsh 1993; Blachman 1994)

a gyerekek még iskolába lépésük előtt szilárdan megkülönböztetik a fonémák minőségét tekintve a különböző beszédhangokat. Sok-sok játékos tevékenységgel jutnak el addig, hogy meg tudják különböztetni a hosszú és rövid magánhangzókat. A szótagolás egyszerűbb szabályait önkéntelenül is megtartva tudnak szótagolni. Helyes sorrendben bontanak fonémákra akár két-három szótagos szavakat is. Egyes vélemények szerint a sikeres olvasástanulást a beszédészlelés szintje sokkal inkább meghatározhatja, mint az alkalmazott olvasástanítási módszer. (Fazekasné Fenyvesi 2006)

Az írást tekintve, az erősen életkor-specifikus írásmozgás érési folyamatoktól függően alakul. Itt az iskolai direkt írástanítást tartjuk szem előtt (kis- és nagybetűs álló vagy dőlt folyóírás/kézírás), amit meg kell különböztetnünk a gyerek által óvodában már produkált nyomtatott nagybetűs írástól.

Fejlődésében a következő szakaszokat különíthetjük el (Nagy 1980):

- Az első szakasz az írásmozgás előtti szint, az ún. *firkálás* korszaka. A korosztálytagokat tekintve ez az időszak a harmadik életév végéig, a negyedik életév elejéig tart.
- A következő szakasz az elemi írásmozgás szintje, ami átlagosan a negyedik életév elejétől az ötödik életév közepéig jellemző.
- Az egyszerű írásmozgás az ötödik életév közepétől a hatodik életév közepéig jellemzi az átlagos gyermekeket.
- Végül az összetett írásmozgás átlagosan a hatodik életév közepétől a hetedik életév közepéig jellemzi a gyermekeket.

Nagy József vizsgálatai szerint az írásmozgás-koordináció rendkívül erősen életkor-specifikus, ugyanakkor szignifikáns összefüggés van a gyerekek írásmozgás fejlődése, valamint a szülők iskolai végzettsége között. A kutató ezt azzal magyarázza, hogy az értelmiségi családokban valószínűleg többet firkálhatnak, rajzolhatnak a gyerekek. Ugyanakkor az életkor-specifikusság miatt ezt a területet alig lehet gyorsabban fejleszteni, mint ami a spontán fejlődésnél amúgy is megfigyelhető. Ebből az az alapvető következtetés vonható le, hogy felesleges, sőt a részfolyamatok normális fejlődésének esetleges megzavarása miatt káros az írástanítást túl korai életkorban elkezdeni, hiszen azok a készségek, amelyek az íráshoz szükségesek, csak hat-, nemritkán hétéves korra alakulnak ki. Az írás-

tanítás feltétele legalább az egyszerű írásmozgás szintje, amire a gyerekek nagy része csak az első tanév második felére jut el.¹⁴

Kiss Tihamér (1969) szerint a grafikus mozgástevékenység beiskolázáskor megkívánható érettségének a kritériumai a következők:

1. A 6 éves gyermek értelmi fejlettségi szintjének megfelelően egyszerű tárgyak, történések és jelenségek kiemelkedő sajátosságai észlelésének (analizáló, szintetizáló, generalizáló) képessége. E sajátosságok megfigyelésére és konvencionális, egyszerű (vázlatos) ábrázolására való képesség, legalább az értelmi szinkretizmus fokán. Rajzáról az általa értelmezett tárgy vagy jelenség felismerhető legyen.
2. Olyan fokú szenzomotoros, manuális érettség, amelynek birtokában képes a gyermek adott minta alapján egyenes, szögletes és gömbölyített vonalú képek lerajzolására. Rajz közben képes a szándékolt irányban haladni, egy kívánt cél irányában a vonalat vezetni, mozgását a célnál fékezni, vonalakat és pontokat összekötni, egyszerű szerkezeteket rajzában létrehozni. Ennek alapfeltétele nemcsak az első pontban leírt értelmi fejlettségi szint, hanem a kézcsontok, ízületek, izmok és beidegzések oly szintű fejlettsége, amely lehetővé teszi a begyakorlás során a kar-, kéz- és vázizommozgás-csoportjainak és a kinesztetikus és látási érzékeknek kellő összehangolódását, a 6 évesek szintjén megkívánt tevékenységekhez elengedhetetlen reflexlánc-szerveződéseknek, dinamikus sztereotípiáknak kialakulását. (Ligeti idézi Kiss Tihamért 1982: 53)

Az írás elsajátításához tehát szükség van az írástevékenységhez nélkülözhetetlen területeknek és részfolyamatoknak a fejlettségére. (Gósy 1997: 75–76) Az írás fejlődése többféle (vizuális percepció, grafomotorikus kivitelezés stb.) készség integrációját, egyidejűségét és kiegyensúlyozottságát feltételezi. Az íráshoz szükséges feltételek és készségek: az anyanyelv-elsajátítás megfelelő szintje (jó beszédprodukciónak és beszédpercepciónak), az életkornak megfelelő nyelvi tudatosság, jól működő verbális és vizuális memória, helyes irányfelismerés, alakazonosítás és -megkülönböztetés¹⁵, az írásra anatómiailag alkalmas domináns kéz,

¹⁴ Külföldön látható példa, hogy a gyerekek csak kis nyomtatott betűket írnak, s amikor a megfelelő fejlettséget elérik, akkor szinte automatikusan kötik össze a betűket.

¹⁵ A hang-betű asszociáció kialakulásában a hangképzés akusztikus észlelést, a betűforma vizuális észlelést tesz szükségessé. A vizuális észlelés komponensei a formaelemek analízise és szintézise, alakállandóság, alak-háttér kiemelés, arány és irány értelmezése. A vizuális észlelés fejlettségi szintjét iskolába kerülés előtt a gyermekrajzok minősítésével adják meg. Csakhogy a geometriai formák másolási szintje pontosabb előrejelzést adhat a gyermek későbbi betűprodukcióiról (pl. Bender „A”, „B”). (Fazekasné Fenyvesi 2006: 197–198)

a kézcsontozat fejlettsége, megfelelő ceruzafogás, rajzkészség, figyelemkoncentráció, feladattudat, megfelelő tempó.

2.2. Az írás és olvasás tanulásának pedagógiai feltételei

2.2.1. Az olvasáskutatás irányzatai

A dolgozat fő témája az iskolai direkt tanulást megelőző időszak vizsgálata, ennek ellenére nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a pedagógiai folyamatot, amely az iskoláskor kezdő szakaszát, vagyis az olvasás és írás formalizált tanítását jellemzi. Ennek elsődleges oka az óvodai és iskolai munka összehangolásának kívánalma, vagyis törekvés arra, hogy az írásbeliség elsajátításának folyamatát (egészen a kezdetektől) egységben szemlélhessük. Az alkalmazott olvasástanítási módszerek és programok bemutatása előtt érdemes egy pillantást vetni azokra az olvasáskutatási irányzatokra (vö. Cs. Czachesz 1998; Gósy 1999; Adamikné Jászó 2001a,b, 2006), amelyek a módszerek elméleti hátterét adják.

A 1970-es, 80-as évek olvasáspszichológiai kutatásaiban alapvetően két irányzatról beszélhetünk. Az egyik nem tesz különbséget a beszéd és az olvasás elsajátítása között, vagyis a gyermek saját maga fedezi fel az olvasás mechanizmusát, úgy tanul meg olvasni, ahogy beszélni is. A pedagógusnak csak segítenie kell azt a folyamatot (a *segítés* egyébként is kulcsfogalom az elméletet követő módszerekben), amikor a felhalmozódott tapasztalatok révén megtörténik az írott szöveg megértése. Ehhez az irányzathoz tartozik például az amerikai pszicholingvista, *Kenneth Goodman*, aki az olvasást „pszicholingvisztikai kitalálós játék”-nak nevezi. Nem tekinti hibáknak azokat a téves dekódolásokat, amikor egyébként a szövegegész jelentése lényegesen nem változik. Az elmélet később „egész nyelvi megközelítés” néven terjedt el. Hívei elvetik a hang-, illetve betűtanítást, a gyermek elé szövegeket tesznek, akinek aztán fel kell fedeznie a nyelvi egységeket. Ezt a tevékenységet „felfedező olvasásnak” és „felfedező írásnak” nevezték. A Goodman-féle irányzat legfőbb kritikája, hogy az alkalmazott modell a gyakorlott, és nem a kezdő olvasóra jellemző.

A másik irányzat alapvetően különbözőnek tekinti a beszéd és az olvasás elsajátítását főleg azért, mert ez az utóbbi nyelvi tudatosságot, elemi természetes grammatikai tudást kíván. A Goodman-féle iskolával szembenálló irányzatot *Ignatius Mattingly* nyelvész és *John Downing* pszichológus képviseli. A nyelvi tudatosság – ahogy az előző fejezetben is láthat-

tuk – a nyelvi elemek felismerését jelenti, az irányzat képviselői szerint ezt a gyermekben meglévő nyelvi tudatosságot fejleszteni kell. Downing szerint az olvasás készség, olyan összetett tevékenység, amely gyakorlást igényel. Összetett készség, vagyis részkészségekből tevődik össze, és fontos ezeknek a részkészségeknek a megfelelő együttműködése, előkészítése.

Az érvényben lévő módszerek áttekintése előtt érdemes egy pillantást vetni a szófelismerési modellekre is. Az olvasás megtanulásának nyilvánvaló jele, amikor a gyermek képessé válik arra, hogy az írott nyelv valamely formáját (pl. szavak) felismerje. Sokan úgy gondolják, hogy a szavak felismerésével az olvasás tanulásának folyamata be is fejeződik, a későbbiekben már csak a felismerés gyorsasága változik. Az olvasás folyamata természetesen ennél sokkal összetettebb folyamat, a módszertani érvelésben mégis jelentős szerepet kaptak az ún. szófelismerési modellek¹⁶. (Cs. Czachesz 1998)

A korábban említett mentális lexikonban a szó jelentésének azonosítását kétféle módon magyarázzák: a keresést feltételező modellek szerint a beérkező vizuális (betű) vagy auditív (hang) inger hatására az olvasó addig kutat a memóriájában, amíg rá nem talál a keresett szóra, bár egyre inkább kétséges, hogy tényleg ilyen kevésbé strukturáltan történik-e a mentális lexikonban a keresés. A direkt elérésű modellekben a szavak összeköttetései indexáltak, amelyek különféle viszonyokat (pl. rész-egész) jelölnek.

Témánk szempontjából azonban fontosabb, hogy azt is modellezzük, a keresési folyamat milyen kódban történik. 1. A *fonológiai kód* modellje szerint a vizuális jeleket (betűket) először átalakítjuk hangokká, majd azokat keressük a belső lexikonban. Ez a modell feltételezi, hogy a mentális lexikonban auditív formában tárolódik az összes ismert szó. 2. A másik modell szerint *vizuális kód*ban történik a mentális lexikon elérése, azaz a betűket nem alakítjuk át hangokká, hanem vizuális mintázatként észleljük, és ezt a vizuális alakot keressük a mentális lexikonban. Az olvasástani módszerekhez ennek annyiban van köze, hogy a fonológiai elérés hívei szerint a betűtanítás kell, hogy a módszer alapja legyen, míg a vizuális elérés támogatói a szó vizuális képének szerepét, a globális megközelítést

¹⁶ A szavak észlelése olyan érzékszervi, idegi, agyi folyamatok összessége, amihez nincs közvetlen hozzáférésünk, nem lehet direkt módon vizsgálni, ezért a kísérletvezetők különböző feladathelyzeteket gondolnak ki, a perceptuális, idegi folyamatokat pedig modellekbe foglalják. (Cs. Czachesz 1998: 48)

hangsúlyozzák a tanításban. Vannak olyan elképzelések is, melyek szerint mindkét út lehetséges a körülményektől (pl. szövegnehézség) függően. (Cs. Czachesz 1998: 46)

Egy másik módszertani vonatkozású vitatott kérdés, hogy az írott szöveg felismerése az alfabetikus rendszerek esetében betűről betűre (szériálisan), globálisan vagy párhuzamos műveletként egyszerre szériálisan és globálisan történik. A kísérleti beszámolók szerint sokféle tényező befolyásolhatja, hogy az adott szavakat szériálisan, globálisan vagy kevert stratégiával olvassuk.

Cs. Czachesz *Erzsébet* konklúziója szerint „az olvasás tanítására vonatkozóan a modellek azt sugallják, hogy érdemes a szavak felismerésének mindegyik módját tanítani a gyerekeknek, mert a kétféle szóészlelés segítheti a gyorsabb és hatékonyabb olvasást. A kezdő olvasók fonetikai módszerrel való tanításának hívei csak az auditív utat hangsúlyozzák, a globális tanítás követői pedig a vizuálisat.” (Cs. Czachesz 1998: 55)

2.2.2. Olvasástanítási módszerek¹⁷

Igazságtalan lenne olvasástanításunk valamennyi problémáját és hiányosságát az első osztály gyakorlatára hárítani. Ugyanakkor tény, hogy kardinális kérdésről van szó, és napjaink olvasáskutatásában is tanúi lehetünk az olvasástanítási módszerek körül kialakult vitáknak akár olyan szinten is, hogy egyes olvasástanítási módszereket tesznek felelőssé korunk „járványveszélyéért”, az ál-diszlexiáért (pl. Ligeti 1993 és Adamikné Jászó 1993b).

Jelenleg Magyarországon alapvetően háromféle olvasástanítási módszerről beszélhetünk, amelyek mindegyike felbukkant már korábban is a magyar olvasástanítás történelme során. 1978 óta a tantervek mindegyik módszernek teret engednek. Ugyanakkor a 19. század óta zajlik a napjainkban is meglévő vita a fonikus (szintetikus) és globális (analitikus) megközelítésekről. (Adamikné 2001):

1. A *szintetikus (fonetikai, kód-orientált) módszerek* a szó egészét annak elemeiből, az egyes hangokból és betűkből rakatják össze a gyerekekkel, akik a betűk összekapcsolása révén jutnak el a szótagoló olvasáson keresztül a folyamatos olvasásig, a szabályos hang-

¹⁷ A módszer és program elnevezést a továbbiakban az alapján fogjuk megkülönböztetni, hogy az utóbbi a felhasznált könyveket, segédeszközöket is jelteni fogja.

betű megfeleléseit tudatosítják, vagyis megtanítják, hogy a gyerekek ezeket a megfeleléseket használják fel a szavak létrehozásában, illetve dekódolásában. Régen ide tartozott:

- A hagyományos silabizáló módszer, amelyben a betűkhöz nem a hangokat, hanem a nevüket kapcsolják.
- A 17. században elhagyták a silabizálást, ugyanis felmerült annak gondolata, hogy az ábécé „betűnevei” helyett a betűket reprezentáló hangokat szólaltassák meg a diákok. Ez a hangoztató módszer.
- A fonomimikai módszerben a gyerekek a természetben felismerhető hangokat utánozzák, és a jobb bevésés érdekében kézjeleket tanulnak hozzá.

A szintetikus módszer előnyei között említik, hogy fejleszti a tiszta fonémahallást, a vizuális, akusztikus, motoros idegkapcsolatokat, megalapozza a magyar helyesírást, a gyerekek pedig bármilyen szöveget el tudnak olvasni, hiszen a biztos hang-betű kapcsolat jelenti az olvasás pontosságát. Ugyanakkor a módszer hátrányaként róják fel, hogy bonyolult, hosszadalmassá teszi az olvasástanulást és kevésbé motiváló. Ugyancsak nem tartják megfelelőnek ezt a módszert olyan gyerekek esetében, akik már olvasni tudással kerülnek iskolába.

2. *Analitikus – globális (szóképes) módszerek*

Tisztán analitikus az amerikai *look and say (nézd és mondd)* módszer az 1920-as években. A 60-as évek végén az IEA vizsgálatként ismert olvasásfelmérés eredménye lesújtó volt: a magyar negyedik osztályos gyerekekről kiderült, hogy nem tudnak olvasni, a nehezen elolvasott szöveget nem értik meg. Mindez a módszerekkel való kísérletezéshez vezetett, ekkor került be újra a magyar pedagógiai köztudatba a globális olvasástanítási módszer. Korábban már voltak kísérletek a globális módszer bevezetésére a nyugati mintát véve alapul. A globális módszer kidolgozója, *Ovide Decroly* szerint a pedagógus a gyermek érdeklődését azáltal kelti fel és tartja fenn, hogy korábbi, számukra kedves nyelvi formákhoz (felolvasott mesékhez, hallott történetekhez, sokszor látott feliratokhoz) kapcsolja az olvasást. (Kutiné–Ligeti 1990: 111)

A globális módszer lényege, hogy a gyerekek először szóképeket tanulnak meg, ugyanis nagyobb súlyt helyeznek az egészre. A magyar gyakorlatban több szókép megfigyelése és megőrzése után kerül sor a hangok és betűk megtanulására. (A módszer szélsőséges változataiban meg sem történik a betűkre vagy hangokra bontás.) Előnyeként szokták említeni, hogy motiváló, a módszer követői azokra a gyerekekre gondolnak, akiknek az életéből a

családi kulturális körülmények miatt kimarad a szóképes időszak, a kvázi-olvasás szakasza. (Ligeti 1993) Az analitikus módszerek hívei úgy vélik, hogy a dekódolás megtanulása keservesen hosszú időszak, amely elveszi a gyermek kedvét az olvasástól, míg a globális módszer már az olvasás tanulásának elején lehetővé teszi az értelmes olvasást. Hátránya viszont, hogy a gyerekek csak a megismert szavakat tudják „elolvasni”. Van egy nyelvből adódó probléma is: „míg az angol nyelv különösen alkalmas a globális módszer használatára [...] A magyar nyelv ennek éppen ellentéte. A ragozást, a szóképzést szuffixumokkal oldja meg, melyek igen meghosszabbítják a szavakat, és megváltoztatják a szó optikai képét. Nálunk minden szót minden egyes nyelvtani viszonylatában külön globális szóképként kellene megtanítani.”¹⁸ (Adamikné Jászó idézi Meixnert 1993: 21) A finnek is azért idegenkednek az analitikus módszertől, mert a finn nyelvben – hasonlóan a magyarhoz – nem állandóak a szótövek.¹⁹ A módszer kevés figyelmet fordít a hangok ejtésére, észlelésére, nem szótagoltat, ezáltal nem alapozza meg a helyesírást, ráadásul a globális módszer által diktált tempó túl gyors sok kisgyerek számára, nem érvényesül a fokozatosság elve. Az ellenzők szerint ezért a globális olvasástanítás csak a kiemelkedő intellektusú gyerekeknél alkalmazható eredményesen, bár ezt a módszer hívei cáfolják. (Ligeti 1993: 31)²⁰

3. *A kombinált módszerek a szintetikus és globális elemek alkalmazásán alapulnak. Az 1989 utáni módszerek mind kombináltak.*²¹ Az integráció fogalma azt jelenti, hogy minden

¹⁸ A nyugati – elsősorban az amerikai – olvasástanítás kétféle olvasástanítási módszert különböztet meg, az analitikus és a szintetikus módszert. Az európai hagyományokra épülő analitikus-szintetikus módszert nem ismerik. (A. Jászó 2001b) Az angol nyelvben sem feltétlenül ideális a globális módszer, így angol nyelvterületen sem maradt el a vita (A. Jászó 2003) a kódorientált és jelentésorientált megközelítés körül, elég, ha az alábbi könyveket nézzük: *Why Johnny Can't Read (Miért nem tud Jánoska olvasni?)* (1955) Rudolph Fleschtől, vagy *Learning to Read: The Great Debate (Olvasástanulás: a nagy vita)* (1967) Challtól. (Chall egy hangoztató programmal jelentkezett az ezredfordulón). Marilyn Adams munkája a *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print* (1990) (*Az olvasástanulás kezdete: elmélkedés a nyomtatott szövegről, és a szöveg elsajátítása* (vö. Teale & Yokota 2000) Az USA-ban az ötvenes évek vitái és a hatvanas évek vizsgálatai után a hetvenes-nyolcvanas években visszatértek az alapkészségekhez, majd a kilenvenes évek elején újra előtört a globális módszer egész nyelvi megközelítés (whole language approach) néven. Ma már világszerte jellemző a kiegyensúlyozottságra való törekvés, a *balanced instruction*.

¹⁹ A globális módszerrel tanuló gyerekek például az *alma* szót a kép és szóképek kapcsolata alapján rögzítik, mint egy grafikai jelet. A toldalékok megváltoztatják az utolsó hang értékét, de ezt a gyerek már nem észleli: Éva almát eszik. Ennek következtében olvasása hibás lesz, következménye a helyesírásban is észlelhető.

²⁰ A siettetés sajnos nem csak a globális program hibája (lehet). A korai olvasók mellett vannak olyan gyerekek, akiknél hosszabb időt vesz igénybe az írás és olvasás elsajátítása. A szülői elvárások, a rosszul értelmezett megfelelési vágy és teljesítménykényszer gyakran versenyfutásra kényszeríti a tanítókat. Az olvasásfelmérésen mindig jól szereplő finnek például hagynak elég időt az olvasás és írás megtanulására úgy is, hogy az óvodában és iskolaelőkészítőben alapos előkészítő munka folyik. „Ha egy gyerek Helsinkiben születik, 9 éves korára kell valamennyi írott és nyomtatott, kis- és nagybetűt olvasnia, írnia. Ha Ráckeven vagy Budapesten él, mindezt hat és fél éves korára várjuk tőle.” (Kereszty 1990: 7)

²¹ Az 1989 utáni olvasástanítási programok: Vonalelemkből építkező kreatív-betűtanítási eljárás; A heurisztikus programozású olvasás- és írástanítási módszer, 1-4. osztály; Hangoztató-elemző-összetező módszer, szótagoltatással; A helyesejtésre alapozott elemző-összetező olvasás- és írástanítás, 1-4. osztály; A fonemi-

anyanyelvi területet olyan módszerrel kell tanítani, hogy az a többi terület tanítását is elősegítse (a beszédet, beszédértést, a helyesírást). (Adamikné Jászó 2001b) A kombinált módszerek kiegyensúlyozottságra törekednek az olvasástanításban, és azt hangsúlyozzák, hogy az analitikus és szintetikus munka között kapcsolat van, az olvasás több szintézist, az írás több analízist kíván, vagyis mindkettő szükséges. Alapnak tekintik a betű-hang megfeleltetést, de ugyanúgy fontosnak tartják a szövegértés tanítását már a kezdetektől. (Teale & Yokota 2000) A kombinált módszer előnye, hogy alkalmazkodik az egyéni sajátosságokhoz. Ha figyelembe vesszük a különböző tanulási típusok jellegzetességeit (vizuális, akusztikus, motoros), a tanulási típus megismerése után a módszert hozzá lehet alkalmazni. A tömegtanításban ezt az elvet a kombinált módszerek hivatottak megvalósítani. Ennek többféle változata létezik, az 1995-ben megjelent olvasási szakkifejezéseket tartalmazó angol nyelvű lexikon összesen 38-féle olvasástanítási módszert sorol fel. (Cs. Czachesz 1998: 64) A szám nagyra tűnik, de valójában a kombinált módszerekben gyakran csak a tanítás sorrendje változik.²² Zsolnai József Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs nevelési programjában párhuzamosan alkalmazza a szintetikus és globális olvasástanítási eljárást. Kevert stratégiája (Zsolnai József terminusa) sajátosan vegyíti az angolszász gyakorlatból átvett elemeket a hazai hagyományokkal. (Adamikné Jászó 2001b: 292) A szintetikus olvasástanítás globális előprogrammal indul a Romankovics-féle szóképes előprogramú olvasókönyvben. (Romankovics házaspár és Meixner Ildikó 1978) A. Jászó Anna szerint (2006) a Romankovics programban a szóképes előprogramot célszerű lenne előkészítéssel helyettesíteni. Az előkészítésnek megvannak a magyar hagyományai, már *Comeniusnál* megtaláljuk az előgyakorlatokat, *Gyertyánffy István* pedig tudományos igényű részletességgel írta le fontosságát az előgyakorlatoknak (halló- és beszélőszervekre, látásra és kézre vonatkozóak), amelyek a szülői ház és az iskola közötti átmenetet is biztosítják. Az előgyakorlatokat azért is fontosnak tartották, mert 1868-ban a német metodika hatására nálunk is elterjedt a párhuzamos írás- és olvasástanítás (írvaolvasztatás). Egészen addig az olvasás és írás tanítása nem járt együtt (az olvasást elsődlegesnek tekintették). Az írvaolvasztató módszer kritikája között szerepelt, hogy a kezdő gyerek keze még nagyon ügyetlen az írásra, mert élettani okokból az írásmozgás kivitelezésére – a csontfejlődéssel, az érző és mozgató idegpályák velőhüvelyesedésével összefüggésben a gyerekek csak 5-7 éves korukra válnak

mikát alkalmazó, szótárgoltató első osztályos program; A Tizenkét Osztályos Komplex Iskola elsős programja; Az Integrált magyar nyelv és irodalom program 1-8. olvasástanítása; Integrált tankönyvcsalád első osztályosoknak; Lexi-program; Suli-Nova-program (A programokról bővebben A. Jászó 2006: 608–609)

²² Magyarországon kívül nincs olyan európai ország, ahol annyi kombináció alakult volna ki, mint nálunk. (Csépe 2006: 176)

alkalmassá. (Kereszty 1990) Ugyanakkor az előkészítő gyakorlatok, illetve a biogenetikai írásalkotó módszer sokat segített az írástanulásban. Ez utóbbi figyelembe veszi a gyermek élettani sajátosságait, és fokozatosan fejleszti a tanuló kézírását. Az említett biológiai okok miatt többször felmerült az írástanítás késleltetésének gondolata (jelenleg is Ligeti Róbert globális programjában), ugyanakkor Adamikné Jászó Anna (2006) szerint az olvasás története és a gyakorlati tapasztalat a párhuzamos tanítást igazolja.

A gyermek analizáló képességét már óvodában fejleszteni lehet, ezáltal megteremtve a két intézmény egymásra épülését az olvasástanítás területén. Kedvezőtlen változás volt Magyarországon az előkészítés szempontjából, hogy a beszélgetést (beszéd- és értelemgyakorlatok) 1963-ban eltörölték, a klasszikus analizálási-szintetizálási gyakorlatokat csökkentették, megszüntették, lecserélték, vagyis csupa olyan dolgról van szó, amit a nyugati országokban igyekeznek visszavezetni. (Adamikné Jászó 1990: 11) A mindennapi tapasztalat azt bizonyítja számunkra, hogy az az olvasástanítási módszer a megfelelő a gyermek számára, amely nem hagyja figyelmen kívül az előkészítő szakaszt, vagyis megteremti az olvasástanításnak mind a technikai, mind a motivációs feltételeit.

Vagyis a technikai kérdések mellett nem szabad arról sem megfeledkezni, hogyan tudjuk a gyerekek érdeklődését felkelteni/megtartani az olvasás iránt. A motiváció kérdése rendkívül fontos az olvasás elsajátításában, de nem kapcsolódhat egy konkrét módszerhez. Az olvasástanítás szakemberei a környezeti (pl. családi) hatások mellett egyre jobban hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a gyerekeket számukra érdekes oktatási anyagokkal és feladatokkal ösztönözzék olvasásra. Az újabb olvasástanítási programok ma már igyekeznek odafigyelni a történetmondásra és a tetszetősebb képi világra (sajnos negatív példákkal is találkozhatunk, amikor az illusztrációk túlságosan eklektikusak, ízléstelenek). A gyerekek számára ismerős társas helyzetek és a mindennapi életből vett vizuális kontextusok (közlekedési táblák, cégtáblák és járműfeliratok) alkalmazásával egyre nagyobb szerepet kap a gyerekek saját élményvilága. (Crystal 1998: 318)

Az olvasástanítás kapcsán sokkal több szó esik a dekódolásról, mint a szövegértés tanításáról és fejlesztéséről, holott ez is legalább olyan fontos eleme az olvasásnak. Az előkészítés során a legfőbb feladat, hogy a tanár úgy készítse elő a szöveg olvasását, hogy a diákoknak legyen konkrét céljuk az olvasandó szöveggel. Az IEA-vizsgálatban azoknak az országoknak a tanítói, ahol a tanulók teljesítményei a legmagasabbak voltak (Finnország, Svédor-

szág, Norvégia, Németország, Svájc, Új Zéland, Kanada) a kedvező attitűdök, az olvasáshoz való pozitív érzelmi viszony és a tartós olvasási kedv kialakítását legalább annyira fontosnak ítélték, mint a dekódoláshoz szükséges részképességeket. (Cs. Czachesz 1998: 79;101)

Másrészt a tanításban is egyre nagyobb szerepet kap az előkészítő munka során is megvalósítható kognitív készségek fejlesztése (osztályozás, sorba rendezés, mintaillesztés, információk az írás természetéről, metanyelv: oldal, sor, sorkezdet, szóköz stb.) Az olvasáshoz szükséges kognitív készségek fejlesztése azért is fontos, mert Lengyel Zsolt szerint a vizuális nyelv elsajátításának kezdetén az iskoláztatás (a tanítás) döntő, az egyik legfontosabb ható tényező. A későbbiekben azonban az iskoláztatás jelentősége rohamosan csökken, szerepét az egyéni készségek, képességek, kognitív-mentális minőségek veszik át. (Lengyel 1999b: 82; 123)

Vannak, akik kiállnak egy bizonyos módszer mellett, és azt tartanák követendőnek, ha kezdetben minden kisgyerek ugyanazzal a módszerrel tanulna olvasni. Mások szerint nincs egyetlen „helyes út”, a gyermekek egyéni igényeit kell figyelembe venni a megfelelő tanítási módszer kiválasztásához. Vannak, akik az olvasás lényegét az írott szimbólumok dekódolásának lényegében látják, míg mások „az olvasásra mint szimbólumok mögött fellelhető jelentés feltárásának eszközére tekintenek”. (Crystal 1998: 316) Cs. Czachesz Erzsébet mellett érvel, hogy „...nincsen legjobb olvasástanítási módszer. Mindegyik megközelítésnek vannak pedagógiai előnyei és hátrányai, az olvasás megtanulása olyan soktényezős folyamat, hogy megalapozatlan azt állítani, hogy egyetlen, igaz fontos elemétől, a dekódolástól függ az egésznek a sikere.” (Cs. Czachesz 1998: 8) A szerző egyrészt a harminc országra kiterjedő IEA-vizsgálatokra, másrészt saját hazai kutatásaira hivatkozik, amikor azt állítja, hogy a dekódolás megtanulásának eredményessége csak kis mértékben függ a választott olvasástanítási módszertől. A dekódolást (Olvasáspróba) és a szövegértést (Szövegértés) mérték második osztályos gyermekek körében, ahol az öt leginkább elterjedt olvasástanítási programot vették alapul (Ligeti, Lovász, Romankovics, Tolnainé, Zsolnai). Az elemzés egyik eredménye, hogy a Zsolnai-módszer szerint tanulók mind az Olvasáspróba, mind a Szövegértés tesztben, mind pedig az összevont Olvasási képesség mutató alapján a többi módszer szerint tanulóknál szignifikánsan jobban szerepeltek, ugyanakkor elmondható, hogy a gyermekek olvasási teljesítménye jó színvonalú, a kezdő olvasók valamennyi vizsgált módszer segítségével megtanulnak olvasni. Cs. Czachesz Erzsébet állás-

pontja szerint tehát alaptalan az az állítás, hogy a gyenge olvasási teljesítmény háttérében a hibásan megválasztott módszer áll. Nagy valószínűséggel a magyar gyermekek olvasásmegértésében megfigyelhető alacsonyabb teljesítmény elsősorban nem a kezdő olvasástanítás, hanem a későbbi olvasásmegértés problémáira vezethető vissza, vagyis nem lehet elégszer hangsúlyozni az olvasási képesség folyamatos, több évig tartó fejlesztésének szükségességét. (Cs. Czachesz 1998: 126)

Mást mondanak napjaink neurolingvisztikai kutatásai. (Csépe 2006a) Ezek alapján egy oktatási módszer akkor igazán hatékony, ha olyan stratégiát alkalmaz, amely azokra a már létező reprezentációkra épít, amelyek az iskolába kerüléskor elég fejlettek. Az olvasás esetében ilyen a fonológiai tudatosság természetes szintjének, a szótagok szétválasztásának képessége (szótagolás!) vagy az elemi vizuális műveleteknek (forma, nagyság, téri irány) a viszonylagos fejlettsége. (Csépe 2006a: 92) Az olvasási rutinon belül többféle út érvényesül, az olvasástanulás korai, még a technika elsajátítására összpontosító szakaszában azonban a vizuális és akusztikus bemenet megfelelési feltételei nagyon fontosak. (Csépe 2006a: 174)

„Amennyiben elfogadjuk, hogy az olvasáshoz nélkülözhetetlen a fonológiai lexikonhoz való gyors hozzáférés, azt is feltételezhetjük, hogy az olvasás kezdetekor a fonémareprezentáció stabilizációjának kell bekövetkeznie. A reprezentáció feltisztulását, differenciálódását támogató olvasástanítási módszer nem csupán azt segíti, hogy az analízis és szintézis útján kialakuljon a szóalaknak egy újfajta reprezentációja, hanem azt is, hogy a 6-7 éves korra még kialakulatlan műveleti szintű fonológiai tudatosság kialakuljon.” (Csépe 2006a: 175)²³

Egy másodikosok körében végzett neurolingvisztikai vizsgálat szerint (Csépe 2006a) a hangoztató-elemző módszer a fonématudatosság minőségileg új szakaszának megjelenését serkenti, míg a globális program érintetlenül hagyja a fonológiai olvasási út rutinjának működtetéséhez oly fontos beszédhang-reprezentációt, a szavak hangjaihoz való könnyed hozzáférést. Ennek következményei ekkor még nem láthatók, a globális előprogramot használók hosszú ideig tudnak jó olvasási eredményeket felmutatni. A negatív következmények később jelentkezhetnek, ugyanis a globális módszer elmulaszt valamit, ami nagyon fontos a későbbi olvasási teljesítmény, mindenekelőtt a helyesírás szempontjából.

²³ A stabil fonémareprezentációnak az angol nyelvben is jelentős szerepe van. Az analízis és szintézis meghatározó szerepének egyre szélesebb körben való elfogadottságára utal, hogy a hangoztató-elemző olvasástanítási módszer újra felülkerekedik a szóképesnek nevezett módszereken angolszász nyelvterületen is. (Csépe 2006: 175)

Visszatérve Cs. Czachesz Erzsébet felmérésére, a gyerekek olvasási eredményének eltéréseben dominánsnak találta a szülők iskolai végzettségét, a család kulturális háttérét, ezen kívül az iskola és a tanító jellemzőit. Ez arra irányítja a figyelmet, hogy az alkalmazott módszer eredményessége függ a tanítás sok egyéb körülményétől (a tanító személyisége, az iskola felszereltsége stb.), és természetesen a családi háttérváltozóktól. (Cs. Czachesz 1998: 100)

Van olyan nézet is, hogy az olvasástanítás nem korlátozódhat az osztályteremre. „Az olvasmányok informális megbeszélésével kísért rendszeres szülői felolvasás az egyik legfontosabb tényező lehet az olvasási képesség fejlesztésében.” (Crystal 1998: 316) Ez a nézet része annak a vitának, ami akörül forog, hogy otthon kell-e a gyermeknek gazdagabb nyelvi környezetet biztosítani, vagy az iskolában kell-e rendszeresebben gyakorolni. (Adamikné 1990: 9)

A következő fejezet azt a társadalmi közeget vizsgálja, amelyben a literátus kultúrába születő gyermek az írás és olvasás készségét elsajátítja.

2.3. Az írás és olvasás elsajátításának társadalmi feltételei

2.3.1. Szóbeliség és írásbeliség a társadalomban

A szakirodalomban a legáltalánosabb *W. J. Ong* történeti felosztása (vö. Benczik 2001), aki elsődleges szóbeliségről (*primary orality*), írásbeliségről (*literacy*) és másodlagos szóbeliségről (*secondary orality*) ír. Az első korszak az írás megjelenéséig tartott (ez több tízezer vagy több százezer évet ölel fel), a második pedig (hangsúlyosabban a könyvnyomtatás megjelenésétől) a 20. század közepéig. A nyelv létezési formáját tekintve történetileg tehát első a hangzó nyelv. Csakhogy a szóbeliség egyrészt soha nem tudta nélkülözni a vizualitást (pl. szájról olvasás), másrészt az elsődlegessége nem jelent formai kizárólagosságot.²⁴ Az írott nyelv kronológiailag másodlagos a hangzó nyelvhez képest, ez azonban nem jelent alárendeltségi viszonyt.²⁵ (Lengyel 1999a: 11)

²⁴ A szóbeliség-írásbéliség dichotómiák összefoglalása vö. *Benczik* (2001: 20–22), *Crystal* (1998: 227–228).

²⁵ A szóbeliség és írásbéliség sajátos viszonyáról vö. *Tannen* (Ed.) (1982). *Lakoff* például elutasítja azt az értékrendet, amely az írásbéliséget a magas kultúrával azonosítja, és ezáltal a szóbeliség fölé emeli. *Goody* vélekedése szerint továbbra is tendenciózusan érvényesül az írásbéliség szerepének túlértékelése, amely az igazán érvényes tudást egyedül a könyvekből eredezteti, és figyelmen kívül hagyja pl. az idősebb generáció tudásátadó szerepét, vagy a közvetlen természeti tapasztalás fontosságát.

Az írás megjelenéséhez a gondolkodás és nyelvhasználat viszonylag magas fejlettségi szintjére volt szükség. A különböző írásrendszerek egymástól függetlenül, eltérő időkben alakultak ki a világ több részén: Mezopotámiában, Kínában, Közép-Amerikában és másutt. (Crystal 1998: 248) A legrégebbi írásos emlékek az i.e. IV. évezredből származnak. A piktografikus, ideografikus írások, az ékírás, logografikus írás és az egyiptomi hieroglifák a nem fonologikus rendszerekhez tartoznak (jelentésrögzítő, szemantikai információt rögzítő rendszerek), a szótagírások és az alfabetikus írások pedig fonologikus (fonetikai információkat rögzítő) rendszerek. Az előbbi közvetlen kapcsolatot létesít a közölni kívánt tartalom és az írás között, ezáltal önálló jelrendszerként működik, az utóbbi viszont a hangzó beszéd rögzítését tűzi ki célul. A fonetikai információt rögzítő írásrendszerek kialakulásához az is kellett, hogy a kommunikáción belül a diszkrét hangjelek használata elérjen egy bizonyos szintet. (Benczik 2001: 54; 73) Az írásrendszerek történeti fejlődését a jelentésrögzítő írástól a hangrögzítő felé tartó változás jellemzi, ami témánk szempontjából azért érdekes, mert az ontogenetikus ábrázolás kapcsán hasonló folyamat tanúi lehetünk (vö. gyermekrajzok).

A szóbeliség és írásbeliség presztízse koronként változott. Az írott nyelv évszázadokon keresztül kiváltságos helyzetben volt, azt tartották, hogy az írás állandóságot és tekintélyt kölcsönöz a nyelvnek. (Crystal 1998: 226) A szanszkrit írásról használói azt vélték, hogy az istenek városából való adomány. Az egyiptomiak 0,5-1%-a tudott írni (később ez jelentős növekedést mutatott), írásukról azt gondolták, hogy azt a bölcsesség istene ajándékozta nekik. (Lengyel 1999c: 104) A görög demokrácia kiteljesedését többen is összekapcsolják az írásbeliséggel, annak fejlődésével és terjedésével, bár a szóbeli kultúra minden fontos jegye folyamatosan fennmaradt. A görög demokrácia egyes intézményesített eljárásai (pl. cserépszavazás) nem valósulhattak volna meg tömeges analfabétizmus feltételei és körülményei között. (i.m.: 107) Az ókori görög és római világban kezdetben a kultikus funkció dominált, később került előtérbe az írás praktikus funkciója. *Platón* szerint „Az írás hatalom” (i.m.: 104) ugyanis a nyugati provinciákban az írásbeliség a legszűkebb értelemben vett helyi elitre korlátozódott. (Benczik 2001: 80) A kereszténység megjelenése, majd államvallássá válása a 4. században két, ellentétes irányú folyamatot indított el: a vallásos

célú olvasás mértéke nőtt, a világi célú írásbeliséget azonban igyekeztek visszaszorítani. (i.m.: 81)

A középkorban a beszélt és az írott nyelv elvált egymástól. A latin egyre inkább kizárólagosan írott nyelvvé vált, ugyanakkor a szóbeli nyelv dialektusokra tagolódott, ezeknek nem volt írásbeliségük. Nyugat-Európa vulgáris nyelvei az 1150 és 1250 közötti időszakban jutnak el a saját írásbeliséghez. (i.m.: 85–86) Az írás mindenekelőtt tekintélyé, intézményé vált. A középkorban visszaszorult az íráshasználat az ókorhoz képest, az írás kivételesen jobb jelenséggé vált.

A 15. század első felében a korai kapitalizmus keretei között kialakul a polgárság, amelynek fejlődése, művelődési igénye predesztinálta a könyvnyomtatást. Ez után rajzolódhatott ki az általános írni-olvasni tudás mint lehetséges cél. 1440-től beszélünk a *Gutenberg-galaxis*-ről, ám a tömeges írni-olvasni tudás csak 1750 és 1850 között jelenik meg Nyugat-Európa bizonyos részein. (i.m.: 75) Ráadásul nyomtatott szöveggel az emberek továbbra is csak olvasóként találkoztak, a kézírás egyeduralmát a 19. században megjelenő írógép szüntette meg.²⁶ Az írásbeliség geográfiája a reformáció következtében változott meg: a 17. század végére Európa déli részéről észak felé tolódott. A 16-18. századi Nyugat-Európában jelentősen gyarapodott az írni-olvasni tudók száma, növekedett a nyomtatott szövegek mennyisége és az írás tekintélye is. Az írásbeliség, a könyvkultúra elleni reakció legjelentősebb alakja *Rousseau* mellett *Herder*. A romantika oralitáskultuszának idején megszületett modern nyelvtudomány a nyelvet a beszéddel azonosítja. (i.m.: 113) *Saussure* kifejezetten kesereg az írás tekintélye miatt. Tény, hogy a szóbeliség az írásbeliség térhódítása idején is megőrizte vezető pozícióját bizonyos területeken, mindenekelőtt a mindennapi életben, a közvetlen emberi kommunikáció színterein.

Az írni-olvasni tudók aránya a 19. század közepén Európában 50% körüli volt, hatalmas különbségekkel. A 20. század első harmadának végén az európai írástudatlanság 15%-os, ismét csak nagy szórással. Az UNESCO adatai szerint 1950-ben a világ felnőttkorú népességének 44,3%-a, 1960-ban 39,3%-a, 1970-ben 34,2 %-a, 1980-ban 29%-a volt írástudatlan. A kulturális világszervezet 1998-as évkönyve az európai országokról 97-100%-os, a

²⁶ Napjainkban a könyvnyomtatás és a szövegszerkesztő ellenére még mindig van funkciója a kézírásnak, valószínűleg még sokáig fennmarad, akár a „funkciómentes vakbél”. (Flusser 1997: 101)

latin-amerikaiakról 66-97%-os literációs adatokat közöl. Az afrikai szóródás 14% és 85% között van. (i.m.: 90) A 20. század végére az írás – valamilyen formában – minden ember életének meghatározó tényezőjévé vált. Az írásbeliség szerepe megnőtt a modern társadalmakban. „Egyfelől nőtt az írott nyelv szerepe az információ hordozójaként, átadójaként és megőrzőjeként” ugyanakkor az írás elsajátítása mentális és kognitív nyereséggel²⁷ jár az egyénre nézve. (Lengyel 1999a: 12)

Csakhogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül a másodlagos szóbeliség megjelenését a 20. században, amit Ong a rádió, televízió, telefon nyomán módosuló szóbeliség miatt nevezett el így. Ő úgy látja, hogy az írás kultúráját nem felváltja, hanem kiegészíti, teljesebbé teszi ez az új szóbeliség. Tény, hogy a szóbeliség korábban, az írásbeliség térhódításával sem tűnt el, és a másodlagos szóbeliség pont abban különbözik az elsőtől, hogy háttérben folyamatosan ott van az írásbeliség. (Benczik 2001: 219) A kommunikáció egyik új technikája sem iktatta ki vagy tette feleslegessé bármely korábbi formát.

Ong terminológiájával szemben *Benczik Vilmos* (2001) indokoltabbnak tartja a *képbeliség* elnevezést a *szóbeliség* helyett, vagy legalábbis felhívja a figyelmet az *írásbeliség*→*szóbeliség* átrendeződés mellett a *nyelvbeliség*→*képbeliség* irányú változásra, amely a gyermeket körülvevő környezet szempontjából sem elhanyagolható tényező. Láthatjuk, hogy a **korszakváltások egyre rövidebb idő alatt következtek be az emberiség eddigi történelmében**. A változás/fejlődés további irányát felvázolva Flusser szerint (1997: 135) csak két irányba lehetséges a kitörés: vissza a képekhez (az ember gondolkodása elsősorban képekben megy végbe) vagy előre a számokhoz. Ugyanis időközben kialakultak olyan kódok, melyek az információkat az írásjeleknél jobban közvetítik. (Flusser 1997: 7)

„Annak idején a képek is védekeztek az ellen, hogy a szövegek kiszorítsák őket, úgy védekeznek most az ábécé az új kód nyomásával szemben [...] de a folyamat felgyorsult. A szövegeknek csak háromezer év kemény harca után, csak a fölvilágosult 18. században sikerült a képeket és a mágikus mítoszait olyan szegletekbe szorítaniuk, mint a múzeumok vagy a tudatalatti. A jelenlegi csata nem fog ilyen soká tartani. A digitális gondolkodás sokkal gyorsabban viszi győzelemre az ügyet. Különbözik pedig a 20. századra nem véletlenül jellemző a képek reakciós lázadása. Vajon számíthatunk-e a távoli jövőben a kiszorított szövegeknek a számítógépes programok elleni reakciós lázadására? (Flusser 1997: 123) Úgy tűnhet, mintha amellett tennénk le a voksunkat, hogy az írás átváltható egy megfelelőbb kódra és a történelmi tudatból átléphetünk egy ma még elképzelhetet-

²⁷ Erről megoszlanak a vélemények. Vannak, akik úgy gondolják, hogy az írás és a nyomtatás semmi mással össze nem hasonlítható mértékben segítette elő az emberi gondolkodás fejlődését „Nagy Dichotómia-elméletek” (‘Grand Dichotomy’ – Jack Goody) vagy „Nagy Vízválasztó-elméletek” (‘Great Divide’ – Ruth Finnegan). Mások úgy vélik, hogy nem mutatható ki közvetlen kapcsolat az egyes gondolati műveletek elvégzésére való képesség és az írásbeliség között. Ez utóbbit „kontinuitás-elméletnek” (‘continuity theory’) szokás nevezni, és képviselői arra hivatkoznak, hogy a szóbeli társadalmak ugyanolyan értékű, csak más természetű értékek létrehozására képesek. (Benczik 2001: 221)

len új tudatformába. Nem [...] Rengeteg dolog veszendőbe menne az írás meghaladásával. (i.m.: 12) A könyv megmutatja, hogy a mesterséges intelligenciához vezető úton rajta is át kell haladnunk.” (i.m.: 81)

Még az írásbeliség eltűnése mellett logikus érveket felsorakoztató Flusser is úgy véli, hogy az írás sokáig része lesz életünknek. Hasonlóan vélekedik Benczik Vilmos is: „A posztliterális nem az írás eltűnését, hanem egyeduralmának elvesztését és jelentős visszaszorulását jelenti. Semmiképpen sem valószínűsíthető, hogy az írás teljesen eltűnjék, mivel a hosszú időn át funkcionáló emberi találmányok nem szoktak teljesen feledésbe merülni.” (Benczik 2001: 243)

Az írásbeliség színterének szűkülése, a hegemonia megszűnése több ponton érezhető, de még mindig azt tapasztaljuk, hogy literátus kultúránkban az írásbeliség a gazdasági érvényesüléshez és a mindennapi boldoguláshoz egyaránt elengedhetetlen. Ám ez a komplex képesség már rég nem definiálható csupán alapvető írás-olvasás képességként. Napjainkban az írásbeliség elsajátított szintje egyre inkább azon keresztül ragadható meg, hogy az emberek hogyan használják az írott információkat a mindennapi életben való eligazodáshoz. (Vári 2001: 3) Az Amerikai Egyesült Államokban egy felmérés szerint (Heath 1982) a munkaadók alkalmazottaikkal szemben támasztott elvárásai sem az iskolában elsajátított literációra irányulnak, sokkal inkább egy integrált nyelvi, matematikai, problémamegoldó készségre.

2.3.2. Az írásbeliség mint kulturális tőke

Az iskola- és művelődésszociológia egyik legtöbbet kutatott (és vitatott) kérdése, hogy az előnyös helyzetben lévő társadalmi csoportok hogyan örökítik át gyermekeiknek azokat a kulturális javakat, amelyek az iskolában előny forrásává válhatnak. Ha a problémát a másik oldalról közelítjük meg, akkor viszont a kérdés úgy hangzik, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenséget hogyan konzerválja és örökíti át a társadalom a családokon és az iskolarendszereken keresztül. A szociolingvisztika tapasztalatai szerint ugyanis az információs, kommunikációs hátrányokban (is) megnyilvánuló szociokulturális elmaradás, az iskolázatlanságból eredő kompetenciahiány nemzedékről nemzedékre újratermelődhet és elmélyülhet. (Vári és mts. 2001) A közoktatás fontos feladatának tekintették volna az egyenlőtlenségek felszámolását, ami a szigorú központosítás, sőt az egészen kicsi korig visszanyúló iskolaelőkészítő programok ellenére sem tudta teljesen megakadályozni a hátrányos helyzetű gyermekek lemaradását, nem tudta kezelni a tanulás iránti alulmotiváltságot, nem volt

képes ellensúlyozni a társadalmilag – gazdaságilag lemaradt családok hatását, sőt a tanulók szelekciója egyre korábbi életkorra tevődött. (Somlai idézi Liskót és Ladányit 1997: 37)

Több magyarázat született az esélyegyenlőtlenség átörökítésének megvilágítására, ezeket *Somlai Péter* könyve (1997) alapján tekintjük át. Régóta képezik vizsgálat, sőt vita tárgyát a természet és kultúra, vagyis az öröklött tényezők és a társas környezet összefüggései, szerepük az iskolai sikerességben vagy lemaradásban. A *biológiai determinizmus* alapja a szociáldarwinizmusnak, a különböző fajelméleteknek, a rasszok háborújának vagy azoknak az elgondolásoknak, amelyek a veleszületett kriminalitásról szóltak. Szintén ide vezethető vissza az 1960-as évek végén kirobbant, majd a 90-es években újra feléledt IQ-vita, amikor az intelligencia kutatásában jeleskedő tudósok kezdtek érvelni amellett, hogy az örökletes egyenlőtlenségek miatt az egyenlő oktatási esély elve pusztán illúzió. Részben a biológiai determinizmus rasszista felhangja, részben pedig az intelligenciakutatásban alkalmazott nem megfelelő módszerek miatt a társadalomkutatók az örökletes tényezőkkel szemben a *szocializációt* tették meg kulcsfogalomnak, sőt a szociokulturális környezet mindenhatóságát hirdették. Természetesen nem lehet egyik megközelítést sem kizárólagossá tenni, ugyanis „az öröklődés és tanulás nem vagylagos és nem is egymástól elkülönülő, illetve elkülönítve vizsgálható folyamata az egyedfejlődésnek.” (Somlai idézi Goldsmitht 1997: 50) A magatartás komplex jelenségeinek ugyanúgy vannak öröklött, mint tanult elemei, miközben a kettő aránya is folyton változhat. Az ember cselekvéseinek, megnyilvánulásainak jelentős része nincs genetikailag kódolva, ugyanakkor a szocializáció „sztenderd” modelljében szerepel többek között azoknak a kognitív képességeknek az örökletes hatása, amelyek az iskolai tanulásban döntő fontosságúak. Somlai szerint ezek a kognitív képességek különösen nyomatékosak lehetnek értelmiségi családokban, vagyis magas teljesítményre ösztönözhetnek, ugyanakkor kevésbé dominánsak olyan környezetben, ahol ezeknek a képességeknek kevésbé van értékük. A szocializáció modellje szerint azonban a kognitív tanulás mellett szerepel a motoros és instrumentális tanulás, az esztétikai és erkölcsi érzékenység, az empátia megszerzése, a szerepek, normák és kommunikatív képességek elsajátítása, a szokások és hagyományok átvétele. A szocializáció ezen komplex megközelítését nem hagyva figyelmen kívül, jelen fejezet a szociológiai megközelítést választja alapul, vagyis az írott/nyomtatott nyelvvel még csak ismerkedő, vagy a már írni-olvasni tudó gyermek társas környezetét veszi górcső alá, a társadalmi egyenlőtlenség egyik lehetséges forrására fókuszál.

Az írásbeliséget értéknek tekintő kultúrákban mindenekelőtt a család közvetíti azokat a preferenciákat, amelyek az olvasás, írás tevékenységét követendő mintának tekintik. A rekonstruktivista elméletek szerint az újabb nemzedékek beleszületnek azokba a kulturális és szociális mintázatokba, amelyekben szüleik is élnek, és nagy valószínűséggel gyermekeiknek is átörökítik ezeket a magatartási, gondolkodási és együttműködési sémákat. A szintén determinista kritikai irányzatok ehhez képest azt hangsúlyozzák, hogy többek között ízlésünk is társadalmilag meghatározott, éppúgy, mint érzékelésünk és gondolkodásunk mintázatai, a konstruktivisták pedig a szocializált egyén aktív részvételét emelik ki. „A leghatékonyabb tanítási, nevelési eljárás az értékek kívánatossá tétele”, amely önkéntelen mintakövetést, azonosulási vágyat von maga után. (Nagy 2001a: 14) Először a kritikai irányzatokhoz csatlakozó *Pierre Bourdieu* (1978) használta a kulturális tőke fogalmát, ami bizonyos ethoszt, hallgatólagos és interiorizált értékegyüttest jelent, a család adja át gyermekeinek, és egy társadalmi osztály egész életvitelét szervezik. Ez az értékrendszer meghatározza az iskolarendszerrel, az iskolai műveltség és tanulás révén megszerzett érvényesüléssel szembeni attitűdöt. Az iskolaorientált középosztálybeli családok például az iskolai tanulásra buzdítják, az így elérhető siker érvényességére szocializálják gyermekeiket. Ez utóbbinak a 19. századtól van különösen nagy szerepe Európában, amikor az új iskolarendszer kialakulásával az iskolai előrelépés és szakképzettség vált a társadalmi mobilitás fő csatornájává: a családi környezet mellett az iskola lett a kulturális tőke kialakításának és átörökítésének másik fontos intézménye. Ráadásul az iskolák olyan kompetenciák elsajátítására szakosodtak, amelyeket a szülők és a család közvetlen környezete egyre kevésbé tudott volna megtanítani. A pedagógia a nevelést mint célzatos tevékenységet emlegeti, vagyis nem tartja elegendőnek a gyermek spontán tanulását, a szocializációt adottságnak tekinti, amit a pedagógia jó esetben képes befolyásolni. A szocializációs kutatások ezzel szemben pont a gyerekek folyamatos tanulását hangsúlyozzák, amelynek során a környező társadalom értékeit, struktúráit, hiedelmeit, normáit elsajátítják, és az iskola is csak egy eleme ennek a folyamatnak. Sokan pont azért tekintik az óvodát a leggyermekközpontúbb intézménynek, mert megőrizte a nevelés egységét, a fejlesztés a gyermek egész személyiségére irányul. A kialakított iskolarendszer egyik következménye, hogy a modern társadalomnak meghatározott elvárásai vannak egy-egy életkori szinten, a hat-hét éves gyerektől például elvárják, hogy megtanuljon írni-olvasni. Ennek az új szocializációs modellnek tehát része lett az írott nyelv elolvasása, felhasználása, saját szövegek létrehozása. (vö. Somlai 1997: 29–33)

A családi háttér és az oktatás egyaránt meghatározza a tanulói teljesítményt, ami viszont a továbbtanulási lehetőségeket, a munkavállalási esélyeket befolyásolja. **Magyarországon különösen jelentős a család meghatározó szerepe.** Ezt bizonyítják azok a felmérések (Vári és mts. 2001), amelyekből kiderül, hogy nálunk vannak a legnagyobb különbségek az adott iskolai végzettségű szülőkkel rendelkezők teljesítményében. Az alacsony iskolai végzettség szinte szükségszerűen jár együtt hiányosabb írásbeliségi gyakorlattal. Ugyanakkor a skandináv országokban azzal együtt, hogy a fiatalok írásbeli képességei magasabb szintűek, a szülők iskolai végzettsége is kisebb mértékben befolyásolja a teljesítményeket. Ez azt jelenti, hogy **míg nálunk a közoktatás intézményei nem alkalmasak teljes mértékben a felzárkóztatásra, kompenzációra, addig a skandináv országokban a nagyfokú homogenitást a problémák komplex megközelítésével, a nagyfokú társadalmi együttműködéssel sikerült elérni.** Az egységesen magas teljesítmény elérése ezekben az országokban leginkább a hátrányos helyzet okozta egyenlőtlenségek leküzdésének volt köszönhető.

A hazai vizsgálatok kimutatták (Vári és mts. 2001), hogy a 18 és 60 év közötti felnőtt lakosság olvasásértési teljesítménye nem egyszerűen az ő iskolai végzettségüktől, hanem szüleikétől függ leginkább. A képlet azonban nem ennyire egyszerű, ugyanis a kapott eredményeket befolyásolja még a könyvtári kölcsönzések aránya, az iskolai könyvtárak és könyvesboltok elérhetősége, a családi könyvtár köteteinek száma. (Andor 1999) Ez utóbbi szignifikáns összefüggést mutat a továbbtanulással is: az 1998-ban érettségizettek közül a továbbtanulásra jelentkezők és felvételt nyert diákok családi könyvtára lényegesen nagyobb volt, mint a továbbtanulásra nem jelentkezőké, illetve felvételt nem nyert tanulóké. Logikusnak tűnik, hogy akinek gyermekkorában nem sikerült találkoznia akár a családi, akár közkönyvtárral, annak jóval kisebb az esélye arra, hogy felnőttkorában olvasóvá, könyvvásárlóvá váljon.

Témánk szempontjából különösen figyelmet érdemlő, hogy a szociálpszichológiai vizsgálatok szerint (vö. Nagy 2001a) **az olvasásértési teljesítménynél a szülő-könyv-gyerek interakciók meglétét találták a legmeghatározóbb faktornak.** Vagyis nem csupán az számít, hogy a családi könyvtárnak mekkora az állománya, illetve, hogy a családtagok rendszeresen járnak-e könyvtárba, hanem az is erős indikátor, hogy a kisgyermeknek milyen gyakorisággal olvasnak, az írás-olvasás esemény mennyire része a gyermek és szülő közötti interakciónak. **„A gyerekek olvasási aktivitását az iskola mellett leginkább a**

család kulturális miliója (iskolázottsági szintje, társadalmi helye, az írásbeliséggel szembeni attitűdje) befolyásolja, ugyanakkor a társadalmi mobilitás szoros kapcsolatot mutat a család olvasási magatartásával.” (Gereben 1991: 319) A közoktatási és közművelődési intézményeknek sokkal komolyabban kellene venniük a családnak ezt a kultúraközvetítő, szokásokat, magatartást, ízlést alakító funkcióját. (Gereben idézi Nagy Attilát 1991: 318)

Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 2. olvasásvizsgálatában hangsúlyosan szerepelt a tanulók iskolai és családi-kulturális háttérének feltárása. (Csíkos 2006) A családi-kulturális és társadalmi-gazdasági háttértényezők között több olyan található, amelyeknek szoros kapcsolata van az olvasásmegértés szintjével. Ilyen például az otthon található könyvek száma, de úgyszintén pozitív összefüggést mutat az iskolában és az otthon használt nyelv egyezése.²⁸ A PISA (Programme for International Student Assessment) és PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) vizsgálatok (2006) is azt mutatták, hogy Magyarországon a szülők anyagi és szociális helyzete döntően meghatározza, hogy a gyerek a későbbiekben hogyan teljesít. Azon országok közé tartozunk, ahol a szülői szociokulturális háttér bír legerősebb hatással a teljesítményre. Sajnos az oktatási rendszer nem csökkenti az egyenlőtlenségeket: a magyar iskolák a családi (szociokulturális) háttér hiányosságait csak kevéssé vagy egyáltalán nem tudják kompenzálni.

A következő fejezetben azt a közeget vizsgáljuk, amely az írásbeliséggel éppen csak ismerkedő magyar gyermeket körülveszi.

²⁸ Az 1950-es évek második felében *Basil Bernstein* kutatásaival kezdődött annak vizsgálata, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésében a kommunikációs rendszernek, a használt nyelvi változatnak (kidolgozott vs. korlátozott kód) milyen szerepe van. Bernstein a társadalmi egyenlőtlenség és az oktatási siker viszonyában a nyelvet jelölte ki összekötő elemként. (vö. Bernstein 1975) Az 1970-es években Magyarországon is készültek empirikus vizsgálatok Bernstein elméleteinek ellenőrzésére (vö. Pap-Pléh 1972), vagyis nálunk is elkezdtek foglalkozni a társadalmi státusz és a nyelv összefüggéseivel az oktathatóság szempontjából. *Derdák Tibor* és *Varga Aranka* (1996) arra mutatott rá, hogy a roma közösségekben szocializálódó gyermekek számukra szokatlan kommunikációs móddal, a magyar anyanyelvűek is „idegen nyelvezettel” találkoznak az iskolában. Legújabbban *Oláh Örsi Tibor* (2005) foglalkozik az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai háttérével. Vizsgálatai azt mutatják, hogy a tanulók szövegalkotási képességének fejlettségi szintjét erősen meghatározza szüleik iskolázottsága, lakóhelyük településtípusa, a család kulturális javakat közvetítő eszközökkel való ellátottsága. Ugyancsak rávilágít arra, hogy a fejlesztés során milyen nehéz az egyenlőtlenségek hatásának kompenzálása.

2.3.3. A magyarországi felnőtt lakosság literációs jellemzői²⁹

A felnőttek körében végzett olvasásszociológiai vizsgálatok leggyakrabban az interjúalany olvasási, könyvvásárlási és -ajándékozási szokásaira, a közkönyvtárak látogatására, valamint a házikönyvtár nagyságára és az állomány összetételére kérdeznék rá. Ezek a felmérések kiegészülhetnek az olvasási készség tényleges szintjének megállapításával, amikor az olvasáshoz, könyvekhez, egyáltalán az írásbeliséghez kapcsolódó attitűdök feltárása helyett – ahol leginkább szubjektív nyelvi adatokhoz jutunk – tesztekkel mérhető objektív adatokat kapunk. Jelen alfejezet csak az előbbi szempontot fogja figyelembe venni, vagyis a felnőtt lakosság írásbeliségét meghatározó/befolyásoló szociológiai tényezőket, azt a (szocio)kulturális közeget, amelybe a kisgyerek beleszületik. Mivel a könyvolvasás töretlenül őrzi rétegspecifikus vonásait (vö. Gereben 2002), az eddigi kutatások (mindenekelőtt a könyvolvasásra és a könyvtárhasználat gyakoriságára irányulók) leginkább az olvasás és iskolai végzettség, foglalkozás, életkor, lakóhely és nemi hovatartozás, valamint témánk szempontjából a legfontosabb, a szülői ház szocializációs feltételei (az otthoni könyvek száma, a szülők olvasási szokásai) kapcsolatát kutatták.

Az egyéni szokásokat befolyásoló változókat kutatva **az iskolázottság az egyik legmeghatározóbb tényező az olvasáskultúrára.** (vö. pl. Terestyéni 1996; Vári és mts. 2001)

A nyolc általánosnál alacsonyabb végzettség például nem elegendő egy akár elemi szintű olvasási magatartás kialakítására sem. Természetesen itt nem pusztán az iskolázottsági fokról van szó, hanem arról a környezetről, kulturális és szociokulturális közegről, motivációs bázisról is, amely csak ilyen alacsony iskolázottságot tudott eredményezni. (Gereben 1998; 2002) Az utóbbi néhány évtizedben minden iskolázottsági csoport veszített olvasási intenzitásából, de a hierarchia megmaradt az egyes iskolafokok között: a magasabb végzettség gyakoribb olvasási tevékenységgel jár. (Gereben 2002: 65) Az iskolai végzettség és foglalkozás kapcsán szólni kell egy másik változóról, ez pedig a jövedelem, a család anyagi helyzete. A könyvvásárlás, és még inkább az olvasás nem tekinthető egyszerűen pénzkérdésnek (bár kétségtelen, hogy az utóbbi időben jelentősen megemelkedett a könyvek ára), a háttérben sokkal inkább kulturális különbségek húzódnak, amelyek viszont jelle-

²⁹ Ebben az alfejezetben a literációs tevékenység fogalmát mind az olvasás, mind az írás aktusára használni fogjuk. Jelen esetben azért nem érdemes élesen különválasztani a két tevékenységet, mert az olvasásszociológiai vizsgálatokból kiderült, hogy „az írásnak leginkább abban a közegben, társadalmi rétegben van értéke, ahol az olvasást is megbecsülik, és fordítva. Az írás gyakorlása szoros korrelációt mutat az olvasási aktivitással és a könyvek gyűjtésével.” (Gereben 1998: 19)

mezhetik a különböző jövedelemkategóriájú csoportokat, ugyanis az anyagi hátrányok keményebben determinálnak, hátráltató erejük sokkal dominánsabban érvényesül, mint az anyagilag előnyös helyzet pozitív hatása. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 58; 109)

Ami az életkor hatását illeti, jellemző, hogy a fiatalok többet olvasnak az idősekhez képest, vagyis az olvasási aktivitás az életkor előrehaladtával egyre kisebb. (vö. Terestyéni 1996; Vári és mts. 2001), a legintenzívebbnek a házasságkötés előtti időszak bizonyul. (Gereben–Nagy 1984: 11) Az utóbbi néhány évtizedben azonban **a generációk közötti különbség csökkenni látszik**, ami sajnálatos módon nem annak tudható be, hogy az idősek aktivitása növekedett, hanem annak, hogy a fiatal felnőtt korosztály olvas kevesebbet. (Gereben 2002: 65)

A lakóhely nem tűnik markánsan determináló tényezőnek, ugyanis a településtípus nem önmagában jelent hátráltató vagy előmozdító tényezőt (ezek a különbségek meglehetősen mérsékeltnek látszanak), az igazi határvonal a képzettebb és fiatalabb népességű város és az alacsonyabb iskolázottságú, idősebb lakosságú falu között húzódik, ahol ráadásul az inaktívak aránya is magasabb. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 30; Gereben 1998: 44; 46)

Élesebb határvonal húzódik a nemek között: „Az olvasásban megnyilvánuló nemi különbség a pszichikum, munkamegosztás-beli, családi, társadalmi hely és szerep együttes hatására jön létre.” (V. Kulcsár–Mándi 1983: 32) Férfiak körében nagyjából fele-fele arányban vannak könyvet vásárlók és nem vásárlók, nőknél enyhe többségben vannak a vásárlók, mint ahogy a levélírók és rendszeresen olvasók között is. **Vagyis az olvasás elsősorban „nőies” tevékenység, ami a könyveket illeti**, a családi állapot minden típusában a nők olvasnak többet (Gereben–Nagy 1984: 11, Gereben 2002: 65), ugyanakkor a sajtótermékek, azon belül is **a napilapok olvasása inkább férfias tevékenységnek tűnik.**³⁰

Ha az egyén felől megközelítve a problémát, de azt túllépve szélesebb körben vizsgálódunk, és általános tendenciákat kutatunk, akkor a következő kép tárul elénk: Az elmúlt

³⁰ A szakirodalom a férfiak és nők olvasási intenzitását tekintve némi ellentmondásra mutat rá, ugyanis például az időmérleg adatfelvétel tapasztalatai szerint a férfiak több időt szánnak az olvasásra, mint a nők, vagyis pont az ellenkezőjét mondják, mint az utóbbi két évtized olvasásszociológiai vizsgálódásai. Az ellentmondás oka az adatnyerés módszerének különbözősége lehet, ugyanis az időmérleg vizsgálatnál nem az elolvasott könyvek számára, hanem az olvasással töltött idő mennyiségére kérdeztek rá. Így két magyarázat is szolgálhat válaszul: a férfiak lassabban olvasnak, mint a nők, vagy kevesebb könyvet olvasnak végig. Ráadásul a könyvnek van olyan funkciója is, amikor a cél nem kifejezetten a könyv elejétől végéig való olvasása, inkább a beleolvasás, informálódás. (Gereben–Nagy 1984: 12; Gereben 1998: 135)

évtizedek olvasásszociológiai kutatásainak eredményeként világossá vált, hogy **Magyarország felnőtt lakossága egyre kevesebb időt fordít olvasásra-tanulásra.** (V. Kulcsár–Mándi 1983; Terestyéni 1996) Az időmérleg-vizsgálatok tanúsága szerint az olvasás (beleértve az újságolvasást is!) lényegesen rosszabb helyezést ér el napjainkban a szabadidős tevékenységek versenyében, mint például a negyvenes években. Az 1948-as közvélemény-kutatás az olvasást első helyre hozta ki, még az 1964-es adatok szerint is az olvasás a legnépszerűbb kulturális tevékenység volt, 1963-ban a televízió pedig a „társas időtöltésközpontú szabadidőszerkezet nem túl hangsúlyos kiegészítője” (Falussy–Vukovich 1996: 98; Gereben 1998: 22). A 2000-ben végzett felnőtt népességet reprezentáló művelődés- és vallásszociológiai témájú kérdőíves felmérésből kiderül, hogy 1985 és 2000 között megnőtt azok aránya, akik semmit (sem könyvet, sem sajtóterméket), vagy csak napilapot szoktak olvasni. (Gereben 2002: 62) 20-25 %-ra becsülhető azok aránya, akik nem kerültek kapcsolatba az írásos információval. Ezeket az adatokat az elemzők a szociokulturális helyzettel (elsősorban az iskolázottsággal) hozták összefüggésbe, de kialakulásában és fennmaradásában fontos szerepet tulajdonítottak a kulturális értékorientáció és az életmód tényezőinek, amelyek az írásbeliséggel kapcsolatos negatív attitűdhöz vezethetnek. (Vári és mts. 2001: 6) *Terestyéni Tamás* (1996) korábbi, 1995–1996-os felmérése hasonló eredményt mutatott. A vizsgálat szerint a 18 éven felüli felnőtt lakosság jelentős része nem, vagy csak elvétve olvas, az írási szokások pedig még ennél is kedvezőtlenebb képet mutatnak. Ez a megállapítás ellentmond annak a ténynek, hogy ugyanebben az időszakban javult a lakosság iskolázottsága, a nyolcvanas évek folyamán megindult gazdasági-társadalmi változások pedig növelték az aktív korosztályok információs igényeit, ami törvényszerűen intenzívebb olvasást vont volna maga után. (Gereben 1998: 36) Így viszont olyan társadalmi-kulturális okok között kell keresnünk a magyarázatot, amelyek ellensúlyozták a tanulás kedvező hatását az olvasási tevékenységre, sőt kedvezőtlenebb képet tárnak elénk. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 27)

Az elmúlt néhány évtizedben az íráshasználat színtereit tekintve tehát **két ellenkező irányú folyamat zajlott le: az írásbeliség (látszólagos) bővülése, valamint visszaszorulása.** (vö. Benczik 2001: 207–220) Az első okait az előbb említett magasabb továbbtanulási arányban, valamint a munkatevékenység változásaiban kereshetjük, amelynek során egyértelmű hangsúlyeltolódás volt megfigyelhető a kommunikációigényesebb szolgáltató szektor felé, miközben a másik két szektor (ipar és mezőgazdaság) is magasabb literációs kompetenciát követelt meg dolgozóitól. Ez a folyamat alapkövetelménnyé tette az írni-olvasni

tudást, vagyis segített szinte teljesen felszámolni az analfabétizmust, csak hogy a követelmény sok helyen megmaradt a minimális szinten. Egy adott társadalom kommunikációs kultúrájának fontos mutatója, hogy a munkavégzés során, a szóbeli interakciókon túlmenően milyen egyéb információ-feldolgozó műveletekre (olvasás, írás, számolás, rajzolás) van szükség. Magyarországon egy 1984–86-ban felnőttek körében végzett kutatás adatai szerint (Vári és mts. 2001: 4) az aktív dolgozók 31 %-ának a felsorolt műveletek egyikét sem kellett gyakorolnia ahhoz, hogy munkáját el tudja látni. A kutatók ezt a meglehetősen alacsony arányt a gazdaság nem megfelelő műszaki-technikai-szervezettségi színvonalával, az alacsony követelményrendszerrel magyarázták. Terestyéni Tamás korábban említett 1995-ben megismételt vizsgálata (Terestyéni 1996) sem cáfolta rá a korábbi adatokra: az adminisztrációs kényszer ellenére az olvasás- és íráshasználat a munkavégzésben stagnál, de ha a rengeteg előre gyártott formanyomtatványra, sablonra gondolunk (amit általában senki sem olvas el), a csökkenés sem kizárt. Vagyis nem következett be érdemi változás a 80-as évek közepéhez képest.

Az írásbeliség visszaszorulásának okai között természetesen előkelő helyet foglal el a másodlagos szóbeliségre jellemző technikai eszközök megjelenése. Mindenekelőtt a korábban már említett televíziózás dinamikus előretörése szorította háttérbe az olvasást a hatvanas évektől kezdődően. A hetvenes és nyolcvanas években a köztudatban még erősen összefonódott az olvasás mint rendszeres tevékenység a társadalmi boldogulással, ugyanakkor már elindult az a folyamat, amely a társadalmi előrejutás olvasás nélküli eszközeit hangsúlyozta. (Gereben 1998: 63) 1976-tól a legmagasabb időráfordítással szereplő elfoglaltság a tévénézés, a szabadidőn belüli aránya 1993-ra túllépi az 50 %-ot, az olvasásra fordított idő viszont jócskán visszaesett. (Falussy–Vukovich 1996: 73) A szabadon felhasználható idő növekedésével nőtt a tévénézésre fordított passzív idő, ugyanakkor csökkent az aktív szabadidő mennyisége, vagyis a televízió gyökeresen átalakította a szabadidő szerkezetét. (Falussy–Vukovich 1996: 73; V. Kulcsár–Mándi 1983: 37) A tévénézés minden réteg olvasási szokásait befolyásolja, társadalmi méretű elterjedése visszafordíthatatlan folyamat. Tartalmilag azonban nagyon eltérő lehet a televízióhoz való viszony, különbözőképpen épülhet be az értékrendbe, jelentheti a szórakozás egyetlen módját, ugyanakkor egy színes, változatos kulturális életnek is része lehet. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 32–33) Így már talán nem meglepő az az összefüggés, mely szerint a nagyon sok és nagyon kevés tévénézés egyaránt kedvezőtlen hatással van az olvasási tevékenységre: mindkettő átlag alatti olvasási aktivitást eredményez, a televízió teljes kerülése egyben a könyv negligálását is jelenti

(V. Kulcsár–Mándi 1983: 35; Gereben 1998: 57) Bár a fogyasztói társadalom *Brezinsky* (1994) megfogalmazása szerint „a tömegkommunikáció útján hedonista tömegkultúrát globalizáló hatalom” (idézi Bagdy 2001: 11), a tévé kerülése ugyanúgy sajátos kulturális kívülrekedtségre utal, mint az olvasás hiánya. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 35) Ma már a videó, DVD, a számítógépes játékok és az internet is konkurenciát jelentenek. 2000 végén a felnőtt népességnek csak mintegy negyede használt különböző okokból számítógépet, az e-mail és internethasználók aránya pedig alig érte el a 10 %-ot, csakhogy azóta ez az arány minden bizonnyal nőtt. Jelenleg nincs pontos adat arról, hogy a hazai internethasználók mennyi időt töltenek böngészéssel, elektronikus levelezéssel vagy csevegéssel, de 2000-ben 60%-kal nőtt az internet-előfizetések száma. (Tóth hivatkozik Szűcsre 2002: 6) *Nagy Attila* (2001a: 21) megállapítása szerint a könyvtárak kötetszámainak emelkedése jól követhető esélynövekedéssel jár együtt az internet használatát illetően. „A hagyományos értelemben vett kulturális tőke (otthoni könyvek száma, könyvtárhasználat) és a világháló igényesebb jellegű (sajtó-, szak- és szépirodalom olvasása) működtetése között pozitív korreláció van.” Ugyanakkor ma már létezik a könyvet aligha, viszont a számítógépet néha vagy gyakran használók rétege. Ők azonban – egyelőre – kisebbségben vannak az átfogó tendencia mellett, ami a két eszköz egymást kiegészítő használatát jelenti. Természetesen nem szabad elfeledkezni arról a rétegről sem, amely egyértelműen olvasói csoport, de a digitalizált szövegek (még) nem képezik az olvasás tárgyát.

A nem olvasók az idősek, iskolázatlanok, nyugdíjasok, háztartásbeliek, szakképzetlen fizikai dolgozók és falun élők közül kerülnek ki, körükben általában „koncentráltan jelentkeznek azok a társadalmi-demográfiai jellemzők, amelyeket külön-külön is az olvasói hajlandóságot negatív módon befolyásoló tényezőkként ismerünk [...] Az egyik esetben összegyülekeztek mindazon javak, amelyek szellemi és anyagi értelemben előnyt jelentenek az ember életében, a másik oldalon egymásra torlódtak a hátrányosító társadalmi tényezők (Máté-effektus)”. (Gereben 1998: 27–29) Az olvasásnélküliség illetve ritka olvasási tevékenység a magánszférában elsősorban az alacsony iskolázottsággal és magas életkorral függött össze.

A nem olvasás természetesen nem feltétlenül jelenti azt, hogy az egyén egyáltalán nincs birtokában az olvasás képességének, de a probléma ettől még nem kisebb. Míg az analfabétizmust jóformán teljesen sikerült felszámolni, egyre kevésbé hagyhatjuk figyelmen kívül a *funkcionális analfabétizmus* jelenségét, amelynek többféle definíciója használatos a

szakirodalomban. Például: „A funkcionális analfabétizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az írni-olvasni tudás képességeinek megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására.” (Csoma–Lada 1997a: 60) „Illiterátus (funkcionális analfabéta) az, akinek az olvasási és írásteljesítménye jelentősen elmarad attól a szinttől, amelyre az illető a szóbeli kifejezésben és szövegmegértésben képes.” (Benczik 2001: 210) „...funkcionális analfabéta az, aki a szűkebb és tágabb értelemben vett környezete által a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyekhez az olvasás, illetve írás képességére van szükség minimálisan sem tud eleget tenni.” (Steklács 2005: 38) A jelenség háttere annyira összetett, hogy kialakulását nem lehet egy konkrét okra visszavezetni. Vannak, akik úgy gondolják, hogy a funkcionális illiteráció kialakulásának elsődleges oka a közoktatás „társadalmi és működési zavarára”, valamint a Gutenberg-galaxissal szemben ható új kommunikációs technológiák terjedése. (Csoma–Lada 1997b: 170) Benczik Vilmos (2001: 211) – anélkül, hogy megkérdőjelezné az előbbi állítás jogosságát – fő tényezőként az írás- és olvasás elsajátítására, illetve a tevékenység gyakorlására sarkalló motiváció kérdését említi. Az előbbi felsorolást ki kell egészítenünk a kedvezőtlen egyéni sajátosságokkal (pl. diszlexia), amelyek nem teszik lehetővé a képesség készség szintre emelését, így akadályozva meg az írás-olvasás rendszeres gyakorlását. A funkcionális illiteráció negatív következményeit Terestyéni Tamás (1996: 291) a következőkben látja: a funkcionális illiteráció gátja lehet a modernizációnak és gazdasági felemelkedésnek; széles rétegeket tehet munkanélkülivé, szoríthat ki véglegesen a munkaerőpiacról; akadályozhatja a demokratikus jogok gyakorlását, ugyanakkor a manipuláció és demagógia eszközévé válhat.

A látszólag elkeserítő kép azonban egy figyelemreméltó ellentmondást takar: bár „a tévénzésre fordított idő mennyiségét és szabad időn belüli arányát tekintve távolodunk a polgári hagyományokkal rendelkező vonzó európai mintáktól, és egyre inkább egy tévéközpontú amerikai szabadidő-struktúra felé közelítünk [...] az olvasási idő visszaesése ellenére a nemzetközi összehasonlításban még mindig a középmezőnyhöz tartozunk.” (Falussy–Vukovich 1996: 73) Míg az ötvenes és hatvanas években valószínűleg a ténylegesnél kedvezőbb képet festettek a magyarországi olvasáskultúráról, addig lehetséges, hogy napjainkban pont az ellenkezője igaz. A civilizált világ „középmezőnyében” elfoglalt helyünk azt jelenti, hogy a házi könyvgyűjteményeket illetően előkelő helyezést értünk el, a (könyv)olvasást tekintve „erős-közepes” a minőségünk. Észak- és Nyugat-Európában

többet olvasnak nálunk, a mediterrán országokban pedig kevesebbet. (Gereben 1998: 7) Mindenesetre a szakmunkákban a hasonlítási alap Európa északi és nyugati régiója, így nagyobb hangsúly helyeződik a hiányosságokra, az olvasás terén mutatkozó csökkenő tendenciára, a nem megfelelően kialakuló készségekre. Az OECD IALS 1994-ben indult nagyszabású nemzetközi kutatás, ahol az egyén olvasás-szövegértési, írásbeliséggel kapcsolatos jellemzőit vizsgálják, vagyis azon képességét, hogy „megérti és alkalmazni tudja a nyomtatott információkat mindennapi tevékenysége során: otthon, munkában és a közösségi életben-, hogy elérje céljait, fejlessze tudását és javítsa lehetőségeit.” (Vári és mts. 2001: 4) A felmérés vizsgálta a prózai típusú szövegek feldolgozásához szükséges képességeket, valamint a dokumentum típusú szövegek kezelését (jelentkezési lapok, fizetési kimutatás, menetrend, térkép, táblázat, grafikon) és a kvantitatív típusú szövegek feldolgozását (számlakönyv vezetése stb.) A nemzetközi vizsgálat a teljes munkaképes korú lakosságot magába foglalta, egész pontosan a 16 és 65 év közötti korosztályt. Magyarországon 5000 fős, véletlenszerűen kiválasztott, településtípus és életkor szerint reprezentatív mintát vizsgáltak. Az ún. kritériumorientált teszteknel az alapvető kérdés az volt, hogy pl. a vezetői (értelmiségi) munkakör betöltéséhez szükséges szintet milyen arányban érték el a kutatásban részt vevő országok. A felmérés eredményeit tekintve Svédország került az élre, Finnország, Hollandia, Norvégia jól teljesített, míg Lengyelország, Portugália és Szlovénia a skála másik végére került. Magyarországon a lakosság kb. 60–80 %-a az alacsony teljesítményszintek kategóriájában található. Szomorú tanulsága a vizsgálatnak, hogy **Magyarországon a felsőfokú végzettséggel rendelkezők teljesítménye nagyjából egy szinten van a svédországi legalacsonyabb végzettségűekkel, illetve a közepesen jól teljesítő országok középfokú végzettséggel rendelkező lakosainak eredményeivel.** Ez a különbség Magyarország és a többi ország között betudható annak is, hogy nálunk a középiskolai végzettség nem feltétlenül jár együtt gyakori olvasási tevékenységgel (az érettségizettek egyharmada nem szokott könyveket olvasni), ám még meglepőbb, hogy a diplomások egyhatodáról(!) ugyanez mondható el. (Gereben 2002: 65) A magyarországi helyzetre tehát az jellemző, hogy bár az iskolafokozatok teljesítménynövekedést mutatnak, igazán nagy minőségi ugrás nem figyelhető meg. Ráadásul az elmúlt néhány évtized alatt megváltozott az iskolai végzettség kulturális értéke: a nyolc általánost vagy középiskolát végzettek mai átlagos kulturális szintje nem azonos a korábbival, és ez a jelenség valószínűleg egyre inkább a felsőoktatásra is jellemző lehet. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 30) Ami pedig az életkor meghatározó jellegét illeti, az egyes országokban eltérések figyelhetők meg az azonos végzettségű, de különböző életkorú felnőttek teljesítményében. Magyarországon a teljesítmé-

nyek szintje fokozatosan csökken az életkor emelkedésével. Ezen kívül az országok többségében szignifikáns összefüggés volt megfigyelhető a munkaerő-piaci státusz, a felnőttképzésben való részvétel és a munkahelyi informális tanulási lehetőségek között. Ez a tény rávilágított arra (részben a magyar diplomások eredményeinek elemzése révén), hogy **az iskolázás időtartamának növelése önmagában nem elegendő, ha nem párosul a piaci elvárásoknak megfelelő folyamatos önművelés, át- és továbbképzés igényével.**

A nemzetközi kutatás szerint **az intenzív könyvtárhasználat terén Magyarország elmaradást mutat.** A könyvtárakba beiratkozottak arányát Gereben Ferenc a 90-es évek végén a lakosság 15–20 %-ában jelölte meg (Gereben 1998: 129), a 21. század elejére ez az arány 12 %-ra csökkent. (Gereben 2001: 55) Mivel nő a lemorzsolódók aránya, valószínűleg jogos a következtetés, hogy a könyvtárak nem tudják hosszú ideig megtartani olvasóikat. A kutatási eredmények azt a tendenciát erősítik, mely szerint csökken a vásárlás és a könyvtári könyvbeszerzés, miközben növekszik a baráti kölcsönzések szerepe. A háziasszonyok, nyugdíjasok és mezőgazdasági fizikaiak többsége soha nem járt könyvtárba, a szakmunkások nagy része lemorzsolódik, a város-falu különbség a könyvtárhasználat terén a 80-as évektől kezdődően (a 90-es évek után pedig rohamosan) romló tendenciát mutat. A család-szerkezet is befolyásolja a könyvtárlátogatás gyakoriságát, az egyszülős családok teljesítménye elmarad az ép családokétól. Gereben Ferenc szerint nem elsősorban a könyvtárak *kerüléséről* van szó, ami egy tudatos negatív döntés eredménye lenne, sokkal inkább egy közömbös (nem)olvasói magatartásról, ami a könyvtárhasználatot a mindennapi életben szükségtelennek ítéli. A nők gyakrabban iratkoznak be könyvtárba, mint a férfiak, az pedig már régóta ismert összefüggés, hogy a fiatalok és iskolázottabbak nagyobb valószínűséggel lesznek könyvtári tagok, és maradnak is könyvtárlátogatók, mint az idősebbek és iskolázatlanabbak (a legmagasabb könyvtári tagsági arányt a 11-14 éves korcsoport érte el). A felnőtt korban továbbtanulók, át- és továbbképzésben részt vevők szintén az átlagnál magasabb arányban (35-40%) képviseltetik magukat.

Egyértelműen kimutatható az összefüggés a közkönyvtárak látogatása és a családi könyvtár nagysága között. (Gereben 1998: 142) A könyvtárba beiratkozók a legtöbb esetben vásárolnak is: meglehetősen magas a könyvtári tagok közt a vásárlók aránya. Ez a felmérésekben úgy mutatkozott meg, hogy azokban a családokban, ahol volt könyvtári tag, az átlagnál jóval kedvezőbbek voltak a könyvvásárlási mutatók, elsősorban ott, ahol 18 éven felüli könyvtári tag is volt. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 46; 69) Nagyon ritkán fordul elő,

hogy valaki rendszeresen jár könyvtárba, de közben nem vásárol könyvet, mint ahogy a fordítottját is nehéz elképzelni, ugyanakkor egy sajátos helyzettel mindenképpen számolnunk kell. Bár a könyvek gyűjtését alapvetően olvasási cél motiválja, vagyis az olvasás és az otthon tartott könyvek mennyisége között következetesen érvényesülő egyenes arányosság figyelhető meg, vannak, akik úgy vesznek könyveket (státuszsimbólumként, ajándékba, esetleg pusztán a házi állomány növelése érdekében), hogy ők maguk nem olvasnak. Ez volt jellemző például a 70-es, 80-as években, amikor divat volt a kulturális jellegű tárgyak (könyvek) felhalmozása, ám többen vásároltak, mint ahányan olvastak. (Gereben 1998: 134) A könyv mint státuszsimbólum, mint presztízzsel rendelkező fogyasztási cikk napjaink köztudatában is él, a 90-es évektől azonban a könyvvásárlás már nem olyan jellegű, mint volt néhány évtizeddel korábban. A házikönyvtárak gyűjtése nagyrészt családi esemény, „a családban élő egyének a könyvek többé-kevésbé közös vásárlása és a családtagok rendelkezésére álló családi könyvtár révén erős kisközösségi hatások alatt állnak.” (Gereben 1998: 135) Általában több családtag részt vesz a könyvek gyűjtésében, vagyis saját érdeklődési körüknek megfelelő olvasmányokkal bővítik az állományt, de mivel a gyűjtemény az egész család ellátását szolgálja, szerepe lehet a családtagok ízlésének befolyásolásában. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 12; 98) Szoros összefüggés van például a családot reprezentáló személy (a családfő társadalmi hovatartozása) és a házikönyvtár nagysága között. Abban az esetben, ha a családtagok réteghelyzete megegyezik, könyvvel kapcsolatos értékrendjük erősíti egymást, különböző értékek esetén pedig az aktív könyvgyűjtő magatartás lesz domináló. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 98) A szerzőpáros felmérése szerint a családalapítás előtt a házikönyvtár szerepe még kisebb, a gyerekek születésével azonban egyre nagyobb lesz a jelentősége. Témánk szempontjából nagy jelentőségű az a megállapítás, hogy **a gyermekek jelenléte a családban pozitív hatással van a házikönyvtárak létesítésére.** Ahol gyerekeket nevelnek, kisebb eséllyel fogunk találni könyv nélküli háztartásokat, vagyis a szülők nagyobb valószínűséggel vásárolnak könyveket akkor is, ha a kisgyerekek még nem tudnak olvasni. (A teljes képhez azonban hozzátartozik, hogy a 70-es évek végére egyébként is lecsökkent a könyvvel nem rendelkező családok száma.) Azokban a családokban, ahol a házikönyvtár állománya viszonylag kisebb, a könyvek nagyobb hányadát teszik ki a gyermekkönyvek és az ifjúsági irodalom, vagyis a szülők elsősorban gyermekeik érdekét szem előtt tartva áldoznak a könyvvásárlásra, akkor is, ha a felnőttek körében esetleg nem rendszeres tevékenység az olvasás. A pozitív hatás azonban visszafelé, a szülők felé is irányul: nemcsak a könyvvásárlásra van kedvező hatással a gyermek vagy fiatal jelenléte, hanem a (felnőtt) könyvtárhasználók számára is. (Gereben 1991: 322)

Felmerül a kérdés, hogy a literációs tevékenységek vizsgálatánál milyen mélységig kell és lehet elemezni az olvasmányok tartalmát, az olvasók ízlését. Jogos *Gereben Ferenc* felvetése, melyben a következő dilemmát fogalmazza meg: „Szabad-e elemezni, minősíteni a társadalom olvasói arculatát, vagyis ízlését, szabad-e összevetni egy szakértő értelmiségi réteg értéknormájával, vagy meg kell elégedni a pusztá regisztrálással, mondván: minden olvasmány jó és értékes, ha olvasója annak gondolja.” (Gereben 2001: 52) A dolgozat későbbi fejezeteiben nem kívánunk kitérni az olvasmányok tartalmi elemzésére, hiszen az iskoláskor előtti írás-olvasás esemény vizsgálata szempontjából ennek nincs elsődleges jelentősége. Jelen részben azonban egy rövid összefoglalást szeretnénk adni az ezzel kapcsolatos magyar kutatások eredményeiről.

A 60-as években még azért marasztalták el az olvasókat, mert olvasmányaik összetétele túlzottan irodalom-centrikus volt, az ismeretközlő irodalom kisebb szerepet töltött be. Ebben az időszakban – és korábban is – a szépirodalmi könyvek olvasása jelentette mind mennyiségileg, mind minőségileg az írásbeliséggel való kapcsolat legfontosabb színterét, mivel ez szolgált a fikcióigény kielégítésére. (Benczik 2001: 214) Hazánkban a 70-es évek végére nőtt meg számottevően a nem irodalmi művek részesedése, miközben a nyugati országokban ez a folyamat már korábban elkezdődött. A non-fiction művek iránti nagyobb érdeklődés új fejezetet nyitott a könyvvásárlás történetében (V. Kulcsár–Mándi 1983: 21; 170), amelynek két fő tendenciáját Gereben Ferenc (1998: 105) a következő fogalmakkal írta le: kommercializálódás és prakticzálódás (szakácskönyvek, útikönyvek népszerűsége), miközben az „ízlésolló” is szétnyílóban van. A sajtóorgánumok terén csökkent a kulturális és információs szempontból értékesnek mondható lapok iránti kereslet, miközben bizonyos magazinok népszerűsége növekedett, de ezek nem az irodalmi-kulturális-tudományos sajtótermékek közül kerültek ki. A felnőtt népesség egyhatoda-egyhetede 2000 végén pedig semmilyen sajtóterméket nem olvasott. (Gereben 2002: 63) A társadalmi tagolódás szerint nézve a családi gyűjtemények tartalmát, az értelmiségi családok házikönyvtárában az 1980-as években nagy arányban fordultak elő a humán tárgyú művek (klasszikusok, világ-irodalom, verseskötetek), valamint képzőművészeti albumok. Kisebbszámban voltak megtalálhatók a krimik, kalandregények, sci-fik, útikönyvek és térképek. (V. Kulcsár–Mándi 1983: 134; 170) Ha a nemek szerinti különbségeket nézzük, a szépirodalom olvasásában a nők vezetnek, ők jobban kötődnek a hagyományos irodalmi értékekhez, mint a férfiak, akik inkább a non-fiction iránt érdeklődnek. (Gereben–Nagy 1984: 13; 17) A szerzőpáros cikkéből az is kiderül, hogy a nemi hovatartozás legalább olyan erős változó, mint az isko-

lázottság, következetesen érvényesíti ízlésmódosító befolyását, az iskolázottság függvényében azonban eltérő tendenciákat mutathat. Ami még figyelemre méltó, hogy kisebbségben élők körében kedveltebb az értékeőbb irodalom és erősebb a hagyományőrző attitűd. (Gereben 2002: 66)

3. Írás-olvasás esemény iskoláskor előtt

3.1. Az írás szociolingvisztikai megközelítése: szocioökonómiai szempontok

Vannak írásbeliséggel nem rendelkező és írásbeliséggel rendelkező társadalmak. Ez utóbbiban finomabban strukturálódnak az információközlési folyamatok. Ezekben a társadalmakban „Az írott nyelv, az írás ökológiai irányultságú vizsgálata arra terjed ki, hogy egy bizonyos személy (csoport, társadalmi réteg stb.) szűkebb és tágabb társadalmi környezetben, életében, életvitelében, társadalmi interakcióiban milyen szerepet játszik az írás és annak használata, az írott nyelv.” (Lengyel 1999b: 8) Lengyel Zsolt szerint az írástanulás kezdete optimális esetben egybeesik az írás szenzitív periódusával, amelyben helyet kap a szociokulturális tényező, az írás ökológiája. Véleménye szerint a szociokulturális tényező nagyobb szerepet játszik az írástanulásban, mint az orális nyelvi fejlődésben.

A gyerekek olvasói magatartását mindenekelőtt a család kulturális háttere (iskolázottsági szintje, értékrendje, attitűdje, literációs jellemzője) befolyásolja, alakítja. „A gyermek (és később a felnőtt) olvasói magatartását, az írásbeliséggel szembeni akár pozitív, akár negatív attitűdjét a szocializációs folyamat során bensővé vált normái, magatartásmintái, értékrendje (anyagi, erkölcsi, kulturális javak fontossági sorrendje) határozza meg.” (Gereben 1998: 67) Az írott nyelvvel ismerkedő gyermek lényegében a nyelvelsajátítás egyik szakaszát éli meg, hasonló feladatokkal, nehézségekkel, a nyelv mint „mikrotársadalmi feltétel és szervező erő” jelenik meg az iskoláztatást megelőző időszakban is. (Lengyel 1999c: 108) A direkt olvasás- és írástanítás előtt a gyermekek különbözőképpen kerülnek kapcsolatba az írásbeliséggel, és az érdeklődésük is többféle formát ölthet. Lengyel Zsolt szerint (1999c) az írott nyelvhez kötődő próbálkozásaik két nagyobb területet ölelnek fel: a gyermeki rajzokat és az írott nyelvvel kapcsolatos metalingvisztikai ismereteket. Az előbbieket jóformán függetlenek a családtól, ugyanis a legtöbb gyermek magától is rajzol, a legkülönbözőbb helyeken, bármely felületre.³¹

„Ezek a gyermekrajzok több tekintetben jelenthetik az írott nyelv kezdetét: a tartalmi tömörítés, az alakok, formák köré szőtt történetek az írott nyelv fogalmi, szövegszintű jegyei, sőt a gyermeki

³¹ A rajznak rendkívül nagy szerepe van a gyermek fejlődési folyamatában. A rajz olyan gyermeki kifejezési forma, amely spontán módon jelenik meg a legtöbb óvodáskorú gyermeknél, sőt korábban is. Jelentősége abban van, hogy egyrészt kommunikatív, másrészt előkészíti a beszédre épülő, újabb kommunikációs eszközrendszer, az írás elsajátítását, hiszen fejleszti a mozgáskoordinációt, ugyanakkor rendkívül sokat elárul magáról a gyermekről, a családi háttérrel annak, aki tud olvasni a gyermekrajzokból.

vizuális nyelv grammatikájáról is beszélhetünk abban az esetben, ha a gyermek a rajzokon állandósult eszközök segítségével képes kifejezni bizonyos nyelvtani kategóriákat.” (i.m.: 109–110)

A rajz mellett a másik írott nyelvhez kötődő próbálkozás a metalingvisztikai ismeret. A metalingvisztika iránti érdeklődés legjellemzőbb megnyilvánulásai a következők:

1. a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok iránti érdeklődés (pl. saját keresztnév kezdőbetűjének leírása)
2. az első „betű” alapján a szavak kitalálása
3. a szavak szótagolása, ritmizálás (a gyerekek általában már hároméves kortól képesek a szótagolásra)

Ezek a próbálkozások leginkább azokban a családokban jellemzőek, ahol a családtagok életének fontos eleme az írott nyelv, azt többféle funkcióban és rendszeresen használják. Természetesen ezeknek az eseményeknek a gyermek is szemtanúja (a mesélések révén aktív szereplője is), vagyis nem az iskolában találkozik először az írásbeliség világával. A könyvnek már a pusztán jelenléte is szemléletformáló hatású lehet az olvasni még nem tudó gyerekek számára, de természetesen ez a hatás akkor érvényesül igazán, ha a lehetőséget magukban rejtő „holt tárgyak” kielégítenek bizonyos kulturális, művelődési szükségleteket, vagyis a gyermek a könyveket nemcsak a polcon, de használat közben is láthatja. Az otthon található könyvek megalapozzák a család kulturális légkörét, az otthon természetes tartozékává válnak, a gyermek pedig látja, hogy a szülők értéket tulajdonítanak nekik. A szülői példamutatást azért kell feltétlenül hangsúlyozni, mert bár a könyves környezet ösztönzőleg hat az olvasásra, az olvasóvá válás annyira összetett folyamat, hogy a könyvek fizikai közelsége mellett is előfordulhat az azoktól való távolmaradás. A könyvben szegény környezetben viszont annál nagyobb az esélye a nem olvasásnak. **A környezeti hátrány tehát jóval nagyobb eséllyel válik kulturális hátránnyá, mint a környezeti előny kulturális előnnyé.** (vö.V. Kulcsár–Mándi 1983: 114–115)

Gereben Ferenc (1991, 1998) vizsgálatai szerint nemcsak a felnőtt példája hat a gyerekekre, de a gyerekek jelenléte a családban is kedvezően befolyásolhatja a szülők könyvvásárlási, olvasási szokásait, a házikönyvtárak létesítését. A felmérés eredményei azt mutatják, hogy az egy- és kétgyerekes családok olvasási intenzitása fokozatos növekedést mutat. A kedvező mutatók olyan családokban is megfigyelhetők, ahol olvasni még nem tudó gyerekek vannak. Csakhogy ez a tendencia nem marad meg a sokgyerekes családoknál. A három

vagy annál több gyermeket nevelő szülők olvasási mutatói rosszabbak, mint az egy- vagy kétgyermekes családoké. Magyarázatul szolgálhat erre az a társadalmi, szociokulturális háttér (a szülők alacsony iskolázottsági szintje, rossz jövedelemviszonyok), amely a nagycsaládok jelentős részét jellemzi. Sajnos hasonlóan rossz mutatók figyelhetők meg a csonka családok esetében, ahol a család szerkezetének átalakulása negatív hatással van a családtagok olvasási szokására.

Ahogy *Az írásbeliség mint kulturális tőke* című fejezetben láthattuk, a környezet írásos kultúrájának megtapasztalása előnyökkel járhat az iskolai írás-olvasás tanulás során, míg az írásbeliség teljes újszerűsége kezdeti, sőt későbbi nehézségeket is prognosztizálhat. Az iskolakezdetkor a gyermekek közötti különbségek többek között erre a jelenségre is visszavezethetők. (vö. Lengyel 1999c)

3.2. Az írás-olvasás esemény családon belüli jellegzetességei³²

A gyermek első igazi tanárai kétségtelenül saját szülei. Iskolázott (értelmiségi) családokban végzett olvasáspszichológiai vizsgálatok tárták fel azokat a tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységeket, amelyek sokféle, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. A nyelvészeti antropológiai szakirodalom „*írás-olvasás esemény*”-nek nevez minden olyan alkalmat, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (jelen esetben a felnőtt és gyerek) közötti együttműködésnek. (Réger 2002: 103)

Az olvasást értéknek tekintő családokban a kisgyermek először nagy valószínűséggel a játék könyvvel találkozik (pl. párnakönyv), majd a gyermeknevelés eszközeül szolgálnak a színes-képes, kemény kartonlapból készült lapozók vagy leporellók (ezek többnyire még szintén csak tárgyak a kisgyerek számára), később a mesekönyvek. Az a kisgyerek, aki beleszületik a könyvkultúrába, két éves kora körül már tud adekvátan bánni a könyvvel, vagyis nem dobálja, hanem nézegeti. (Mérei–V. Binét 1998) A gyermeket körülvevő környezet ezen elemei beépülnek a mindennapi társalgásba. A gyerek megérti az olvasott könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, válaszol is ezekre, utal az írott forrásból szár-

³² Az „írás-olvasás esemény” jellegzetességeinek leírását a magyar szakirodalomban elsősorban Réger Zita könyvéből ismerjük (Réger 2002 2. kiadás), aki S. B. Heath írásaira hivatkozva mutatja be az „írás-olvasásra szocializálásnak” a folyamatát.

mazó ismeretekre. Már azelőtt értő, kritikus olvasóként viselkedik, hogy konvencionális értelemben megtanulna olvasni. Vagyis ezek a **tanító-gyakoroltató tevékenységek egy egész sor, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is.** A gyerekek egészen kicsi koruktól kezdve tudják, hogy a könyveket nézegetni lehet, sőt olvasással meg lehet fejteni, ami a lapokra rá van nyomtatva. (Mérei – V. Binét 1998) Ez a fejlődés a kisgyermekkori mesekönyv-nézegetéssel kezdődik, majd az óvodai, iskolai nevelés során folytatódik. A kisgyerek számára a meseolvasás legtöbbször örömforrás, a megnyugvás eszköze (pl. betegség idején) vagy a szülővel való kapcsolattartás lehetősége (esti mese, mint a lefekvés szerartás része). Az írásbeliséget értéknek tekintő családokban a szülők kijelölik a napnak egy szakát (általában az elalvás előtti perceket), amikor mesét olvasnak gyermeküknek, így ez mindennapi szokássá válik. (Strickland & Morrow 1989b) A közös olvasás párbeszéd formában megy végbe, ahol a beszélgetés irányulhat a könyv illusztrációira (a szülő sokszor nemcsak megmutatja a képet, hanem kérdéseket is feltesz, vagy kommentál), lehet visszacsatolás is, természetesen sok kérdéssel. Mindezek során a gyermek elsajátítja a kapcsolatot a szó és az általa jelölt dolog között, valamint társalgási eljárásokat gyakorol be. Ő is kérdez, beszél, mesél a képről, gyakorolja a nyelvhasználatot. Ebben a szituációban nagyon fontos a párbeszéd kialakítása, a kérdés, a felelet, a beszédfigyelem gyakorlása, az érzelmek kinyilvánítása. Az ily módon megszerzett tudás már nagyon korán beépül a kisgyermek és környezete társalgásába, a gyermek partnerként, „olvasóként” viselkedik. Az interaktív jelleg mellett a gyermek egy idő után a hallgatói magatartást is elsajátítja. (Réger 2002) Már azelőtt is érdemes a kisgyerekeknek olvasni, hogy megtanulna beszélni, ugyanis a kisbabák szeretik hallani az emberi hangot, így a felolvasást kellemes érzésekkel társítják. A mesekönyvek szövegét a felnőtt (vagy idősebb testvér) olvassa fel, de azok a gyerekek, akik látják a környezetükben a felnőtteket, idősebbeket olvasni, lassan megtanulják, hogyan „működik” az írott szó, hogyan viszonyul egymáshoz a szöveg és a valóság, hogyan lehet „lefordítani” az egyiket a másikra (mit tudnak a könyvből saját életükre, tapasztalataikra vonatkoztatni), megtapasztalják, hogy az írásban más tér-idő keret érvényes. A könyves kultúra különféle helyzeteket és műveleteket foglal magába: olvasást, felolvasást, lapozást, így a gyerekek egy sor olvasással/írással kapcsolatos technikai tudásra is szert tesznek. Ilyen pl. a lapozás mellett a direkcionális, azaz, hogy a magyar sorvezetés balról jobbra, fentről lefelé irányú, általában a bal felső sarokban kezdjük el az írást, szóköz van a szavak között, írásjelet teszünk a mondat végére. Ezek egyenes következménye lehet a kvázi-olvasás és kvázi-írás még jóval azelőtt, hogy a kisgyermek konvencionális értelem-

ben megtanulna írni-olvasni. Ilyenkor a kisgyerek megjegyzi, hogy melyik képhez milyen szöveg tartozik³³, vagy önállóan talál ki szöveget, és imitálja az olvasást. A „hitelesség” kedvéért akár az ujjával is követi a sorokat. A gyermekek a mesék nyelvezetét is megtanulják, és előszeretettel használják azok fordulatait („Hol volt, hol nem volt...”) **Amikorra ezek a gyerekek óvodába, iskolába kerülnek, már többéves tapasztalattal rendelkeznek az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban, amelyek alapvetően fontosak az írásbeliségre épülő kommunikáció elsajátításához.**

A minta, a beszélgető- vagy olvasópartner nemcsak a szülő, nagyszülő lehet, hanem az idősebb testvér is. A testvérek idejük nagy részét egymással töltik, gyakran többet, mint anyjkkal vagy apjukkal. Pszichológusok állítják, és a szülők is minden bizonnyal egyetértenek velük abban, hogy a gyermekek fejlődésére a másik gyerek iránti érzelmek, valamint a személyes példa drámai hatással lehet. (Dunn 1984: 12) Mégis mostanáig viszonylag kevés alapos kutatómunka folyt ez irányban. Ennek az az oka, hogy a pszichológusok általában úgy vélték, hogy döntő fontossága a szülőkkel (s különösen az anyákkal) való kapcsolatnak van. Ugyanakkor a 7-8 hónapos baba már utánozza idősebb testvérét, ami idővel egyre gyakoribbá válik. A kistestvér, az idősebbet utánozva, jóval érettebb szinten játszik, mint máskor, amikor magában van. Az effajta utánzás *általában* fontos lehet a gyermek értelmi fejlődésében, hiszen közvetlen hatással lehet arra, hogy a gyerekek miképpen játszanak, és hogyan tanulnak meg bánni a körülöttük lévő tárgyakkal. A kisebbek inkább tekintik mintának az idősebb testvéreket, mint fordítva. Amikor pedig a kicsi utánozni kezdi a nagyobbik gyereket, annak egyre nagyobb öröme telik a bámuló és könnyen elkápráztatható közönségben, ráadásul az együttes cselekvés különlegesen izgalmas élmény (pl. iskolás szerepjáték). (i.m.: 13–26) A testvérek idejük jó részét utánzással töltik. Sok kisgyereknél akkor bukkan fel a kvázi-írás és kvázi-olvasás, a betűk rajzolása, amikor idősebb testvérük iskolába kerül. Az egyik gyermek megismétli a másik cselekvését, hogy mutassa, ő is éppen olyan jól tudja – vagy még jobban. Ez arra vezethető vissza, amit *Alfred Adler* (1998: 18; 103) úgy fogalmazott meg, hogy a másodszülött a nála idősebb testvérével állandó versenyben levőnek érzi magát, szeretne egyenrangú lenni vele, sőt szeretne az élre kerülni. Több hawaii családban a gyerekeket kifejezetten arra buzdítják, hogy testvéreikhez, barátai-

³³ A gyermek egy idő után megtanulja, hogy nem a képek, hanem a szöveg hordozza a jelentést, ugyanakkor a képeknek, képsoroknak sokáig fontos szerepük van. Amellett, hogy a gyermek ezek segítségével mesél, lehet velük a sorokat, az egymásutániságot, az egymás mellett/alatt elhelyezett képekkel a szemmozgás koordinációt gyakorolni, nem beszélve a logikai rendről, ami az olvasásnál szükséges képesség, ismeret.

ikhoz forduljanak segítségért, ne csak mindig a felnőttekre támaszkodjanak. (Au 2000: 40 hivatkozik Jordanra 1985)

Az eddig leírt jellegzetességek összhangban vannak az iskolai kommunikációval, az írásbeliséggel kapcsolatos elvárt viselkedéssel. Csak egyetlen példa a sok közül a *párbeszédes olvasás* (Cole & Cole 2003: 448), ami az együtt olvasás speciális formája. A párbeszédes olvasás folyamán a felnőtt figyelmesen hallgat, kérdéseket tesz fel, újabb információkkal bővíti a társalgást, és a gyermeket is arra biztatja, hogy egyre összetettebb formákkal járuljon hozzá a társalgáshoz.

Csakhogy az írás-olvasás esemény megléte/hiánya, mennyisége/minősége függ a család szociokulturális helyzetétől, azon belül a szülők iskolázottságától, és függ a kulturális szokásaitól is. A közösségeknek, társadalmi csoportoknak saját szabályaik vannak arra vonatkozóan, hogyan osztják meg egymással az írott szövegből származó információkat. Bizonyos közösségekben ez a mód közel áll az iskola által elvárt mintához, más esetben különbözik attól. Az írásbeliséggel rendelkező kultúrákban – függetlenül a társadalmi hovatartozástól – a gyermek találkozik a nyomtatott szöveg valamilyen formájával, még ha rövid ideig is, mert a meseolvasáson kívül egyéb írásbeliséghez kapcsolódó tevékenységek is vannak, úgy mint üzenetek, listák, levelek írása, újságolvasás, könyvtárlátogatás stb. Az otthoni környezetén kívül nyomtatott szöveggel találkozunk az utcai feliratokon, intézményekben, reklámtáblákon, plakátokon, árucikkek csomagolásán, játékokon, rendszám táblákon, a televízió képernyőjén. Ezek a feliratok és szövegek mind segítenek a gyermekeknek megérteni az írásbeliség funkcióját abban a valós környezetben, ami őket körülveszi.

Shirly Brice Heath az elsők között volt, aki azt vizsgálta, hogy a kultúra milyen hatással van az írásbeliségre. Heath (1983; 1986) beszámolójából tudjuk, hogy a tracktoni fekete és a Roadville-i fehér közösségben milyen eltérések vannak, ahogy a népcsoport tagjai az írásbeliséghez viszonyulnak. Mindkét közösségben az emberek arra használják az írott nyelvet, hogy mindennapi életük gyakorlati szükségleteit kielégítsék (pl. feliratok a termékeken), emberekről vagy távoli eseményekről információt szerezzenek (pl. újság), alátámasszák hitüket (Biblia), fenntartsák a kapcsolatokat (pl. üdvözlő kártyák). Csakhogy a Roadville-i családok kikapcsolódási és oktatási célból is használták az írásbeliséget, például gyakran meséltek gyermekeiknek könyvből. Ez a fajta tevékenység Tracktonban nem volt megfigyelhető. Amikor a két közösség gyermekei iskolába kerültek, alapvető különb-

ség volt a felolvasásról szerzett tapasztalatokban. Ugyanakkor mindkét közösségről elmondható, hogy – bár életük szerves részét képezik az írás-olvasás események – írásbeliségük erősen különbözik a középosztályétól, ezért amikor a közösség gyermekei iskolába mentek, hátrányos helyzetbe kerültek. *Guerra* (1998) leírásából tudjuk (Au hivatkozik Guerrára 2000), hogy bizonyos mexikói közösségekben egyáltalán nem jellemző az esti mese a családokban, a gyerekek más módon tapasztalják meg az írásbeliséget, például látják a felnőtteket olvasni vagy levelet írni. *Paratore* (2002) hivatkozik további olyan esettanulmányokra, ahol a gyermek aktív részese volt írás-olvasás eseményeknek, amelyek konkrét célt szolgáltak. Ezek azonban nem voltak összhangban azokkal a dekontextualizált és a valósághoz kevésbé köthető tevékenységekkel, amelyekkel az iskolában találkoztak. Egy 1996-ban publikált vizsgálat szerint (*Paratore* hivatkozik *Purcell & Gatesre* 2002) hátrányos szociális helyzetű családokban a nyomtatott szöveg elsősorban a szórakozás kontextusában vagy az otthoni életvezetés legalapvetőbb szituációiban volt megfigyelhető (társasjáték, tévéújság). Ráadásul a nyomtatott szöveg gyakran a szó szintjén maradt (kuponok, hirdetések, termékfeliratok stb.) Ugyanakkor a vizsgálatban részt vevő családok többsége aktív és sikeres életet élt, miközben nagyon korlátozott módon kerültek kapcsolatba az írott nyelvvel.

Olyan kulturális különbség is előfordul, amikor az írásbeliség nem szerves része a család mindennapjainak. Magyarországon *Réger Zita* (1995) mutatott rá arra, hogy hagyományörző oláh cigány közösségekben a cigány gyermekeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a gyermekkönyv, és általában az olyan, felnőttekkel közös tevékenység, amelyben az írásbeliséggel kapcsolatos események előfordulhatnak. A gyerekek egészen másfajta készségekre és jártasságokra szocializálódnak, mint amit az iskola elvár, sőt feltételez. Ugyanakkor az iskola gyakran figyelmen kívül hagyja a cigányság orális (szóbeliségen alapuló) kultúrájához tartozó kulturális-nyelvi tudást, amely improvizatív, narratív beszédműfajjal a közösségen belül nagy értéket képvisel. Ez a hátrány nemcsak a romákra, de mindenkire érvényes lehet, aki nem az ún. „mainstream”-ben (iskolaorientált családban) nevelkedik, ahol soha nem kerül elő esténként a mesekönyv, az olvasás nem értékkel rendelkező rendszeres tevékenység, a szülők nem vásárolnak, nem kölcsönöznek könyvet sem maguk, sem gyermekük számára. Ugyanakkor pont a cigány származású gyerekek körében a legalacsonyabb az óvodáztatási arány, vagyis az iskolára való szocializálás sokkal nehezebben

vagy egyáltalán nem valósulhat meg ott, ahol a kisgyereket csak egy évre, esetleg egyáltalán nem íratják be óvodába.³⁴

A pedagógusnak mindenképpen érdemes megismernie azt a literációs környezetet, amiből a gyermek jön, főleg, ha ez a közeg eltér az óvoda, de legfőképpen az iskola által feltételezett, sőt elvárt mintáktól. Rosszabb esetben a pedagógus – elhárítva magáról a felelősséget – kizárólagosan a családot teszi felelőssé a gyermek olvasási nehézségeiért. Egy amerikai felmérés szerint (Paratore 2002: 49) 10 tanárból 7 a szülőket hibáztatta a kudarcokért, akik idő, érdeklődés vagy tudás hiányában nem tudják kellőképpen támogatni gyermekük literációs fejlődését (vö. hiányelmélet). Szerencsésebb esetben a gyermekintézmény dolgozói arra törekednek, hogy megismerjék a családokat, majd hatékonyan segítsék a gyermek literációs fejlődését.

3.3. Családi literációs programok

A családi szocializációs különbségek, valamint az eltérő érdeklődés miatt az 5-6 éves gyermekek meglehetősen heterogén előismerettel rendelkeznek. Vannak óvodások, akiknek alig van ismeretük az írott nyelvről, mások ismernek szóképeket, de nem tudják az elemeit, vannak, akik néhány betűt ismernek (elsősorban saját nevük betűit, ezeket „az én betűm”-nek nevezik). (B. Méhes, 1995: 54) Az olvasó, felolvasó, könyvtárral rendelkező családokban a gyermekek végigjárják a kvázi-olvasás (és -írás) fejlődésfokozatait, és az ő olvasástanulási prognózisuk a legjobb a népességen belül. (Ligeti 1993: 31)

Egyes kutatások szerint a gyermeknek szóló felolvasás felelős a gyermek éves szókinccs-gyarapodásának egyharmadáért, és ugyancsak kedvezően befolyásolja a későbbi iskolai előrehaladást. (Neuman & Bredekamp 2000: 29 hivatkozik Anderson 1995; Nagy & Herman 1987 kutatásaira) „A legfontosabb tevékenység annak a tudásnak a kialakításához, amely az írás és olvasás sikerességéhez kell, a kisgyermeknek szóló felolvasás [...] A felolvasás a leghatékonyabb reklámja az olvasás szerette öröme.” (Lesiak idézi Anderson, Hiebert, Scott & Wilkensont 1997: 145) Vagyis mindenképpen **összefüggés van a gyer-**

³⁴ A gyakorlati képesség nem elegendő a kultúrtechnikák elsajátításához egészen más képességek, készségek is szükségesek hozzá, ezért vannak előnyösebb helyzetben az olvasó, de talán még fontosabb a beszélgető környezetben élő gyermekek, akik mernek beszélni, kérdezni, kíváncsiak, megkérdezhetik mi az, amit a felirat mutat, s a felnőtt válaszol is a kérdésre.

mek későbbi olvasási teljesítménye, valamint aközött, hogy gyermekkorában mennyit olvastak neki. Egy japán kutatás (Sugiyama & Saito 1973) például kimutatta, hogy a korai olvasóknál az anyák sokkal korábban kezdtek meséket olvasni a gyermekeknek. Egy kanadai kutatás (Patel & Patterson 1982) hasonlóan azt találta, hogy a korai olvasóknak naponta olvasnak fel meséket. (idézi Tóth 2002: 21) Ezt az eredményt azonban finomította az a vizsgálat³⁵, amelyből kiderül, hogy amikor a családok szocioökonómiai státusában, a család általános literációs szokásaiban nagy különbségek vannak, a felolvasás fontos, de önmagában nem elegendő „írás-olvasás esemény”. A kutatások kimutatták, hogy **azok a gyerekek, akiknek iskoláskoruk előtt kevesebb írás-olvasás eseményben volt részük, az iskolában rosszabb olvasók lettek.**³⁶

A pedagógusok beszámolóit szerint a gyermekek meglehetősen eltérő előismerettel rendelkeznek az írásbeliséggel kapcsolatos tudás tekintetében, ami elsősorban családi szocializációs eltérésekre vezethető vissza. A pedagógiai következmények kezelésére két alapvető lehetőség kínálkozik: az egyik a gyermekintézmények feladata és lehetősége az írásra és olvasásra szocializálásban (lásd 5. fejezet), a másik pedig az intézmények által kezdeményezett családi programok.

Amerikában különösen népszerűek a szülők bevonására építő programok, ezek száma egyre nő. Oktatási, nevelési szakemberek már régóta foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogyan lehet befolyásolni a család és a gyermekintézmény kapcsolatát az írásbeliség területén. A *családi literációs program* általános fogalma jelenti egyrészt azokat a törekvéseket, amelyek arra irányulnak, hogy a *szülőknek* nyújtsanak segítséget gyermekük litárációs fejlődésének támogatásában. Például olyan kezdeményezések tartozhatnak ide, amelyek a meseolvasás minőségét és gyakoriságát befolyásolják pozitív irányban. Az *Even Start Program* az Egyesült Államok nagyszabású kezdeményezése, amely különösen kecsegtető eredményekről számolt be a családok bevonását illetően. (Paratore 2002; Strickland 2002)

A *generációk közötti családi literációs programok* több generáció (a szülők és a gyerekek) együttes segítésére fókuszálnak, arra, hogy a szülők hogyan segíthetik gyermeküket az iskolaorientált literációs szokások elsajátításában (otthoni író- és olvasósarok kialakítása,

³⁵ Lesiak (1997) valamint Paratore (2002) hivatkozik Scarborough, Dobrich és Hagerre (1994)

³⁶ Paratore (2002) hivatkozik az alábbi kutatókra Durkin (1966); Briggs & Elkind (1977); Clark (1976); Dunn (1981); Mason (1980); Morrow (1983)

könyvtárlátogatás, az ábécé tanítása, segítség a házi feladatban), miközben saját literációs és nyelvi készségeik is pozitív irányban változnak. Ez a program Amerikában elsősorban a nem angol anyanyelvű családokban vált népszerűvé, klasszikus példája a Head Start program. (Tracey 2000: 47; Paratore 2002: 59)

A hagyományos értelmezés szerint az otthon és a gyermekintézmény kapcsolata egy olyan egyirányú viszonyt és kommunikációt feltételezett, ahol az óvoda, illetve az iskola továbbítja az információt a család felé. (Például hírlevelek és olyan programok, amelyek azt az üzenetet közvetítik a szülőknek, hogy mennyire fontos a gazdag írásbeliségű családi háttér). Az alábbi területek kiemelt jelentőséget kapnak (Tracey 2000: 48–50):

1. Fizikai környezet

A gazdag írásbeliségű otthonokban mindenhol könyvek és különböző íróeszközök vannak (beleértve a számítógépet is), amelyek könnyen elérhetőek a gyermek számára. A gyerekeknek – gyakran az egészen kicsiknek is – saját íróasztaluk van (egy nyugodt hely), szintén bőségesen ellátva papírral és íróalkalmatossággal, amit bármikor használhatnak. A gyerekeknek legyenek saját könyvei, amelynek egy része a család állandó tulajdonában van, a többit a könyvtárból vagy a gyermekintézményből lehet kölcsönözni (ez utóbbi is egy szoros kapcsolat az óvoda/iskola és a család között). A pedagógusok ennek a környezetnek a pozitív hatását közvetítik a szülők felé a korábban említett módon, vagy esetleg könyveket küldenek a gyermek családjába.

2. Közös olvasás

A szakemberek ezt a tevékenységet tartják az egyik legmeghatározóbb tényezőnek a gyermek későbbi olvasói magatartását tekintve. *Taylor és Strickland* (1986) vizsgálta (Tracey 2000 hivatkozik Taylor & Stricklandra), hogy a szülők segítettek gyermekeiknek új szavakat vagy fogalmakat elsajátítani a meseolvasás során, az olvasottakat összekapcsolták a gyermek valódi életével, kiterjesztették a történetet, miközben bátorították gyermeküket az aktív részvételre.

3. Szülő-gyermek interakciók

Ez a terület a gyermek szóbeli nyelvfejlődésére fókuszál szintén a meseolvasás kontextusában, ami az egyik legalkalmasabb szituáció a gyermek beszédfejlődéséhez. A pedagógiai munka lényege, hogy olyan stratégiákat tanítson meg a szülőknek, amelyek különösen ha-

tékonnyá teszik a közös meseolvasást. (Pl. „The Parents as Partners Reading Program” (1995) A szülők mint partnerek olvasási program) A javaslatok az alábbiak:

- Beszéltesse gyermekét!
- Segítsen neki megérteni a történetet!
- Dicsérje!
- Kösse a történetet saját életükhöz!
- Tegyen fel kérdéseket meseolvasás közben!
- Várja meg a válaszokat!
- Kisebb gyermeknél mutasson rá a szavakra, amikor olvas!
- Nagyobb (már olvasni tudó gyerekeknél) felváltva olvassanak!
- Körültekintéssel válasszon könyvet!
- Legyen az olvasás öröm!

Egyéb tanácsok, ötletek a családi programokból, amit a szülők tehetnek gyermekük olvasóvá nevelése érdekében:

- Biztosítsanak a gyermeknek gazdag nyelvi környezetet: Meséljenek történeteket, énekeljenek dalokat, mondjanak verseket, mondókákat, írják le a környező világot, nevezzék meg a dolgokat.
- Próbáljanak meg mindennap legalább fél órát olvasni a gyermeknek. Ha nem érnek rá, kérjék meg valamelyik nagyszülőt vagy idősebb testvért.
- Korlátozzák a tévénézés idejét. Keressenek olyan műsorokat vagy video- és DVD-filmeket, amiket együtt tudnak megnézni, és utána meg is beszélnek a kisgyerekekkel.
- Látogassák gyakran a helyi könyvtárat, hogy felkeltsék a gyermek érdeklődését a könyvek iránt.
- A szülő a gyermek legfontosabb modellje. Teremtsenek olyan alkalmakat, amikor a kisgyerek látja a családtagokat olvasni. Mutassák meg gyermeküknek, hogy az olvasás és írás hogyan segít a mindennapi életben: a főzésben, vásárlásban vagy a közlekedés során. Abban az esetben, ha a szülők literációs képessége korlátozott, válasszanak képeskönyvet, amelynek képeiről lehet beszélgetni. Meséljenek családi történeteket vagy közkezdvelt népmeséket gyermeküknek.
- Nevezetes alkalmakra ajándékozzanak könyveket.³⁷

³⁷ A játékgárak, valamint a könyvkiadók katalógusai számos olyan játékot, eszközt és könyvet kínálnak, amelyen keresztül a gyermekek játékos módon ismerkedhetnek a betűk világával.

Felmerül a kérdés, hogy ez-e a helyes irány, nevezetesen, hogy minden család a középsz-tály („mainstream”) literációs gyakorlatát alkalmazza a mindennapokban. Az 1980-as évektől kezdtek felismerni annak jelentőségét, hogy mennyire fontos a *kétirányú kommunikáció* az otthon és az intézmény között, hiszen nemcsak az intézmény van hatással a családra, ez a viszony fordítva is igaz. Ez az álláspont hangsúlyozza annak jelentőségét, amit a szülők a saját családi literációs, illetve gyermekük tanulási szokásairól tudnak. Ezt a tudást – bármennyire is különbözik az iskola által elvárt írásbeliség modelltől – mindenképpen célszerű felhasználni a programfejlesztés során. Az ilyenfajta kétoldalú kommunikáció egyenrangú, őszinte és együttműködő kapcsolatot eredményez a család és az intézmény között. Azokat a programokat tekintik sikeresnek, amelyek a gyermeket a család kontextusában látják, a családot pedig az őket körülvevő közegben. Réger Zita (2002) „Hidat verni” filozófiája is pont arra utal, hogy a hatékonyan kommunikálni és fejleszteni akaró pedagógusok figyelmet fordítanak az otthoni élményvilágra, tapasztalati szférára is.

A kétirányú kommunikáció szellemében a pedagógusok például meghívják a szülőket a csoportba vagy az osztályba, akik – igény esetén – mesét olvashatnak/mondhatnak a gyerekeknek, bekapcsolódhatnak a gyermek írásbeli tevékenységébe. (Néhány amerikai projektben a szülőket kifejezetten felkészítik ezekre az alkalmakra azért, hogy megismerjék az intézmény írásos kultúráját.) A szülőkkal való kapcsolattartás³⁸ célja viszont nem feltétlenül az, hogy megtanítsák a szülőket bizonyos tevékenységekre, tájékoztassák őket gyermekük iskolai előrehaladásáról, vagy hogy elmondják a problémákat. Vagyis a pedagógus nem úgy tekinti a szülőket mint tanulókat, akiknek fontos információkat, ötleteket, stratégiákat és gyakorlatokat kell átadni. A beszélgetés célja sokkal inkább annak a tudásnak a feltérképezése, ami a gyermek otthonában létezik, és amire a pedagógus a szülőkkal való kommunikációjában vagy a pedagógiai gyakorlatában építhet. (Paratore 2002: 58) Az ilyen programok azért is szoktak sikeresek lenni, mert függetlenül a gazdasági illetve szociokulturális körülményektől, a család tényleges literációs szokásaitól, sok család rendíthetetlenül hisz az írásbeliség erejében és fontosságában. (Tracey hivatkozik Neumanra 2000) Ugyancsak jellemző, hogy a pedagógusok a gyermek számára olyan lehetőséget biztosítanak az írásbeliséggel való ismerkedésre, amely már ismerős funkciókat mutat be. A gyermekek így megtapasztalják, hogy az otthonukban és közösségükben szerzett tapasztal-

³⁸ Erre lehetőséget teremt a fogadó-óra, szülői értekezlet, bizonyos esetekben a családlátogatás, ami alkalmas a gyermek háttérének a megismerésére. Természetesen nem hagyhatjuk ki a felsorolásból az olyan közös eseményeket, mint a nyílt napok, kirándulások, ünnepek.

talataiknak van helye az iskolában, az intézmény pedig hozzájárul ahhoz, hogy jó olvasó váljon belőlük. Például a pedagógus vásárlási szituációt teremt, ahol a gyerekek termékfeliratokat olvasnak. (Au 2000: 37)

Az egyirányú kommunikációs modelleket nagyon sok szempontból hasznosnak találták a gyermek literációs fejlődésében, **a szakemberek azonban még hasznosabbnak ítélik azokat a programokat, amelyek a kétirányú kommunikációt tekintik alapnak, ahol a pedagógusok információt cserélnek a szülőkkel arról, hogyan lehetne még hatékonyabbá tenni az írás-olvasás eseményeket.** (Tracey 2000) Találunk olyan véleményt is (Paratore hivatkozik Purcell & Gatesre 2002: 55), amely szerint a család literációs szokásainak ignorálása nem megfelelő, ezért nem is hatékony pedagógiai döntéseket eredményezhet. Ugyanakkor, ha megértjük, méltányoljuk a családok literációs szokásait, és a megfelelő módon építünk rá, több iskolai sikerhez segíthetjük a gyerekeket.

A következő fejezet magyarországi nagycsoportos óvodások családjainak szociokulturális és literációs jellemzőit, attitűdjét, a gyerekek írásbeliséggel kapcsolatos tudását, valamint az ezek között fennálló összefüggéseket mutatja be.

4. Család és írásbeliség

4.1. A felmérés célja

A kérdőíves felmérés célja az iskolába készülő (nagy csoportos) óvodások literációs háttérének és literációs viselkedésének, valamint a kettő összefüggésének vizsgálata volt. A literációs háttér ez esetben azt a családi közeget jelenti, amelynek írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységei, annak eszközei, és az írásbeliséggel szemben kialakított attitűdök a gyermeket nap mint nap körülveszik. A szakirodalmi leírások olyan pozitív összefüggésekről számolnak be, amelyek a gazdag írásbeliségű családi háttér és a már iskolás gyermek olvasási szintje, szokásai között állnak fenn. Jelen felmérés arra az időszakra fókuszál, amikor a gyermek még a direkt, formalizált írás- és olvasástanulás előtt áll, vagyis az esetek túlnyomó részében nem beszélhetünk konvencionális értelemben vett írásról és olvasásról. Lengyel Zsolt (1990b) hivatkozik *Liberg* (1990) és *Reeder* (1990) kutatásaira, akik összefüggést mutattak ki az iskoláztatás előtti írott nyelvi ismeretek és általában az iskolai tanulás között, de ugyanígy a metanyelvi ismeretek elsajátításában mutatott eredményességgel is. Jelen vizsgálattal célunk annak igazolása, hogy a gazdag családi literációs környezet már az óvodáskorú gyermeknél kialakít egy sor – nem feltétlenül konvencionális értelemben vett – írásbeliséggel kapcsolatos viselkedést, vagyis összefüggés van a szülők és testvérek olvasási, írási viselkedése, szokása, valamint az iskolába még nem járó nagy csoportos óvodás gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása, viselkedése között.

4.2. A felmérés körülményei

4.2.1. Mintavétel

2005 tavaszán az ország 11 óvodájába vittünk el kérdőíveket településtípus szerint az alábbi eloszlásban: 3 fővárosi (két pesti és egy budai) 4 nagyvárosi, 2 kisvárosi és 2 községi óvodába. Az intézmények között volt belvárosi gyakorló, de peremkerületi (lakótelepi), nagyrészt hátrányos helyzetű gyerekeket fogadó óvoda is. Az óvodák kiválasztásában a különböző településtípusok megjelenítése mellett főleg az a személyes és szakmai kapcsolat volt a fő szempont, amely több évre vezethető vissza, és nagy valószínűséggel garantálta az együttműködés lehetőségét. Az óvodák mindegyike helyi program alapján dolgozik,

amelynél ugyancsak fontos szempont volt, hogy az óvodai írásbeliség értelmezésében ne legyenek nagy különbségek. (A helyi programot minden esetben alaposan áttanulmányoztuk). A kérdőíveket személyesen adtuk át az óvodapedagógusoknak, akik részletes instrukciót kaptak a rájuk vonatkozó rész kitöltéséhez, és ők voltak azok, akik a szülőkhöz eljuttatták a szülői kérdőívet. Csak a nagycsoportos gyermekek szüleit kértük a felmérésben való részvételre. Az egy intézményből, illetve csoportból visszakapott kérdőívek száma természetesen függött az intézmény (csoport) nagyságától, a nagycsoportosok számától, de a szülők együttműködési készségétől is. Összesen 317 kitöltött és értékelhető kérdőívet kaptunk vissza, ezek képezték a további vizsgálat tárgyát. Nem foglalkoztunk a kitöltés ignorálásának okaival, bár ez is érdekes adalék lehetett volna kérdőívünkhöz (időhiány, érdektelenség, a motiváció hiánya, alacsony literációs szint). A gyermekek életkorát tekintve törekedtünk a homogenitásra, ezért olyan nagycsoportosokat vontunk be a vizsgálatba, akik január 1. és augusztus 31. között töltötték be 6. életévüket. A fiúk aránya 54,5 %, a lányoké 45,5 % volt.

4.2.2. A kérdőív

A kérdőív első változatát 2001-ben teszteltük kisebb mintán, három városi és egy falusi óvodában. Akkor a mintavétel helyszínét képezte egy nagyrészt roma gyerekeket fogadó kecskeméti óvoda is, ám a felmérés ottani sikertelensége miatt (nem kaptuk vissza a kérdőíveket) ezt az intézményt kivettük a későbbi vizsgálatból.³⁹ A kérdőív változtatásait az előfelmérés alapján végeztük el.

A kérdőív négy nagy részből állt. (lásd 1. számú melléklet) Az első három részt a szülőkkel, a negyediket az óvodapedagógusokkal töltöttük ki, ugyanarra a gyermekekre vonatkozóan.

³⁹ A magyarországi roma közösség írásbeliségének vizsgálata külön kutatást igényel, alapos módszertani előkészítéssel. Bár az iskolázottsági mutatókból lehet következtetni az írásbeliségre vonatkozó kérdésekre, az országos szintű, romák körében végzett literációs vizsgálat még várat magára. Ehhez nagyon jó kiinduló alap a következő kötet: Nagy Attila és Péterfi Rita (szerk.) 2004. *A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*. Országos Széchényi Könyvtár, Gondolat Kiadó. Budapest

Az első rész 27 kérdést tartalmazott összesen, beleértve az egyes családtagokra [apa, anya és iskoláskorú testvér(ek)] külön vonatkozó kérdéseket is. Ez a rész olyan szociológiai, kultúrszociológiai adatokra kérdezett rá, mint: a kérdőívet kitöltő felnőtt; családszerkezet (a kérdőívet kitöltő szülő családi állapota); különélés esetén a gyermek és a másik szülő kapcsolattartásának mértéke; az anya legmagasabb iskolai végzettsége; az apa legmagasabb iskolai végzettsége; az anya foglalkozása; az apa foglalkozása; a gyermek testvéreinek száma, és van-e köztük iskoláskorú; miben utánozza az óvodáskorú gyermek iskolás testvérét; az otthoni könyvek hozzátétőleges száma; a könyvek és folyóiratok olvasásával töltött idő mennyisége (anya, apa, testvér); könyvek kölcsönzése könyvtárból (anya, apa, testvér); könyvek ajándékozása (anya, apa, testvér); levelek írása, írásos feljegyzések készítése (anya, apa, testvér); szövegszerkesztő, internet használata (anya, apa, testvér); felnőttképzési tanulmányok.

A kérdőív második része (11 kérdés) a családban előforduló és jellemző írás-olvasás eseményekre kérdezett rá: a családtagok milyen gyakran mondanak mesét (könyv nélkül) a gyermeknek; általában ki mond mesét; a családtagok milyen gyakran olvasnak mesét (könyvből) a gyermeknek; általában ki olvassa a mesét; az otthoni képes- és meséskönyvek (gyermekkönyvek) hozzátétőleges száma; vásároltak-e a szülők leporellót; ajándékoznak-e a gyermeknek könyvet; szokott-e a gyermek otthon rajzolni, firkálgatni.

A kérdőív harmadik része (10 kérdés) az írásbeliséghez kapcsolódó attitűdöket mérte, pontosabban az írásbeliségnek tulajdonított szerepet az iskolai előrehaladásban és az életben való boldogulásban. Néhány kérdés a direkt írás- és olvasástanítást megelőző, az írásbeliséggel spontán módon történő ismerkedés fontosságára kérdezett rá. A véletlenszerű sorrendben megadott állításokat két kategóriába sorolhatjuk aszerint, hogy egyértelműen pozitív vagy inkább negatív attitűdöt feltételeznek az írásbeliségre vonatkozóan.

A kérdőív negyedik részét (16 kérdés) az óvodapedagógussal töltöttük ki a gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudásáról, ismereteiről, az alábbi szempontokat véve alapul: nyelvi tudatosság; az írásbeliség funkciójának ismerete; a vizuális kommunikáció szokásai (az írásbeliséghez köthető technikai tudás); az írás-olvasás esemény gyakorisága; az olvasás

szintje, az írás szintje. A gyerekek ezen tudása vizsgálható teszttel⁴⁰ (Clay 1979, 1985) vagy informális keretek között. Felmérésünkben ez utóbbit választottuk.

4.2.3. Az elemzés módszerei

A kérdőív feldolgozásának alapvető módszere a matematikai – statisztikai elemzés volt, ez jellemezte a kérdőív különböző részeinek értékelését.

A kérdőív negyedik részében az óvodapedagógusok megfigyeléseire és tapasztalataira hagyatkoztunk. Olyan országokban, mint például az Amerikai Egyesült Államok, ahol több standardizált teszt is létezik az óvodás korosztály írásbeliséggel kapcsolatos tudására vonatkozóan, ugyancsak felhívják a figyelmet a tesztelésen kívüli értékelő módszerek alkalmazására. (Harp & Brewer 2000: 155) A felmérésünkben részt vevő óvodapedagógusoknak több mint két hónapjuk volt arra, hogy tudatosan figyeljék a gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységeit, viselkedését, verbális és nonverbális megnyilvánulásait. A gyermek rajzaiból, írásbeli munkáiból portfóliót⁴¹ állítottak össze, a mesélés és anyanyelvi játékok során pedig figyelték nyelvi tudatosságuk szintjét. A megfigyelési szempontokat a kérdőív negyedik részének kérdései⁴² adták, miközben az óvónők rövid, írásos feljegyzéseket készítettek a gyermekekről.⁴³ Vagyis a nagycsoportos óvodásokat természetes közegükben, természetes élethelyzetben figyelték a velük foglalkozó pedagógusok, akik egymással is konzultáltak, mielőtt a kérdőívet kitöltötték volna.

⁴⁰ Az ún. LARR teszt (Linguistic Awareness in Reading Readiness, 1983) például azt vizsgálja, hogy mennyire ismerik az olvasni még nem tudó gyermekek az írott nyelv sajátosságait és funkcióit. A feladatok azt igyekeznek kideríteni, hogy a kisgyerekek tisztában vannak-e azokkal a fogalmakkal, amelyek elengedhetetlenek az írni-olvasni tudás készségeinek megtárgyalásához. (Crystal 1998: 319)

⁴¹ A gyermek portfóliója rajzait, egyéb „munkáit” jelenti, amit érdemes szemügyre venni, hiszen az írott nyelvvel szemben kialakuló érdeklődését, bontakozó írásbeliségének fázisait nyomon tudjuk követni. A portfólió szisztematikus módja az információk gyűjtésének, dokumentálja a gyermek előrehaladását a literációs fejlődésben. Követni lehet a betűelemek, betűk, szavak megjelenését, vagy például, amikor először jelenik meg a szóköz.

⁴² Ez a rész az amerikai gyakorlatban alkalmazott 'Checklist' értékelő módszer mintájára készült. (Harp & Brewer 2000)

⁴³ Ezek a rövid, lehetőleg minél objektívebb tényszerű feljegyzések a későbbiekben is segíthetnek az óvónőknek abban, hogy a gyermek egyéni fejlesztését megvalósíthassa, vagyis a tervezés során a legmegfelelőbb módszereket, eljárásokat és tevékenységeket válassza. A feljegyzések ugyancsak hasznosak lehetnek abban, hogy a gyermek írásbeliséggel szembeni attitűdjére következtessünk. Például, ha a tevékenységek közül választani lehet, milyen gyakran választja a mesekönyvet? Örömet jelent-e neki, ha felismer vagy leír egy betűt? Behozza-e az óvodába azokat a könyveket, amiket otthon olvasnak neki? Milyen gyakran kezdeményez írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységeket?

Az összefüggések értékelésekor a matematikai-statisztikai módszerek közül a szignifikancia és korreláció vizsgálatot választottuk. A szignifikancia esetében különböző változók értékeit vizsgáltuk különböző háttérváltozók segítségével létrehozott csoportok között. Miután két csoportot alakítottak ki a háttérváltozók, az SPSS program T-tesztjét (Independent Sample Test) alkalmaztuk, ahol a teszt változó a vizsgált változó, a grouping variable-nek pedig a háttérváltozót állítottuk be. A kapott output értelmezésének menete a következő volt: Abban az esetben, ha a Levene teszt szignifikanciája 5%-nál nagyobb volt, a kétmintás t-próbával hasonlítottuk össze a csoportátlagokat. Ha 5%-nál kisebb volt, akkor a Welch-próbával hasonlítottuk össze a csoportátlagokat. Mindkét próba az átlagok egyezőségét teszteli. Amennyiben ezen próbák szignifikancia értéke 5%-nál nagyobb, akkor a csoportok átlagát egyenlőnek tekintjük, vagyis a háttérváltozó nem befolyásolja a vizsgált változó értékét. Ha 5%-nál kisebb a csoportok átlaga, szignifikánsan különbözik, azaz a háttérváltozó nagy valószínűséggel befolyásolja a vizsgált változó értékét.

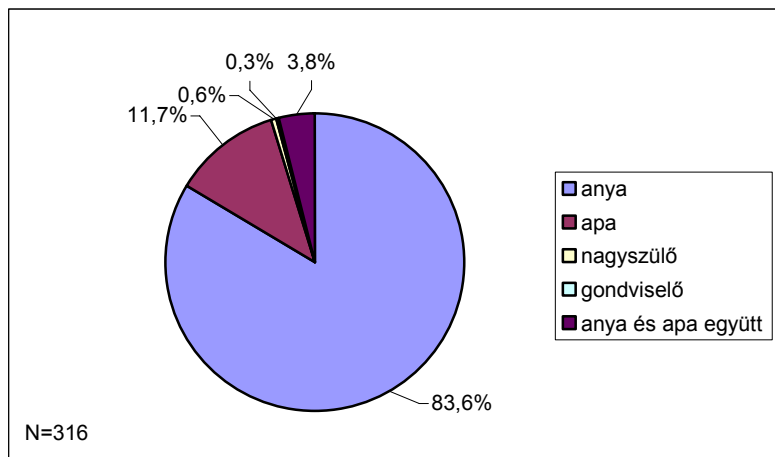
A korreláció számításánál kiszámított korrelációs együtthatóval azt vizsgáltuk, hogy a két változó értékének változása mutat-e valamilyen tendenciát. Az r-ek meghatározását SPSS programmal végeztük. A kétmintás t-próbát és a Pearson-féle r-értéket is csak normális eloszlás esetén szabadna használni. A társadalomtudományi gyakorlatban viszont az eloszlások ritkán követik a normális eloszlást. Ennek ellenére a fenti próbák robusztussága miatt (csak kismértékben érzékeny a normális eloszlásra) használatuk indokolt. Ezt mutatja az is, hogy a nem normális eloszlásra kifejlesztett korrelációs együtthatóval (Spearman) végzett vizsgálatok is ugyanazt az eredményt adják, mint a Pearson-féle (mindkettőt elvégeztük). Összefüggésen, korreláción ezúttal pozitív összefüggést, korrelációt fogunk érteni, a negatív korrelációt külön fogjuk jelezni.

A nyers számításokat és eredményeket a mellékelt CD tartalmazza, a dolgozatban a kapott értékeket csak néhány relevánsnak tekintett esetben fogjuk megjeleníteni.

4. 3. Eredmények

4.3.1. Szociokulturális háttér

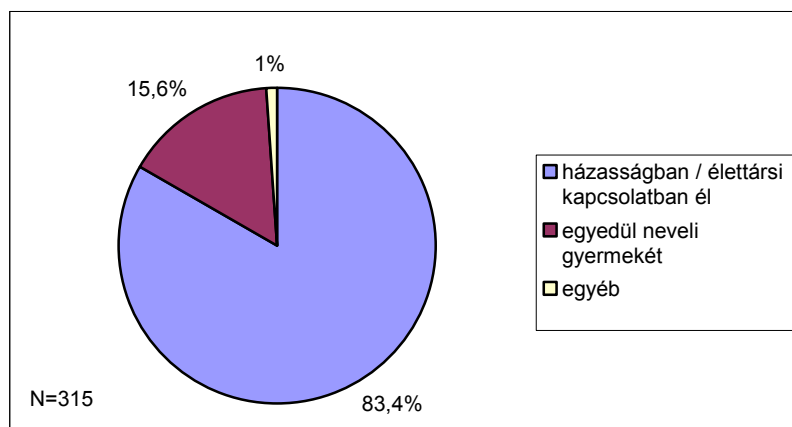
A kitöltő személye



1. számú diagram

A kördiagramból látszik, hogy a kérdőívet kitöltő személy elsősorban az édesanya (a válaszadók 83,6 %-a), ami összhangban van azzal a hétköznapi tapasztalattal, hogy az apáknál jóval nagyobb arányban ők azok, akik a gyermekkel kapcsolatos teendőkért felelősek, és ezen teendők nagy részét magukra vállalják. Az apáknál lényegesen nagyobb arányban viszik reggel a gyermeket óvodába és hozzák is el onnan, tartják a kapcsolatot az óvónőkkel, elmennek szülői értekezletre, számon tartják a feladatokat és az óvoda kéréseit. A kérdőívet nagyrészt ők kapták meg az óvodapedagógustól, és ők is töltötték ki. Ez az arány emlékeztet Terestyéni Tamás (1987; 1996) azon felmérésére, mely szerint a családban az édesanyák feladata az írásbeli kapcsolattartás a külvilággal. 37 esetben az apa töltötte ki a kérdőívet (a válaszadók 11,7 %-a), míg 12 családban a két szülő együtt (3,8 %). A nagyszülők szerepe ebben az esetben szinte elhanyagolható (0,6 %).

Családi állapot

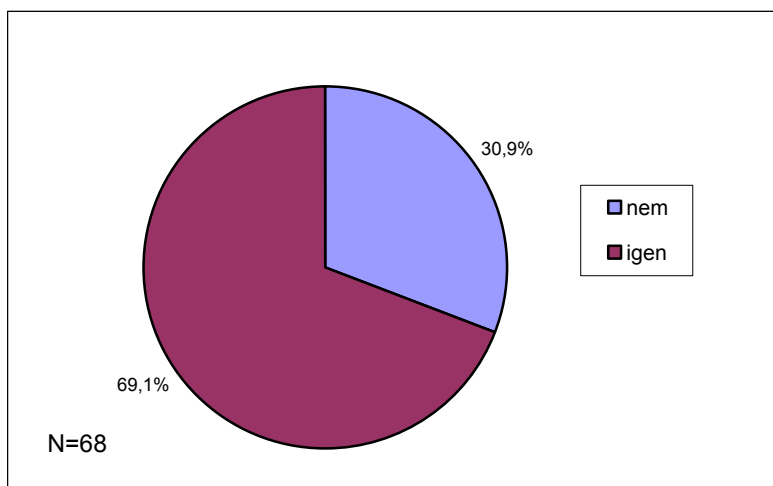


2. számú diagram

A válaszadók 83,5 %-a házaságban él, vagyis anyai és apai mintát egyaránt lát a gyermek. A kérdőív ebben az esetben nem teszi lehetővé, hogy különbséget tegyünk ép és formálisan ép családok között, vagyis amikor az egyik (nevelő)szülő csak formálisan tagja a családnak. Erre legfeljebb a családi írás-olvasás esemény elemzése kapcsán (szülői szerepvállalás) következtethetünk, de ez sem jelent megbízható adatot. (Például, amikor az írás-olvasás eseményből kimaradó szülő más területen és más módon, de nagyon is aktívan vesz részt a családi életben.)

Egyes felmérések szerint (Gereben 1998: 64–65) a csonka családokban jól érzékelhető deficitet jelent a család olvasási aktivitásában a család struktúrájának megcsorbulása, s az ebből eredő munkamegosztásbeli, pénzügyi és egyéb, a család atmoszféráját, a családi élet harmóniáját zavaró problémák átlagos esetben károsan befolyásolják – egyebek mellett – a család olvasási aktivitását. A család struktúrájának sérülésével a család kulturális miliője is sérül. Felmérésünkben ezt az aspektust nem vizsgáltuk, a családszerkezetre vonatkozó kérdés annak eldöntéséhez kellett, hogy mindkét, vagy csak egyik szülőt vegyük figyelembe literációs mintaként.

Kapcsolattartás a másik szülővel

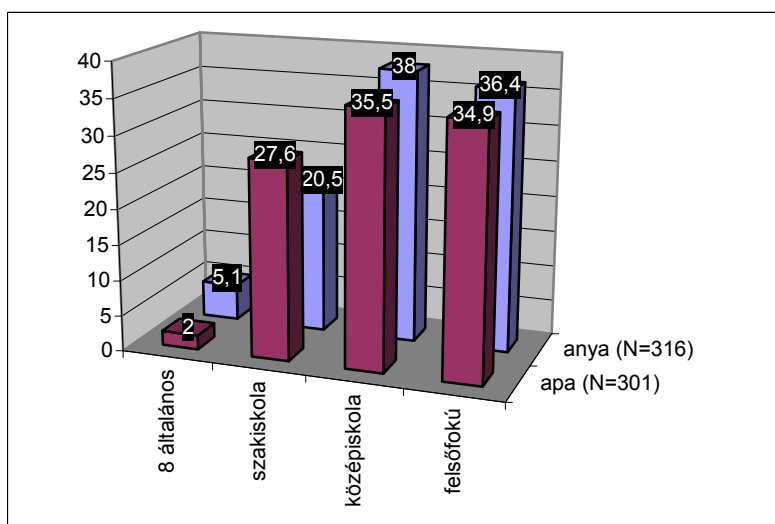


3. számú diagram

Erre a kérdésre azért volt szükség, mert ha az egyszülős családokban a gyermek nem tartja a kapcsolatot a másik szülővel, a gyermek literációs szokásait tekintve nem jelenthet min-tát. Ebben az esetben a másik szülő (elsősorban az apa) adatait nem vettük figyelembe.

Az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége

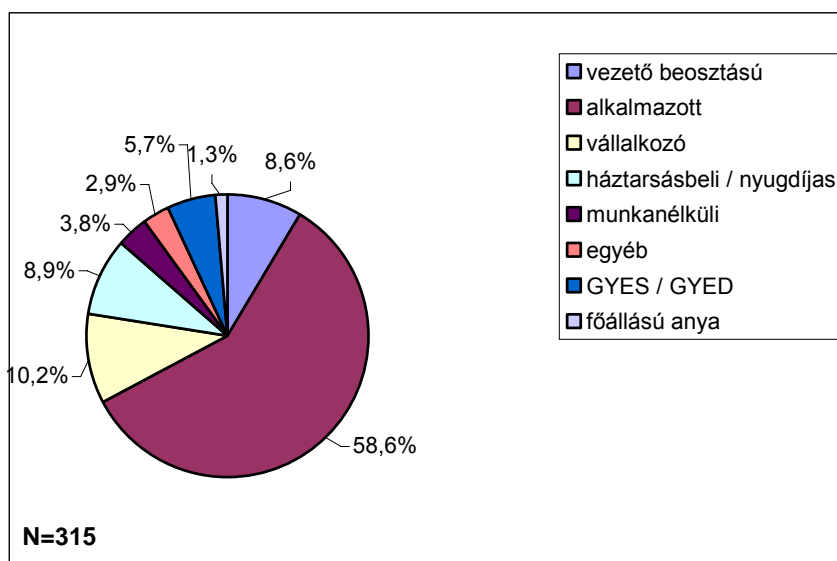
Az elmúlt néhány évtized szociológiai felmérései alapján a gyermek nyelvi fejlődését és iskolai előmenetelét alapvetően a szülők iskolai végzettsége határozza meg. A lakóhely településtípusa is elsősorban az ott élők társadalmi összetétele alapján befolyásoló tényező. Vagyis a falu-város dichotómiának nincs önálló jelentősége háttértényezőként, hanem ez a változó föloldható az elemzés szintjén a családi-kulturális tényezőkben. (Csíkos 2006: 181)



4. számú diagram

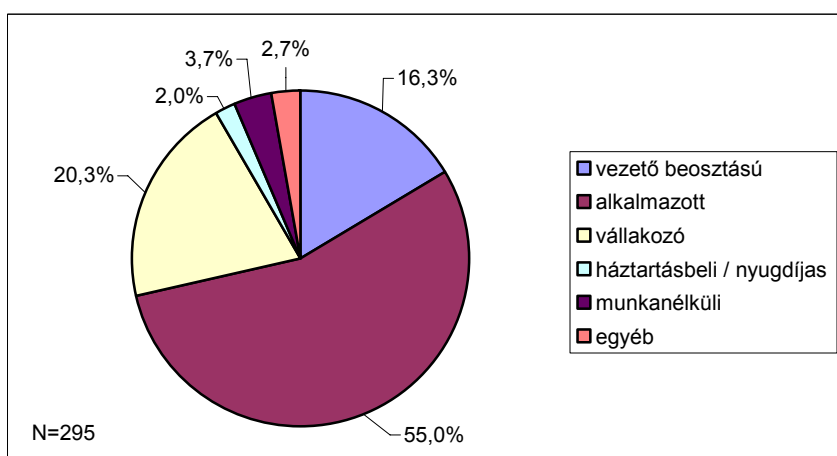
Az anyák 5,1 %-a nyolc általánost vagy annál kevesebbet végzett, az apáknál ez az arány 2 %. Szakiskolát, szakmunkásképzőt az anyák 20,5 %-a, az apák 27,6 %-a végzett. Középfokú végzettsége az anyák 38 %-ának, az apák 35,5 %-ának van. Főiskolát az anyák 36,4 %-a végzett, az apáknál ez az arány 34,9 %. Az apák átlagos iskolai végzettsége alacsonyabb az anyákénál. Az eltéréshez az is hozzájárul, hogy faluhelyen gyakori a szakmunkás férfi értelmiségi nővel kötött házassága.

Az anya foglalkozása



5. számú diagram

Az apa foglalkozása

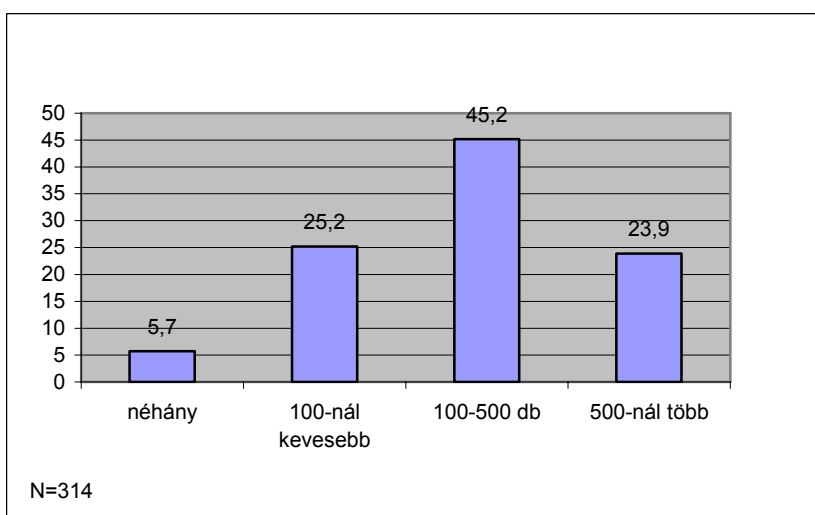


6. számú diagram

A szülők foglalkozására elsősorban az attitűdvizsgálat miatt kérdeztünk rá. Bizonyos munkakörök több, míg mások kevesebb írásos tevékenységet feltételeznek. Ahogy a kitöltött kérdőívekből kiderült, a vállalkozói szféra mutatott meglehetősen nagy heterogenitást az írásbeliség felhasználásában, és az ahhoz kapcsolódó attitűdben is.

Otthoni könyvek száma

Olvasásszociológiai felmérések állandó kérdése az otthoni könyvek száma, mint a kultúrszociológiai helyzet egyik legfontosabb fokmérője. Meg kell jegyeznünk, hogy jelen felmérésben a könyvek jellegére, műfajára, tartalmára vonatkozóan nincs információnk – ez nem is volt célunk –, hiszen az óvodáskorú gyermek szempontjából szinte mindegy, hogy klasszikusok vagy bestseller regények sorakoznak a polcon. A lényeg, hogy a könyvnek *funkciója* legyen, szervesen épüljön be a mindennapok szabadidős tevékenységeibe.

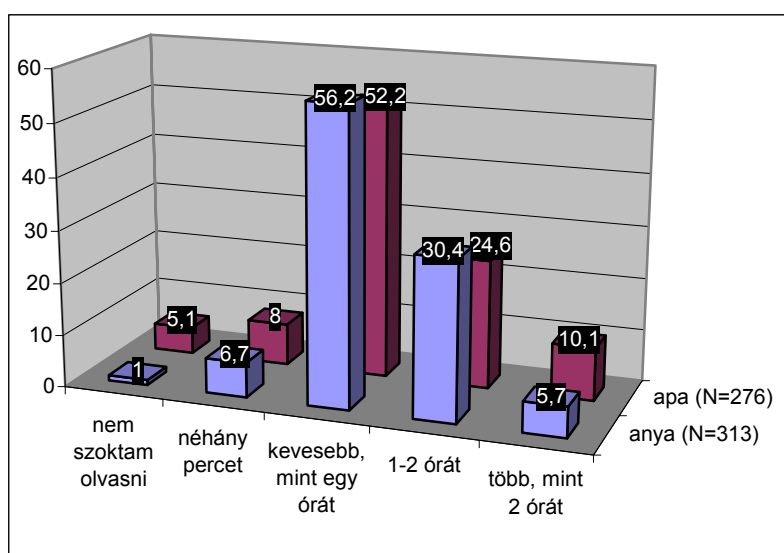


7. számú diagram

A válaszadók 5,7 %-ának háztartásában csak néhány kötet található otthon, 25,2 % a 100-nál kevesebb kategóriát jelölte meg, 100 és 500 db közötti állomány a családok 45,2 %-ánál van, míg az 500-nál több kötetel rendelkező válaszadók aránya 23,9 %. Az otthoni könyvek száma korrelációt mutat ($p < 0,01$) az anya és az apa iskolázottságával is, nagyjából azonos mértékben (anya: $r = 0,614$; apa: $r = 0,583$) vagyis a magasabb iskolai végzettség több kötetet feltételez a háztartásokban.

Az otthon naponta olvasással töltött idő mennyisége

A kvázi-szabadidőmérleg általában problémás pontja a kérdőíves felméréseknek, ugyanis a kérdezettek nehezen tudják meghatározni a különböző tevékenységekre fordított időt, főleg akkor, ha a megadott választási lehetőségek erősen befolyásolják a szubjektív megítélést. Különösen érvényes ez az olvasásszociológiai felméréseknél, hiszen az olvasásra fordított idő napjainkban is a műveltség, kulturális igényesség egyik fokmérőjének számít, így a válaszadásban gyakori a realitásnak megfelelő adatok „kozmetikázása”. A kérdésben nem tettünk különbséget könyv és folyóirat, sem pedig a különböző műfajok között, hiszen a gyermek szempontjából ismételten csak annak van jelentősége, hogy látja olvasni az egyes családtagokat, vagy pedig nem.



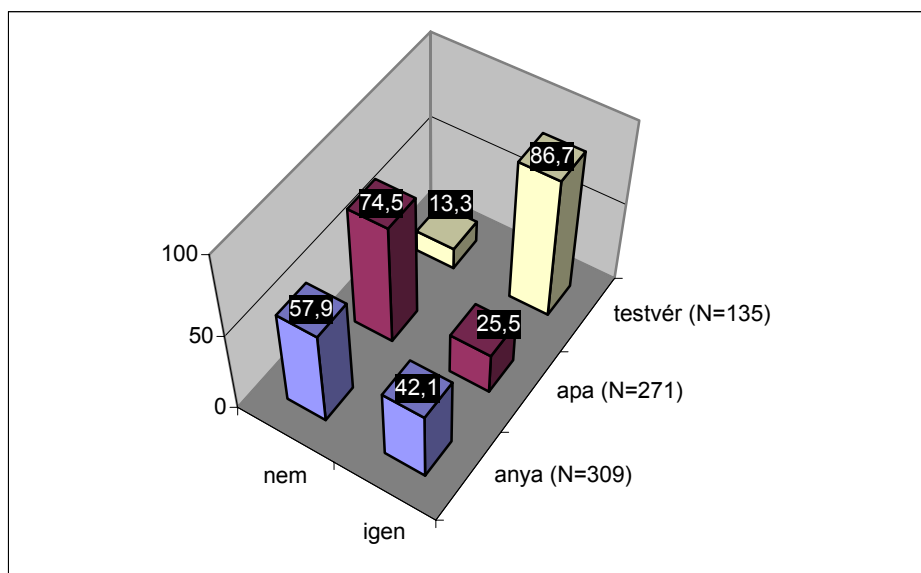
8. számú diagram

Mind az anyák, mind az apák körében a leggyakoribb válasz a „kevesebb, mint egy órát” időtartam (56,2 % illetve 52,2 %), ami a legtágabban értelmezhető meghatározás, a legvonzóbb válasz, ha a szabadidőmérlegen átlagolni kell. Az anyák 1 %-a, az apák 5,1 %-a egyáltalán nem szokott olvasni, az anyák 6,7 %-a és az apák 8 %-a a „néhány perccet” választ adta. Ez kimeríti a funkcionális analfabétizmus fogalmát. Kérdés, hogy a néhány perces olvasás mire lehet elég: a napilap vagy a tévéújság átfutására, esetleg üzenetek elolvasására. A naponta olvasásra fordított idő korrelál ($p < 0,01$) az anya ($r = 0,315$) és az apa ($r = 0,302$) iskolázottságával is, valamint az otthoni könyvek számával.

Beigazolódott az a feltevésünk, mely szerint a továbbtanuló, tanfolyamon vagy felnőttképzésben részt vevő szülő – függetlenül az iskolai végzettségtől – többet olvas az átlagnál, de csak az anya esetében ($r=0,200$), az apáknál ilyen összefüggés nem volt kimutatható ($r=0,067$). A túláltalánosítás hibáját természetesen szeretnénk elkerülni, de ezen sorok írójának 12 éves felnőttoktatási tapasztalataira hivatkozva meg kell jegyezni, hogy a nők felkészültebben jönnek el a vizsgára, míg a férfiaknál a próba-szerencse elv, az általános műveltségre és élettapasztalatra való hagyatkozás dominál.

Közkönyvtár-használat

Figyelemre méltó a kisgyerek írásos környezete szempontjából az egyes családtagok közkönyvtár-használata.



9. számú diagram

A 2.3.3. fejezetben láthattuk, hogy a nemzetközi kutatások szerint az intenzív könyvtárhasználat terén Magyarországon nagy az elmaradás. A hazai felmérések szerint a nők gyakrabban iratkoznak be könyvtárba, a diagramon is látjuk, hogy az anyák az apáknál gyakoribb könyvtárhasználók. Az anyák 42,1%-a, az apák mindössze 25,5%-a kölcsönöz könyvet könyvtárból. Az pedig már régóta ismert összefüggés, hogy a fiatalok és iskolázottabbak nagyobb valószínűséggel lesznek könyvtári tagok, és maradnak is könyvtárlátogatók, mint az idősebbek és iskolázatlanabbak (a legmagasabb könyvtári tagsági arányt a szakirodalom szerint a 11-14 éves korcsoport érte el). Egy felmérés szerint (Gereben 1998: 150) azok a rétegek, amelyek általában az átlagnál nagyobb mértékben voltak hajlamo-

sak a könyvtárhasználatra (szellemi dolgozók, azon belül főleg az értelmiségiek, vidéki nagyvárosok lakói, a társadalmi átrétegződés során „felfelé” elmozdulók, a jó lakásviszonyokkal rendelkezők, az audiovizuális eszközökkel jól ellátottak, a nagyobb házikönyvtárak birtokosai stb.) kitűnnek a családi könyvtárhasználat többgenerációs voltában is.

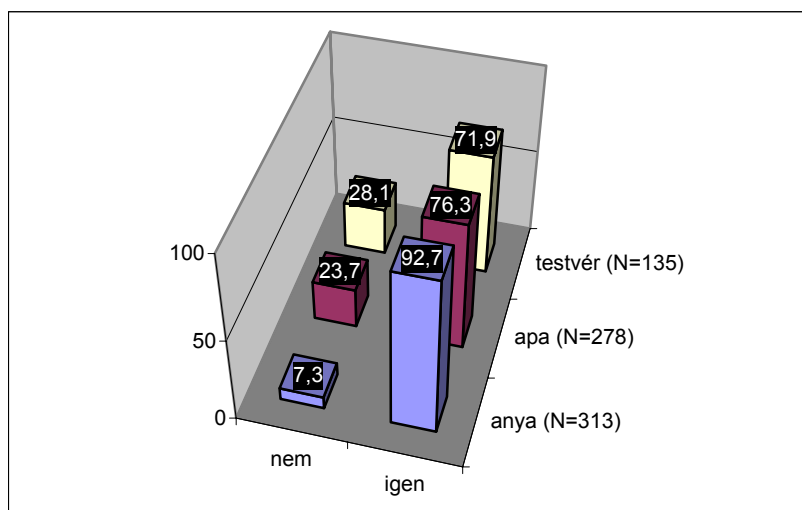
Más felmérés szerint (Andor 1999) azonos végzettség esetén az anya hatása erősebb a könyvtárak nagyságára, mint az apáé. Ha mindkét szülő egyetemet végzett és legalább második generációs értelmiségi, akkor mind a családi, mind a gyerek saját könyvtára átlagosan nagyobb.

Az ábrából kitűnik, hogy **a családon belül a testvérek a legaktívabb könyvtárhasználók**, az iskoláskorúak mintegy 86,7 %-a, ami az iskolai élet, a tanulás természetes velejárója (kötelező olvasmányok, információkeresés, adatgyűjtés stb.) Remélhetőleg ez az arány visszavezethető az iskolák nevelő hatására, amely vonatkozik az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív attitűd kialakítására is. A legszembeütőbb különbség a családtagok között ezen a területen mutatható ki a testvérek javára.

A könyvtári kölcsönzés összefüggést mutat az anyák és apák iskolázottságával (a szülők továbbtanulásával is, vagyis a felnőttképzésben részt vevő apák szintén beiratkoznak a könyvtárba) az olvasásra fordított idő mennyiségével és az otthoni könyvek számával, azaz aktívabb könyvtárhasználó, akinek az otthonában is több könyv van, és életének részét képezi a rendszeres olvasás.

Könyvek ajándékozása a családon belül

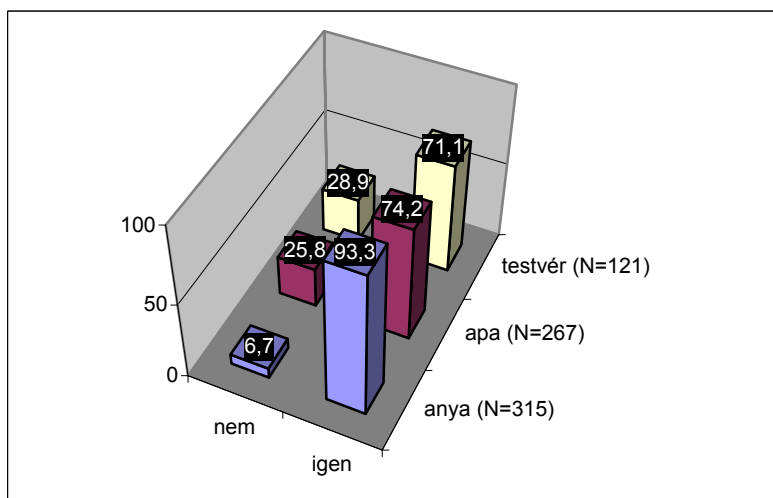
Az írásbeliséghez kapcsolódó attitűdök kialakításában nem elhanyagolható tényező, hogy a könyv mint ajándéktárgy, mint az örömszerzés eszköze milyen értéket képvisel.



10. számú diagram

A válaszok alapján úgy tűnik, még mindig népszerű ajándék a könyv, különösen az anyák körében. A válaszadók közül az anyák 92,7 %-a, az apák 76,3 %-a, az idősebb testvérek 71,9 %-a ajándékoz könyvet. (Ez utóbbi nem tekinthető hiteles adatnak, ugyanis voltak, akik másképp értelmezték a kérdést, vagyis a testvérnek ajándékozott könyvre gondoltak.) Az anyák magasabb aránya arra is visszavezethető, hogy sok családban az ajándékvásárlás a gyerekek, nagyszülők, rokonok, barátok, ismerősök számára általában a feleség feladata. A könyvek ajándékozása összefüggést mutat az iskolai végzettséggel, az otthoni könyvek számával, az olvasásra fordított idő mennyiségével és a könyvtárlátogatással is, vagyis a könyvek ajándékozása része annak a viselkedési módnak, amelyet meghatároz az írásbeliség.

Írásos feljegyzések (bevásárlólista, üzenetek) készítése



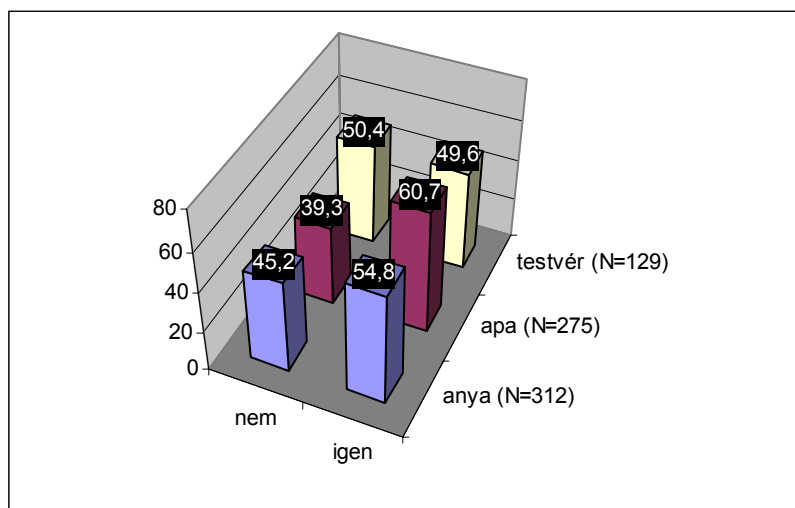
11. számú diagram

A legtöbb családban előfordul, hogy a családtagok – praktikus okokból – nem hosszú, mégis informatív szöveget rögzítenek. Írásos feljegyzést elsősorban az anyák készítenek (93,3%). Terestyéni Tamás (1987) kutatási eredményeire hivatkozva a nők levelet is gyakrabban írnak, ami szerinte azzal magyarázható, hogy a család nőtagjai kevesebb társas kapcsolattal rendelkeznek, mint a férfiak, így a levélírás számukra egyben az emberekkel való érintkezés egyik nagyon fontos eszköze. Emellett természetesen nem szabad megfeledkezni a hagyományokról, kialakult szokásokról sem, amelyek szerint – hasonlóan az ajándékvásárláshoz – a feleség feladata a levelezés, a távoli rokonokkal való kapcsolattartás, éppúgy, mint az óvodai kérések teljesítése.

Az apák és az idősebb – már írni tudó testvérek – a tevékenység jellegénél fogva az anyáknál ritkábban készítenek írásos feljegyzéseket, az ő arányuk 74,2 %, illetve 71,1 %. Nem meglepő módon ez a változó nem korrelál az anyák olvasási szokásaival, az otthoni könyvek számával, az olvasás mennyiségével vagy a könyvtárlátogatással. Iskolázottságtól és művelődési szokásoktól függetlenül szinte minden megkérdezett anya készít listát, emlékeztetőt. Az életvezetéshez (családi élet, háztartás, emlékeztetők stb.) szükséges rövid feljegyzések készítése nem igényel magas literációs szintet. Az apák viszont inkább akkor írnak feljegyzéseket, ha aktivitásuk az írásbeliség más területén is megmutatkozik.

Szövegszerkesztő, internet otthoni használata

Írásbeli kultúránk egyre meghatározóbb (de még korántsem kizárólagos) eszköze a számítógépes adatfeldolgozás, szövegszerkesztés. A munkahelyek számítógépes rendszerének kiépítése után egyre több család otthonában is megtalálható az időnként csak státusszimbólumként kiállított vagy szórakoztatásra szolgáló számítógép, míg máshol alapvető munkaeszköz, vagy a kapcsolattartás módja. Az internetes információszerezés pedig részben átveszi a könyvek, de ugyanúgy a sajtó, a média szerepét is.

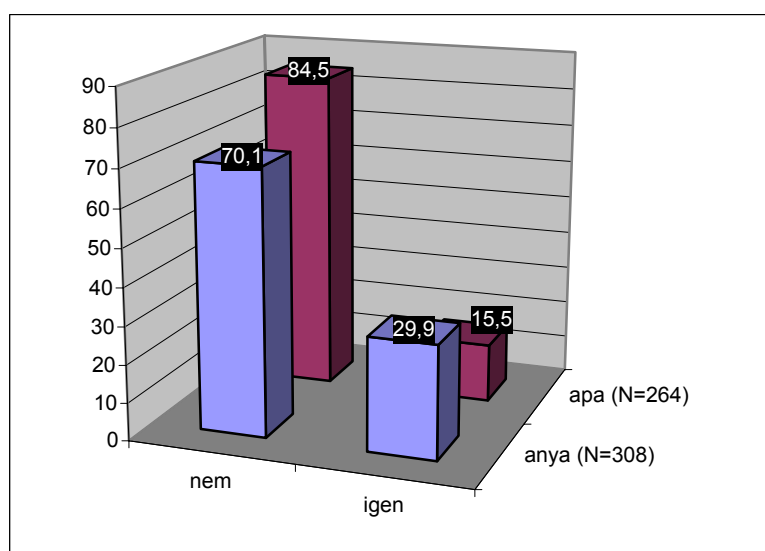


12. számú diagram

Ritkán fordul elő, hogy az otthoni számítógép használatából valamelyik családtag kimarad. A diagramon is látszik, hogy a különböző családtagoknál hasonlóan alakul a számítógépet használók és nem használók aránya. A válaszadók közül az anyák 54,8%-a, az apák 60,7%-a, a testvérek 49,6%-a használ szövegszerkesztőt vagy internetet. A számítógép jelenléte és használata a családban korrelál más írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységekkel (olvasással töltött idő, könyvtárhasználat) és az otthoni könyvek számával.

Felnőttképzésben való részvétel

Elképzelésünk szerint a felnőttképzés sokszor a gyermek szocializációjára is hatással van, hiszen előfordul, hogy a szülő a gyermek előtt tanul, olvas, az írásbeliség hangsúlyosabb szerepet kap a mindennapi tevékenységekben, interakciókban.



13. számú diagram

A válaszadók közül az anyák 29,9 %-a, míg az apák 15,5 %-a vesz részt a felnőttképzés valamilyen formájában (átképzés, továbbképzés, tanfolyam, felsőbb iskola stb.). Csak emlékeztetőül: a megkérdezett anyák iskolai végzettségének átlaga magasabb volt az apákénál. Emellett a felnőttképzésben is magasabb arányban vesznek részt.

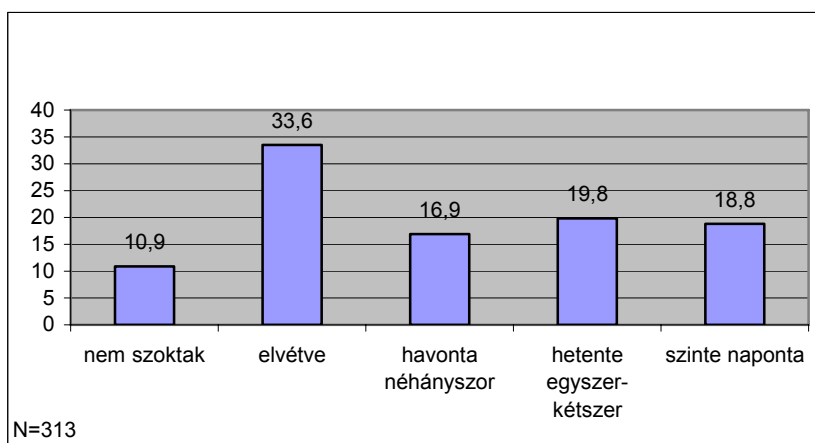
A kvázi-szabadidőmérleg tanúsága szerint a továbbtanuló szülők közül az anyák igen, de az apák nem olvasnak többet az átlagnál. Ez visszavezethető az olvasás és tanulás értelmezésbeli különbségére is, amikor az utóbbi a szakirodalom gondos tanulmányozása helyett nem jelent többet a tételek bemagolásánál, vagy a vizsga előtti próba-szerencse típusú alkalmi tájékozódásnál.

4.3.2. Írás-olvasás esemény a családban

A kérdőív második része az írás-olvasás esemény otthoni megjelenését mérte fel, úgymint a szóbeliség és írásbeliség hangsúlyos szerepe a mesélési szokásokban, a mesélés szülői szerephez köthetősége, az otthoni mesekönyvek/képeskönyvek száma, mesekönyvajándékozási szokások.

Mesemondás könyv nélkül

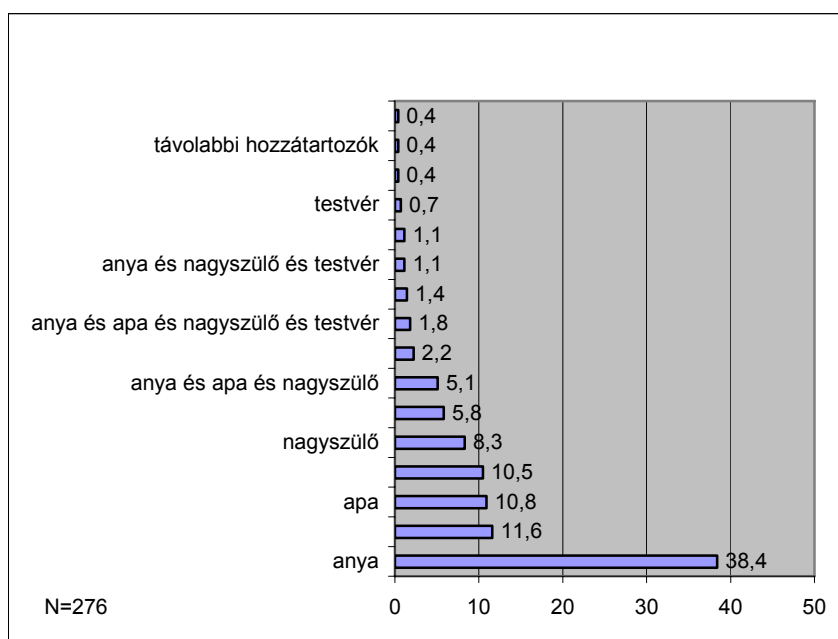
Réger Zita (1995; 2002) az orális (alapvetően szóbeliségre épülő), valamint a verbális (írásbeliségre épülő) kultúra jellegzetességeivel magyarázta a mesélési szokások eltéréseit. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a családok milyen gyakorisággal mondanak mesét (könyv nélkül) a gyerekeknek. Ez lehet ismert mese kívülről mondása, de kitalált történet is, ami nagyfokú kreativitást követel, és gyakran a gyermek kívánságának szól, érdeklődésének megfelelően.



14. számú diagram

A családok 10,9%-ában egyáltalán nem mondanak kívülről történeteket, 33,6% arányban csak alkalmanként, 16,9% válaszolta, hogy havonta néhányszor, 19,8% hetente egyszer-kétszer, míg 18,8% szinte naponta mesél könyv nélkül. **A mesemondás pozitív korrelációja az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységekkel azt mutatja, hogy a mesemondás nem pusztán kulturális, de szociokulturális kérdés is.**

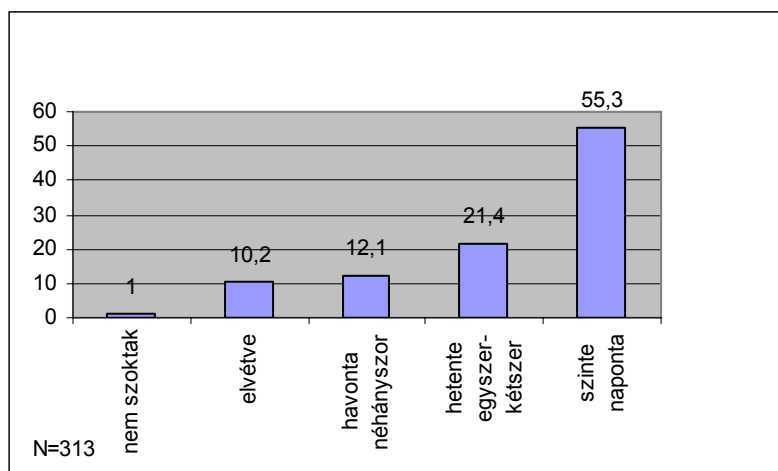
A mesemondó személye



15. számú diagram

Az ábrából látszik, hogy elsősorban az anya az, aki gyermekének mesét mond (38,4%-os arányban kizárólag egyedül a családban!). Ez ugyancsak hozzájárul ahhoz a képhez, ahol az édesanya feladatai közé tartoznak a gyermekneveléssel kapcsolatos teendők. A sztereotíp felfogás szerint a nagyszülő mesél a körülötte ülő unokáknak a régi időkről, csodás eseményekről. Csakhogy napjainkban a nukleáris családok egyre növekvő száma miatt a nagyszülő szerepe csökken e téren, nem elhanyagolható azonban **az idősebb testvérek mint mesemondók megjelenése a családi szerepek között.**

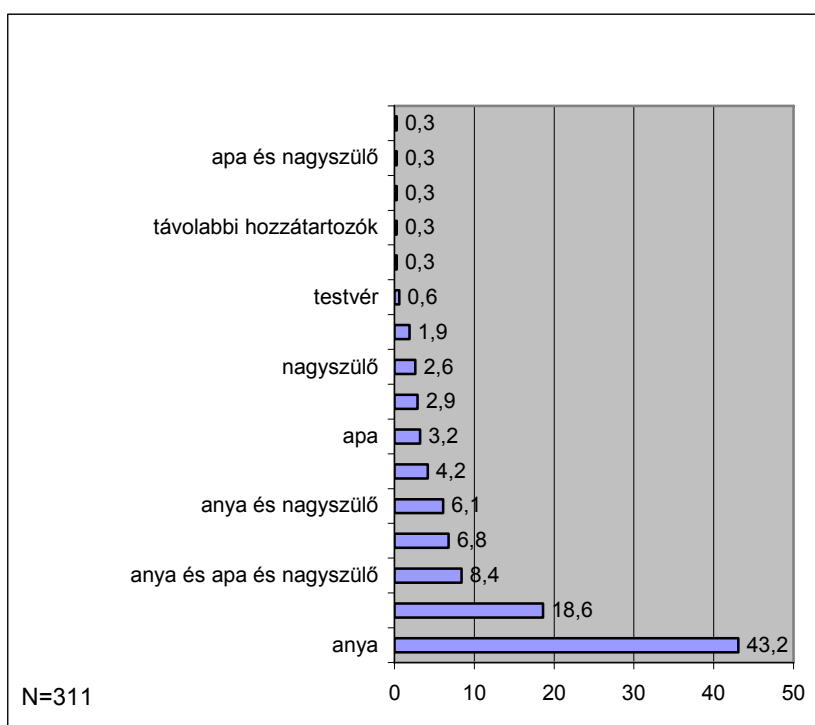
Meseolvasás könyvből



16. számú diagram

A válaszadók egy százaléka egyáltalán nem olvas mesét gyermekének, 10,2%-nál a meseolvasás ritka alkalmakkor jelenik meg, míg 12,1%-nál nem rendszeres tevékenység. Hetente egyszer-kétszer a családok 21,4%-a olvas mesét, míg a válaszadók több mint fele (55,3%) jelezte, hogy szinte naponta előkerül a mesekönyv. A meseolvasás szintén korrelál a szülők végzettségével és a többi írásos tevékenységgel is. Ugyancsak **pozitív összefüggés van** ($p < 0,01$) **a meseolvasás és a mesemondás között** ($r = 0,283$), ami megint csak a szociokulturális szempontokat hangsúlyozza a kulturálissal szemben (vö. verbális vs. orális kultúra).

A meseolvasó személye



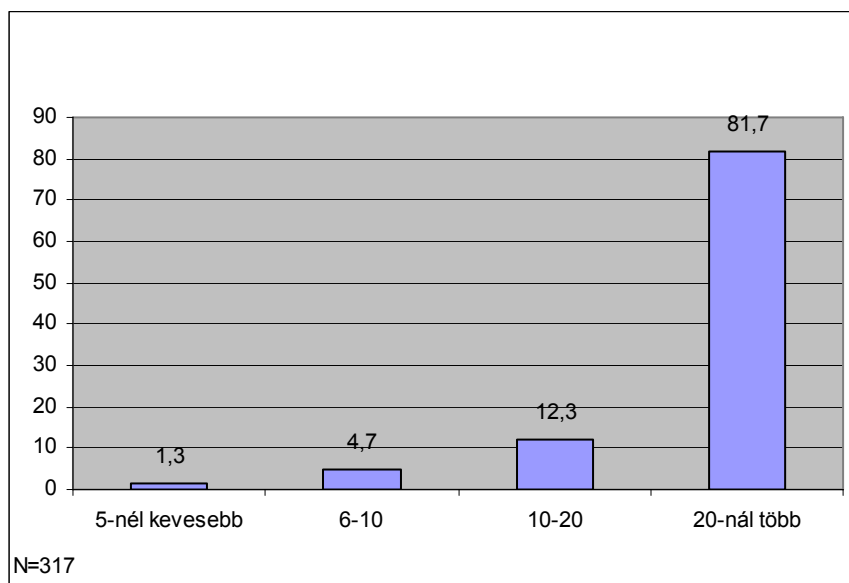
17. számú diagram

A meseolvasásnál is egyértelműen az anyák vezetnek, a válaszok 43,2%-ában az anyát jelölték meg, mint kizárólagos meseolvasót. Az apák egy része is részt vesz ebben a tevékenységben, de lényegesen kisebb arányban, és a válaszok mindössze 3,2%-ában jelölték, hogy az apa az egyedüli meseolvasó.

A megkérdezett családokban **a könyvből való mesélés a mesemondásnál lényegesen gyakoribb, a verbális kultúra által meghatározott cselekvési szokás**. Bár a mesélés elsősorban az anyai szerephez kapcsolódik, feltétlenül meg kell említeni az idősebb testvér szerepét a szocializáció folyamatának eme területén. Míg a **testvér szerepe megerősödni látszik**, úgy **csökken a nagyszülőké**. Ennek oka ismét feltehetően a nukleáris családok egyre növekvő száma, valamint az, hogy az óvodás korú gyermekek nagyszüleinek jelentős része még aktív munkavállaló.

Az otthoni gyermekkönyvek száma

Az olvasást értéknek tekintő családokban a gyermeknevelés eszközüül szolgálnak a színes-képes leporellók (ezek többnyire még csak tárgyak a kisgyerek számára), később a mesekönyvek.

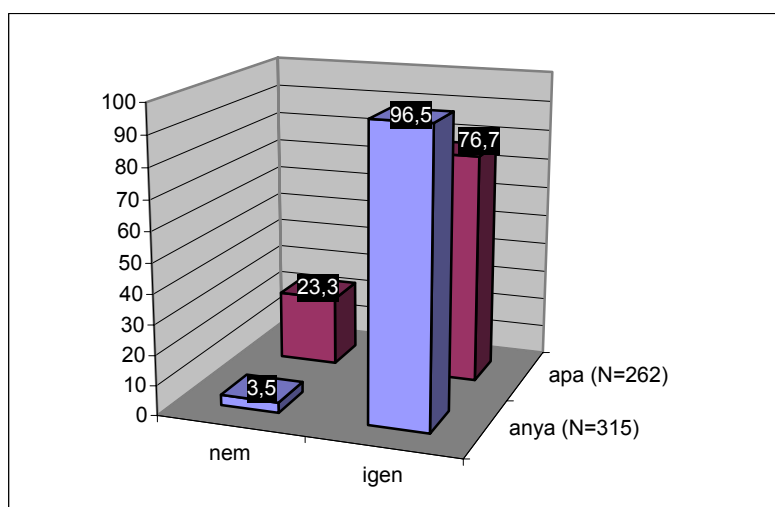


18. számú diagram

A gyerekkönyvek, mesekönyvek otthoni jelenlétét a családok többsége fontosnak tartja. A megkérdezettek 81,7 %-ának háztartásában 20-nál több gyermekkönyv van. Az otthoni gyermekkönyvek száma korrelációt mutat a szülők iskolai végzettségével is, mégis a leg-szorosabb összefüggés ($p < 0,01$) a háztartásban megtalálható könyvek számával van ($r = 0,523$), azaz a nagyobb családi könyvtár több gyermekkönyvet feltételez.

Leporelló vásárlása

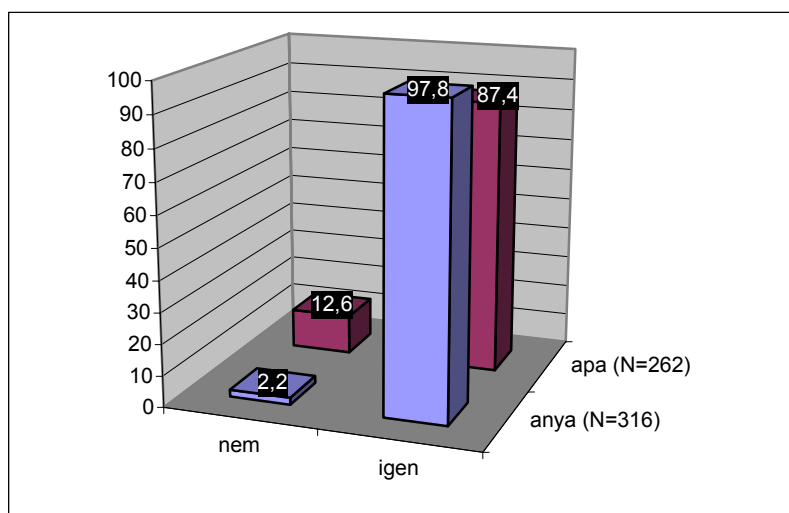
Abban az esetben, ha azt a szülők fontosnak tartják, a gyermekek meglehetősen korán el-kezdenek ismerkedni a könyvek világával, először a tárgyképeskönyvek, leporellók révén.



19. számú diagram

Ennek vásárlása – hasonlóan a könyvek ajándékozásához – elsősorban az anyai szerephez kötődik. A megkérdezett anyák 96,5%-a vásárolt leporellót, amikor gyermeke kicsi volt, és mindössze 3,5% adott nemleges választ. Ehhez képest az apák 23,3%-a nem vett ilyen jellegű gyermekkönyvet. Az anyák tehát iskolai végzettségtől és olvasási szokástól függetlenül fontosnak tartják a leporellók jelenlétét gyermekeik játékaik között, míg az apák esetében a vásárlás összefüggést mutat a saját literációs és mesemondási szokásokkal.

Gyermekkönyv ajándékozása



20. számú diagram

Hasonló képet mutat a gyermekkönyvek ajándékozása, ahol szintén elsősorban az édesanya a vásárló, függetlenül iskolai végzettségtől vagy olvasási szokástól. Az apáknál ugyanazok az összefüggések mutathatók ki, mint a leporellóvásárlás esetében.

4.3.3. A szülők írásbeliséggel kapcsolatos attitűdjei

A felmérés során használt kérdőív egyik része az írásbeliséghez kapcsolódó attitűdöket mérte, pontosabban az írásbeliségnek tulajdonított szerepet az iskolai előrehaladásban és az életben való boldogulásban. Az összesen tíz állításból néhány a direkt írás- és olvasástani-tást megelőző, az írásbeliséggel spontán módon történő ismerkedés fontosságára kérdezett rá. A válaszadók vagy egyetértettek az adott állítással (ebben az esetben az *Igen* választ jelölték be) vagy nem (a *Nem* választ jelölték be), illetve ez esetben fontosnak tartottuk a

bizonytalanság (*Nem tudom* válasz) külön jelzését is. Az első kilenc állításnál a válaszadók feleletválasztással, x-szel jelölték a válaszukat, az utolsó állításnál pedig aláhúzással.

ÍRÁSBELISÉGGEL KAPCSOLATOS ÁLLÍTÁSOK	IGEN	NEM	NEM TUDOM
Az írás és olvasás alapos elsajátítása alapvető a jó tanulmányi eredmény eléréséhez.	98,4 %	0,6 %	1 %
Ahhoz, hogy valaki sikereket érjen el az életben, nem kell feltétlenül jól olvasnia, írnia.	19,2 %	71,8 %	9,1 %
Az iskolába kerülés előtt felesleges a gyermeknek könyvet ajándékozni, hiszen ekkor még nem tud olvasni, azt sem tudja, mire való a könyv.	1,3 %	97,4 %	1,3 %
Ha valaki értelmes, logikája és memóriája segítségével akkor is jó eredményeket érhet el az iskolában, ha nem tud folyékonyan olvasni, írni.	21,4 %	67,9 %	1,3 %
Iskolába kerülés előtt a gyermek alapvető tevékenysége a játék, korai találkozása az írásbeliséggel feleslegesen terheli, károsíthatja személyiségfejlődését.	19,8 %	64,3 %	15,9 %
A műveltség alapvetően olvasottságot jelent, tudásunk, ismereteink nagy részét a könyvekből szerezzük meg.	83,5 %	13,2 %	3,2 %
Az írás és olvasás alapos elsajátítása feltétlenül szükséges az életben való boldoguláshoz.	91 %	6,5 %	2,6 %
Az iskolában előnybe kerül az írás-olvasástanulás során az, aki már korábban kapcsolatba került a könyvek világával.	76,9 %	10,7 %	12,3 %
A mai világban a korszerű ismeretekhez elsősorban nem a könyvek révén jutunk hozzá.	40,7 %	43,9 %	15,4 %

1. számú táblázat

Kérjük, húzza alá azt az állítást, amelyikkel egyetért!

A legtöbb kisgyerek már az iskolába kerülés előtt elkezd érdeklődni a betűk világa iránt.

Ezt az érdeklődést

figyelmen kívül kell hagyni	nem szabad figyelmen kívül hagyni	nem tudom
2,3 %	94,5 %	3,3 %

A véletlenszerű sorrendben megadott állításokat két kategóriába sorolhatjuk aszerint, hogy egyértelműen pozitív, illetve negatív attitűdöt feltételeznek az írásbeliségre vonatkozóan.

POZITÍV ATTITÚDÖT FELTÉTELEZŐ ÁLLÍTÁSOK	IGEN	NEM	NEM TUDOM
1. Az írás és olvasás alapos elsajátítása alapvető a jó tanulmányi eredmény eléréséhez.	98,4 %	0,6 %	1 %
2. Az iskolában előnybe kerül az írás-olvasástanulás során az, aki már korábban kapcsolatba került a könyvek világával.	76,9 %	10,7 %	12,3 %
3. Az írás és olvasás alapos elsajátítása feltétlenül szükséges az életben való boldoguláshoz.	91 %	6,5 %	2,6 %
4. A műveltség alapvetően olvasottságot jelent, tudásunk, ismereteink nagy részét a könyvekből szerezzük meg.	83,5 %	13,2 %	3,2 %

2. számú táblázat

Az első megállapítás szerint az iskolai sikeresség jelentős mértékben függ az olvasás és írás elsajátításának sikerességétől. Az állítás magas arányú elfogadása azt a hétköznapi gyakorlatot látszik igazolni, mely szerint az írás-olvasás elsajátítása után iskolai tudásunk legnagyobb részét a könyvekből, az írásbeliség révén szerezzük meg. Elméletorientált, tananyagközpontú és tankönyv-centrikus oktatásunk eleve predesztinálja ezt az állásfoglalást. Ebben az értelemben a tudás egy külső, személytelen forrásból származik (ez a könyv), az elsajátítás pedig egy olyan „dekontextualizált” intézményben megy végbe, mint amilyen az iskola. A nemleges választ adó, valamint bizonytalan szülők szakmunkás végzettségűek, akik valószínűleg jelentős sikereket értek el munkájukban.

A következő állítás a formalizált olvasás-írás tanulást megelőző időszak, az írás-olvasás esemény fontosságát hangsúlyozza az iskolai előrehaladás szempontjából. A válaszokban még mindig nagy az összhang, de korántsem akkora, mint az előbbi állítás esetében. Ebben valószínűleg szerepet játszik az írásbeliség elsajátításának az a definíciója, amely kizárólagosan az intézményes oktatáshoz kapcsolódik.

A harmadik állítás az első folytatása, csak a sikeresség olvasástól, írástól való függősége nem az iskolára, hanem a felnőttek életben való boldogulására vonatkozik. Logikusan azt az eredményt vártuk volna, hogy a nemleges választ adók ugyanazok, akik egy korábbi kérdésben az iskolai sikerességre vonatkozóan negligálták az írás-olvasás készségének szerepét. Ehhez képest közép-, illetve felsőfokú végzettségű szülőktől kaptunk nemleges választ. Ennek oka lehet egyrészt az egyetem/főiskolát végzett vállalkozó szülőknél az a tapasztalata, hogy a szakmai sikeresség (anyagi jólét) nem feltétlenül függ sem a korábbi tanulmányoktól, sem az írás-olvasás tudás szintjétől. A meglepő válasz másik oka az „értelmiségi sértettség” lehet, amikor az alulfizetett értelmiségi állásokat betöltők igazságtal-

lannak érzik az alacsonyabb iskolai végzettségűek sikerességét, jobb anyagi megbecsülést.

A negyedik állítás – saját bevallásuk szerint – több szülőt gondolkodóba ejtett. A válaszok megoszlása szerint **még mindig erősen tartja magát az a nézet, mely szerint a műveltség, kultúráltság alapvető fokmérője az olvasottság** (a könyvek száma mint státuszszimbólum), de mellette már **megjelenik a 21. század emberének eltérő véleménye a korszerű műveltség tartalmáról**. A nemleges választ adó és bizonytalan szülők között egyaránt megjelennek szakmunkás, valamint felsőfokú végzettségű szülők. Ez ráirányítja a figyelmet a korszerű műveltség megváltozott tartalmára, ami éppúgy magába foglalja a gyakorlati tudást, mint az egyéb forrásokból megszerezhető ismereteket.

NEGATÍV ATTITÚDÓT FELTÉTELEZŐ ÁLLÍTÁSOK	IGEN	NEM	NEM TUDOM
1. Az iskolába kerülés előtt felesleges a gyermeknek könyvet ajándékozni, hiszen ekkor még nem tud olvasni, azt sem tudja, mire való a könyv.	1,3 %	97,4 %	1,3 %
2. Iskolába kerülés előtt a gyermek alapvető tevékenysége a játék, korai találkozása az írásbeliséggel feleslegesen terheli, károsíthatja személyiségfejlődését.	19,8 %	64,3 %	15,9 %
3. Ha valaki értelmes, logikája és memóriája segítségével akkor is jó eredményeket érhet el az iskolában, ha nem tud folyékonyan olvasni, írni.	21,4 %	67,9 %	1,3 %
4. Ahhoz, hogy valaki sikereket érjen el az életben, nem kell feltétlenül jól olvasnia, írnia.	19,2 %	71,8 %	9,1 %
5. A mai világban a korszerű ismeretekhez elsősorban nem a könyvek révén jutunk hozzá.	40,7 %	43,9 %	15,4 %

3. számú táblázat

Az írásbeliség értékére, szerepére vonatkozó negatív megállapítások kontrollként is szolgáltak. Az első vélemény a mesekönyvek iskoláskor előtti feleslegességére utal. Érdekes módon az állítás elfogadói nem azonosak azokkal a szülőkkel, akik egyáltalán nem ajándékoznak a gyermeküknek mesekönyvet, korábban nem vásároltak leporellót, így általában hiányzik a gyermekkönyv a család könyvtárából. Ebben az esetben a gyakorlat és az elvi sík elválik egymástól.

A következő állítás megosztott értékelése nagy valószínűséggel visszavezethető egy napjainkban is jellemző tévhitre, félreértelmezésre. Még sok szülő és pedagógus emlékezetében

élénken él az az időszak, amikor az óvodák – az iskolásító tendenciák miatt – átvették az iskola szerepét, és már az óvodában elkezdték az írás-olvasás tanítását.⁴⁴ Amikor azonban „bontakozó írásbeliségről” beszélünk, a fogalom alatt nem az olvasás és írás korai tanítását értjük, hanem a szocializáció folyamatának azt az elemét, amikor a kisgyerek spontán módon találkozik az írásbeliséggel. Ez a téves értelmezés lehet az oka annak, hogy azoknak a szülőknek, akik egyébként magától értetődő természetességgel biztosítják a gyermek számára a könyves kultúrát, a korai írásbeliség fogalma más asszociációkat juttat eszükbe. Az állítással egyetértők jelentős része értelmiségi szülő, akik az írásbeli kultúra fontosságának elismerése mellett féltik gyermekeiket a korai és túlzott terheléstől.

A következő két állítás a pozitív attitűdnél szereplő első és harmadik megállapítás negatívja. Míg ott a nagyarányú elfogadás értelmében szinte teljes volt az összhang az írás-olvasás szerepének hangsúlyozásában mind az iskolai, mind a későbbi élet során, ugyanazon aspektus más megfogalmazása már erősen megosztja a szülői véleményeket. A válaszadók 21,4%-a gondolja úgy, hogy a jó kognitív képességek, a memória, a logika kompenzálhatják az írás-olvasási készség gyengeségeit, és 19,2% vélekedik úgy, hogy a felnőttek sikeressége nem feltételezi az alapos írni-olvasni tudást (9,1% bizonytalan!). Csak emlékeztetőül: az állítás másféle megfogalmazásánál mindössze 0,6% kérdőjelezte meg az írás-olvasás alapvető iskolai szerepét, és csak 6,5% hitt az életben való boldogulás sikerességében úgy, hogy az nem feltételezi az írásbeli készségek alapos elsajátítását. A válaszok alapján iskolázottságtól függetlenül természetes az írásbeliséghez való pozitív viszonyulás, az írás-olvasás készségének alapos elsajátítása mint a sikeresség fokmérője azonban korántsem általános. **Vagyis a szülők jelentős hányada szerint lehet élni írás-olvasás tevékenység nélkül.** Ezt a véleményt támasztják alá Terestyéni Tamás korábban említett vizsgálatának adatai, melyek szerint a lakosság több mint felének a munkája során soha nem kell sem írnia, sem olvasnia, sőt a magánjellelű kommunikációban is kiválthatják az írást a modern technikai eszközök. Vagyis az emberek egy részének a mindennapok során nincs szüksége a funkcionális literáció képességére. Ezt a jelenséget már a kisgyerek is érzékeli, s ez csökkentheti benne az írás-olvasás tényleges elsajátításához szükséges motivációt. Ez nagy valószínűséggel összefügg a funkcionális analfabetizmus kialakulásával és a korosztályokban megjelenő nagy számával. A negatív hatás, az írásbeli tevékenység szükségtelensége erőteljesen kihat az olvasás-írás tanulására, mindennapi életben betöltött szerepére.

⁴⁴ Pl. *Gledura Lajos* jászberényi kísérlete.

Benczik Vilmos (2001: 211) utal rá, hogy a literáció valódi szükségessége csak a hivatásbeli és társadalmi promóció kapcsán, illetve olyan krízishelyzetekben, mint például a munkahely elvesztése esetén merül fel.

A legnagyobb megosztottság annál az állításnál figyelhető meg, ahol az információk legfőbb forrására kérdeztünk rá. A korszerű műveltségterületre vonatkozó kérdésnél már bebizonyosodott, hogy iskolázottságtól függetlenül megszűnt a könyvek hegemoniája, az információszerezés pedig még kevésbé kapcsolódik kizárólag a könyvekhez. A sajtó, az internet mint írásos források is fontosnak bizonyulnak. (Ezek is írásos, nyomtatott információk, tehát az olvasás és írás képessége szükséges ahhoz, hogy értelmezni, megérteni tudja az egyén a nyomtatott szöveget.) Ezen kívül számottevő ismeretanyag, illetve általános tájékozottság érhető el írás-olvasás nélkül is, elsősorban a gyakorlati tapasztalat és a televízió révén. (Ez azonban nem tölti be az olvasás, írás segítségével szerzett információ szerepét több szempontból sem.)

	Figyelman kívül kell hagyni	Nem szabad figyelmen kívül hagyni	Nem tudja
A legtöbb kisgyerek már az iskolába kerülés előtt elkezd érdeklődni a betűk világa iránt. Ezt az érdeklődést:	2,3 %	94,5 %	3,3 %

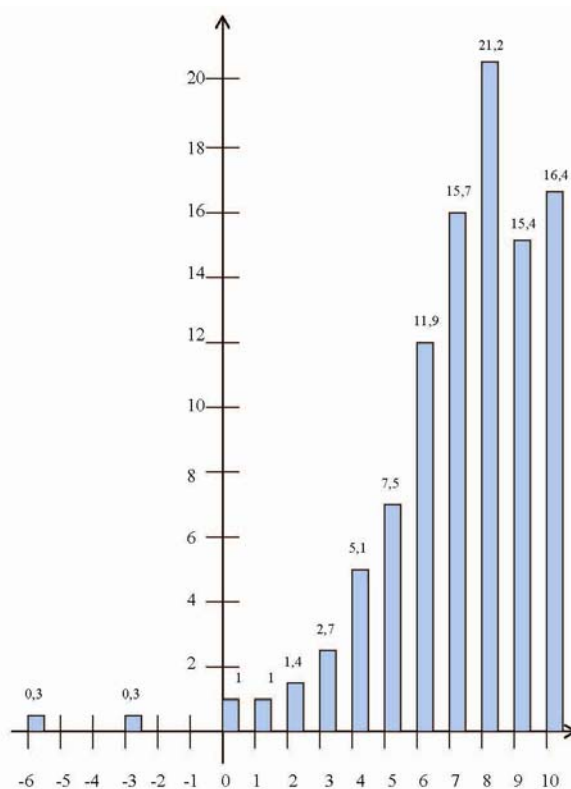
4. számú táblázat

Az utolsó megállapítás arra a jelenségre vonatkozott, amelynek során a gyerekek nagy része jóval az iskolába kerülés előtt, spontán módon elkezd érdeklődni az írásbeliség iránt. Kérdésünk arra irányult, hogy ebben az esetben mi a helyes pedagógiai magatartás. A szülők többsége valószínűleg már találkozott azzal a természetes kíváncsiságra visszavezethető viselkedéssel, amikor a kisgyermek – életkori sajátosságainak megfelelően – rácsodálkozik a betűk világára, spontán módon elkezd érdeklődni az írásbeliség iránt. A szülők 94,5%-a természetesnek tartja ezt az érdeklődést. Ez ellentmond néhány korábbi adatnak, ahol a szülők egy része megkérdőjelezte a könyvek fontosságát vagy az írásbeliség szerepét a gyermek életének korai (iskoláskor előtti) szakaszában.

A korrelációvizsgálat tanulsága, hogy **az írásbeliséggel szembeni attitűd csak minimális mértékben korrelál a szülők iskolai végzettségével és saját írásos tevékenységeikkel.**

Az attitűdvizsgálat nem igazolta feltevésünket: az otthonokban ténylegesen tapasztalt írás-olvasás esemény hiánya vagy esetlegessége ellenére **az alacsony iskolai végzettség nem feltétlenül jár együtt az írás-olvasáshoz való negatív viszonyulással**, vagyis a tényleges gyakorlattól függetlenül az emberekben él egy kép az írásbeliség értékéről. **A fokozódó bizonytalanság ellenére megmaradt a pozitív attitűd, erre építhetnek, sőt, kell építeniük a gyermekintézményeknek, elsődlegesen természetesen az iskolának.**

A pozitív attitűd egyértelműen látható a következő ábra attitűdskáláján, ahol a kapott válaszok alapján, a vízszintes tengelyen az attitűd szintjét jelöltük -6-tól +10-ig terjedő skálán, a függőleges tengelyen pedig az adott értékhez tartozó válaszadók arányát százalékban kifejezve.



21. számú diagram

Ugyanakkor az attitűdvizsgálat egyértelmű tanulsága – ez a attitűdskálán is nyomon követhető –, hogy bár a könyves kultúra értékének megítélése, az írásbeliség műveltségteremtő és információszerző funkciója alapvetően nem kérdőjeleződik meg, megjelennek – iskolázottságtól függetlenül – olyan vélemények, amelyek viszont elutasítják a kizárólagosságot, és a Gutenberg-galaxis utáni időszak megváltozott körülményeire, az információszerzés lehetőségeinek más módozataira, és így az írásbeliség szerepének némi módosulására, az

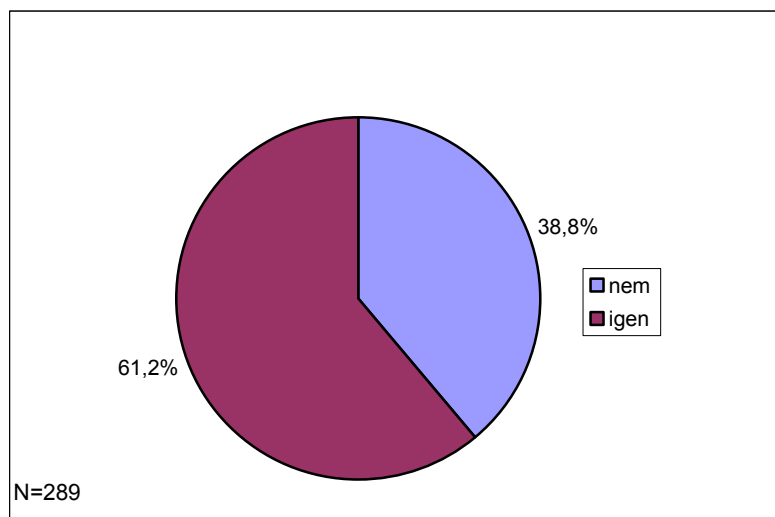
írott vagy/és mondott és a látható képi információ együttes felhasználására irányítják rá figyelmünket.

4.3.4. A gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei

4.3.4.1. Nyelvi tudatosság

A 2.1.2. fejezetben már láthattuk, hogy az olvasás és írás, valamint a nyelvi tudatosság között kölcsönhatás van. A nyelvi tudatossághoz soroltuk a szótagolási képességet, a mondat és szó fogalmának ismeretét, a fonématudatosságot, valamint a jelfunkció ismeretét.

Szótagolási képesség⁴⁵



22. számú diagram

A pszicholingvisztikai kutatások szerint az emberi agyban állandó egységek tárolódnak, ez az állandó egység a szótag. Annak ellenére, hogy a bal agyfélteke produktuma, fő funkciója a beszéd szervezése és ellenőrzése, a beszéd észlelésekor is a szótagé az irányító szerep, a szótag adja a nyelv ritmusát.⁴⁶ (Gósy 1999)

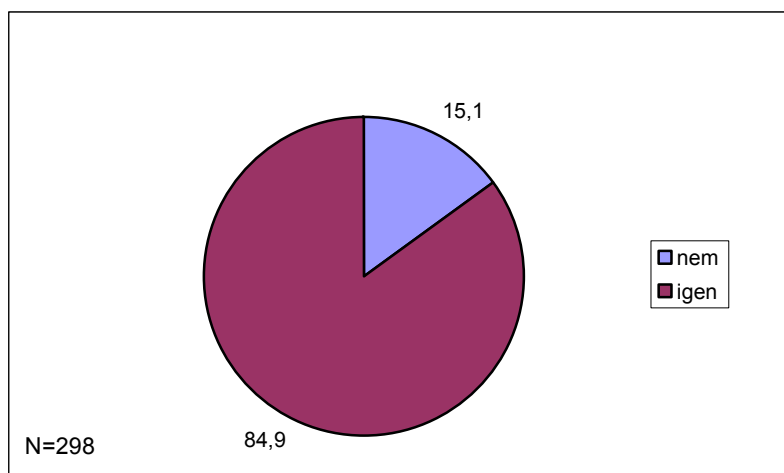
A szótagolás készsége hároméves korban bontakozik ki. A cél az lenne, hogy a gyerekek ezt a készségüket ne felejtsek el. Az óvodában mondókákkal, gyermekdalokkal, höcöggetőkkel, versmondással és anyanyelvi játékokkal stb., az iskolában szótagoló olva-

⁴⁵ A szótagolási képességet mondókák, versek mondogatása közben ellenőrizhetjük.

⁴⁶ Ez a megállapítás érvényes a magyar nyelvre, más nyelveknél nem biztos, hogy a szótagolásnak ilyen jelentősége és fontossága van.

sástanítási módszerrel tudjuk mindezt elérni. A szótagolást tapssal, lépdeléssel, azaz mozgással lehet kísérni. A szótagolás gyakorlására azért is szükség lenne, mert az óvodapedagógusok megfigyelése szerint a vizsgált nagycsoportosoknak csak 61,2 %-a tud szótagolni.

A mondat és szó fogalmának ismerete



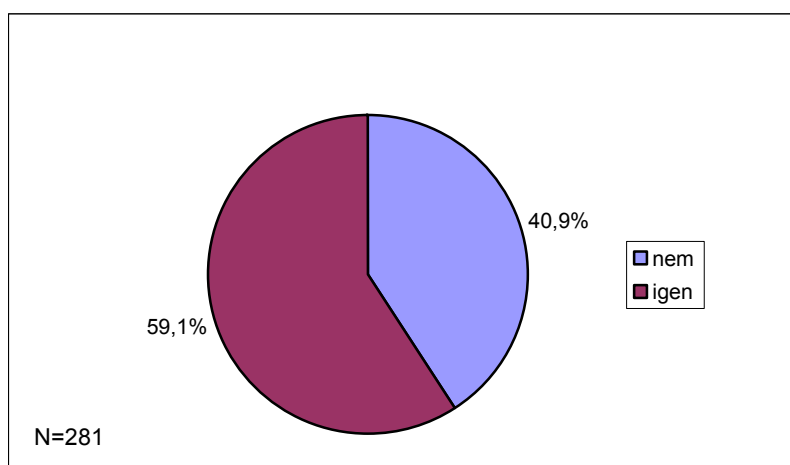
23. számú diagram

A mondat és szó fogalma már grammatikai ismeret, kb. 8-10 éves kor körül jut el a gyermek a fejlettségnek arra a szintjére, hogy ne csak használja, alkalmazza a nyelvet, hanem kezdje megismerni annak rendszerét is. A gyermeket körülvevő írásbeliség, a könyvek jelenléte ugyanakkor elősegíti bizonyos fogalmak megértését. A mondat és szó fogalmának ismeretét képeskönyvek nézegetésekor (képolvasás), mesék, szövegek olvasásakor, valamint anyanyelvi játékokkal ellenőrizhetjük.⁴⁷ A legegyszerűbb, amikor megkérjük a gyermeket, hogy mondjon a képről szavakat, mondatokat, vagy a szövegben mutasson rá ezekre az egységekre. Gyakran emlegetett példa a nyelvi tudatosság hiányosságaira az alábbi párbeszéd: „Mondj nekem egy hosszú szót”, kér a vizsgálatvezető néhány 3 éves gyermeket. „Vonat”, feleli az egyik, „zsiráf”, válaszol a másik. Mindketten a tárgy hosszúságára gondoltak. (Crystal 1998) A felmérés tanúsága szerint a megfigyelt nagycsoportosok 15,1 %-a nincs tisztában a szó és mondat fogalmával.

⁴⁷ Anyanyelvi játékokat találhatunk az alábbi könyvekben, kiadványokban: Dankó Ervinné é. n. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Okker Kiadó. Budapest.; Gönczö Ferencné é. n. *Beszédfejlesztés és anyanyelvi nevelés*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft. Debrecen; Gósy Mária 1994 *A beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése*. NIKOL GMK. Budapest; Odránné Kalina Krisztina é.n. *Játékos foglalkozások a beszédmegértés fejlesztésére*. NIKOL. Budapest.

Fonéमतudatosság

A fonéमतudatosság lényege, hogy a gyerekek jelentéstől függetlenül képesek manipulálni a hangokkal. A fonéमतudatosság kialakításának és fejlesztésének fontosságáról már a 2.1.2. fejezetben volt szó. Óvodában a tudatosítást a hangok felismerése, utánzása, izolálása, időtartamának megkülönböztetése jelenti. A három-négyévesek a gyakorlandó mássalhangzóval hangutánzást végeznek, hozzá valamilyen élményt kapcsolnak. A fonéमतudatosítás második lépcsője, amikor négy-ötéves korban a gyakorlandó hangot a szó elején, majd közepén és a végén is hangoztatja a gyermek. A tudatosítás harmadik lépcsője öt-hétéves korban az, amikor a gyermekek már csakis belső hallásukra támaszkodva ismerik fel a kérdéses mássalhangzót. Felmérésünkben a fonéमतudatosságra *igen* választ adtak a pedagógusok, ha a gyermek a szóban bárhol tudta azonosítani a kérdéses hangot, azaz az elején, végén és közepén is.

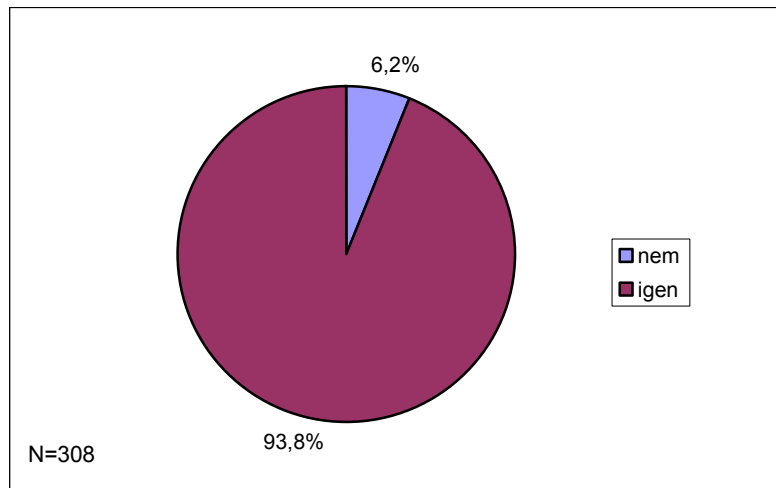


24. számú diagram

Erre a vizsgált nagycsoportosok 59,1 %-a képes, ami kevésnek mondható.

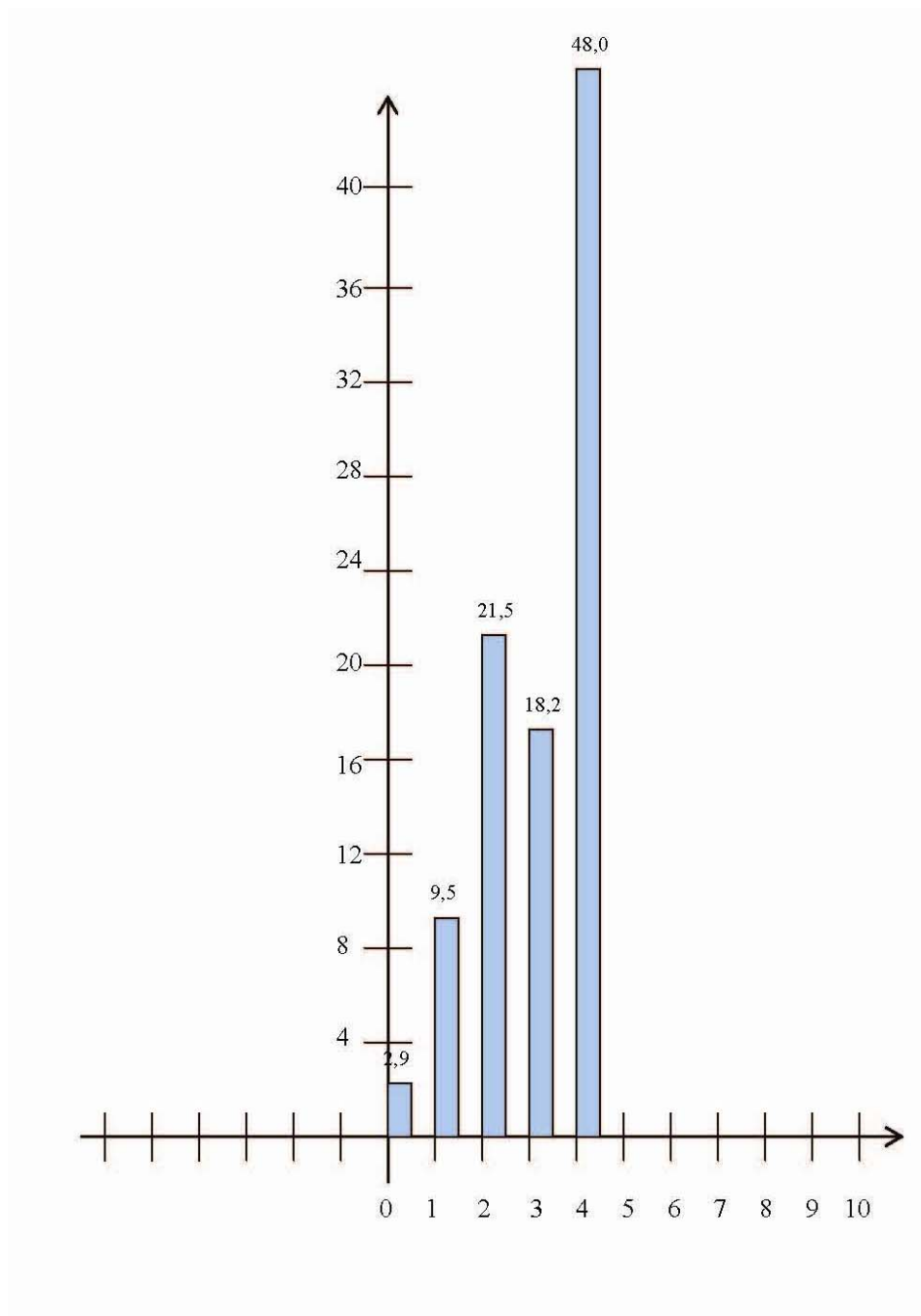
A jelfunkció ismerete

Az írás és olvasás tanulása előtt a gyermekben tudatosítani kell, hogy a beszédhangokat papírra írt jelek képviselik. (Ennek természetes módja, ha a gyermek magától is rákérdez a feliratokra, spontán módon érdeklődik a betűk iránt.) Az elv megértését segíti, hogy a gyerekeknek van saját jelük az óvodában, de a jelfunkció tudatosítását segítik elő a piktogramok, közlekedési lámpák stb.



25. számú diagram

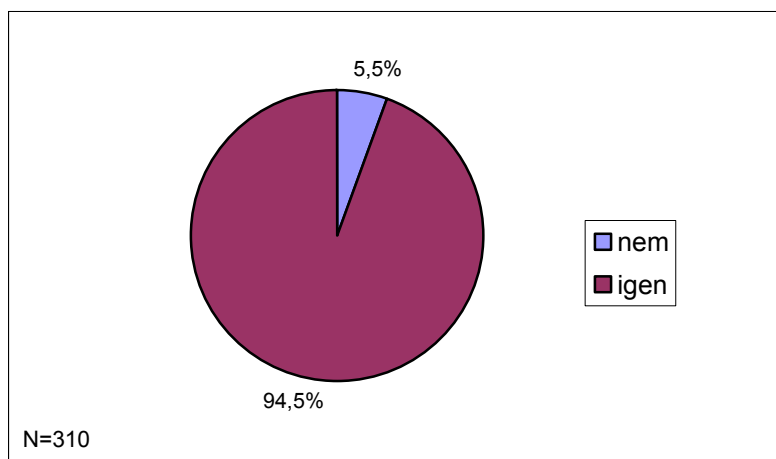
A hang jele a betű. Ezzel a megfigyelt gyerekek nagyon magas aránya, mintegy 93,8 % van tisztában, hiszen nagycsoportos korára már mindegyikük találkozik könyvekkel, folyóiratokkal.



26. számú diagram

A *nyelvi tudatosságot* négyfokú skálán ábrázolva (vízszintes tengely), az óvónői válaszok alapján az alábbi megoszlás figyelhető meg a gyerek szintjét tekintve. (A függőleges tengely az egyes szintekhez tartozó gyerekek arányát mutatja százalékban kifejezve.)

4.3.4.2. Az írásbeliség funkciójának ismerete



27. számú diagram

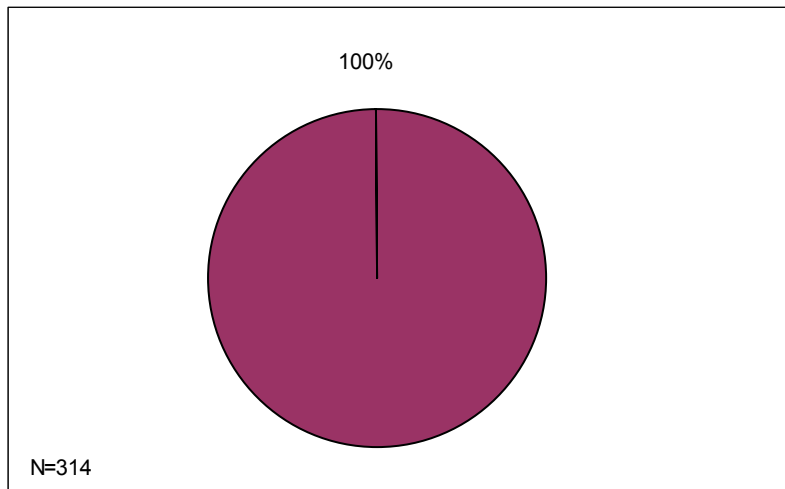
Mindössze a gyerekek 5,5 %-ánál jelezték a pedagógusok, hogy a gyermek nincs tisztában az írásbeliség funkciójával, vagyis hogy gondolatainkat le lehet írni, amit leírunk, azt el lehet olvasni, és az írásbeliség többféle szerepet betölt az életünkben.⁴⁸ Az írásbeliség funkciójának tudatosításában sokat segíthet óvodában a *nyelvtapasztalati módszer* (lásd később 5.2.2. fejezet). Az írásbeliség funkciójának ismerete összefügg a rajzolással is, hiszen az ábrázolás gondolatokat rögzít, üzenetet hordozó szerepet tölt be, ezzel összefüggésben van a ráépülő írás.

4.3.4.3. A vizuális kommunikáció szokásai

Az írott (nyomtatott) szöveggel kapcsolatos tudásnak eleme például, hogy a szóbeli megnyilatkozásnak megfeleltethető az írott szöveg és fordítva, hogy különböző eszközökkel különböző felületekre írhatunk (pl. papírra tollal vagy ceruzával, számítógéppel, esetleg a homokba az ujjunkkal stb.), és hogy a magyar nyelvben az írás/olvasás balról jobbra, fentről lefelé irányú. Természetesen ez a tudás nem egyik pillanatról a másikra alakul ki, az írásbeliséggel való rendszeres találkozás következménye.

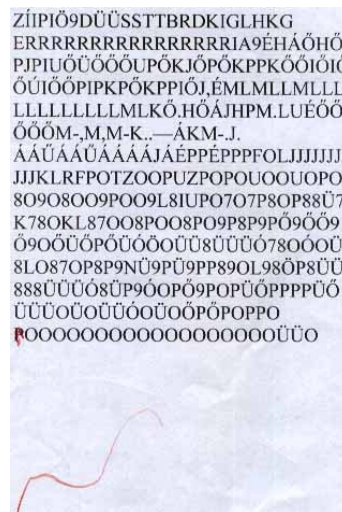
⁴⁸ A funkció felismerésének és az írás eszközszerű használatának magas szintjét mutatta az az eset, amikor az óvodások véletlenszerűen megtalált kérdőíveket „töltötték ki”. Selejtes papírok hátoldalát rajzlapnak szánták a pedagógusok, ám a gyerekek megfordították a lapot, és a hátoldalon talált kérdőív négyzeteit jelölték be, mintha válaszolnának az adott kérdésekre.

Tudja, milyen eszközökkel lehet írni



28. számú diagram

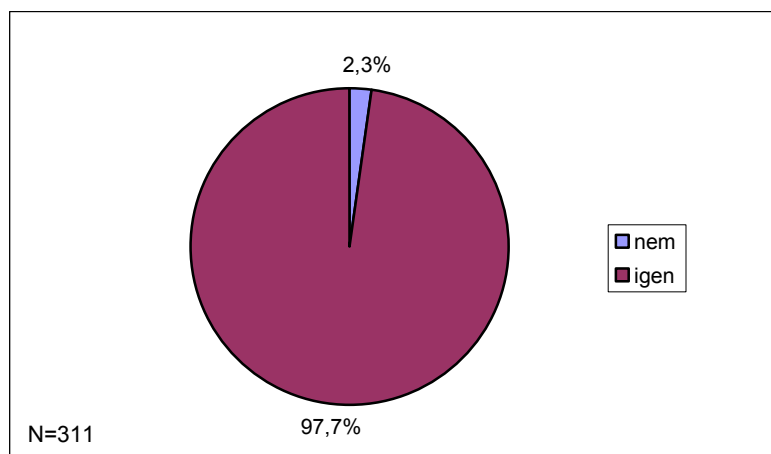
A megfigyelt gyerekek között nem volt olyan, aki legalább néhány eszközt ne tudott volna megnevezni, amivel írni lehet (beleértve a számítógépet és telefont is).



1. számú ábra

A 4 éves 7 hónapos Flórián kedvelt időtöltése a számítógéppel való játék. Mielőtt „írna”, a billentyűzetet át kell állítani nagybetűre. Régebben a piros szín is feltétel volt, mostanában ehhez már nem ragaszkodik. Ugyanez a kislány telefonon sms-eket „olvas” és „ír” (kvázi-írással, azaz véletlenszerűen nyomkodva a billentyűket).

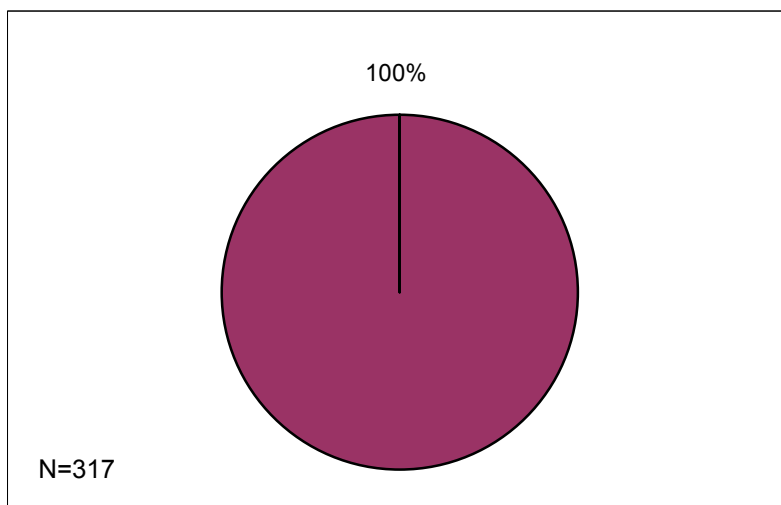
Tisztában van vele, mit lehet elolvasni



29. számú diagram

A megfigyelt gyermekek 2,3 %-ánál jelezték az óvónők, hogy az óvodásnak nem egyértelmű az olvasás fogalma, nincs tisztában vele, mit lehet elolvasni.

A könyvet megfelelő módon tartja a kezében, tud lapozni⁴⁹

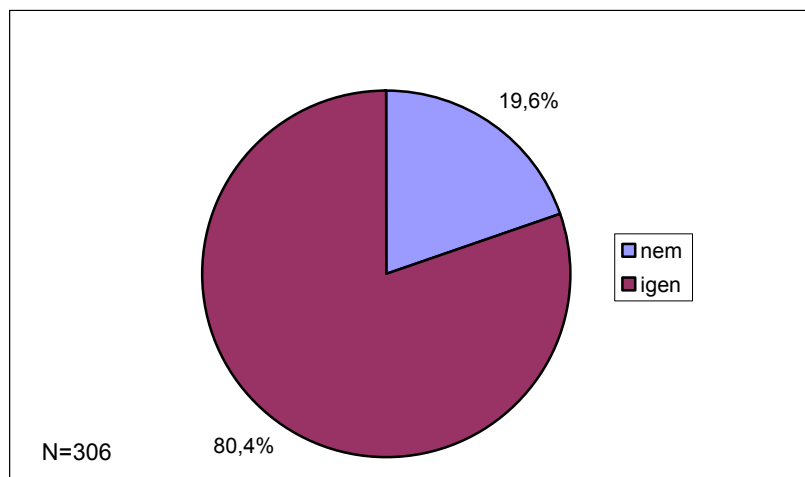


30. számú diagram

A megfigyelt gyerekek közül mindenki tud lapozni, és megfelelő módon tartja kezében a könyvet, de ebben természetesen a képek is segítenek.

⁴⁹ Marie Clay új-zélandi kutatásaiban fontos információnak vélik az iskolába lépő 5 éves gyerekekről, hogy megfelelően fogja-e a könyvet, tud-e lapozni, ismeri-e a direkcionálisítást, képes-e különbséget tenni betű és szó között. Ezen ismeretek hiányában javasolják a nagyméretű könyvek használatát a közös olvasás során.

Tisztában van a direkcionalitással (hogyan a magyar sorvezetés balról jobbra, fentről lefelé irányú)



31. számú diagram

A vizsgált nagycsoportosok 19,6 %-a nincs tisztában a direkcionalitással, vagyis hogy a magyar sorvezetés balról jobbra, fentről lefelé irányú. Az írás és olvasás tanulásának megkezdése előtt ezt mindenképpen tudatosítani kell az előkészítő szakaszban, de ezt a munkát már óvodában elkezdhetjük például sorminta készítésével.

Az írással ismerkedő, azzal éppen csak próbálkozó gyermek számára az irányok még nem feltétlenül relevánsak. *Lőrök József* (2007) vizsgálataiban a 3-4 éves gyermekek gondolkodásában a direkcionalitás nem tartozott a grafikus megjelenítés inherens tulajdonságai közé, vagyis lényegtelen volt, hogy az írás a papír melyik részén kezdődött, jobbról balra, fentről lefelé vagy fordítva haladt. (Lásd héber vagy arab stb. írás.) Amikor a szerző az 5 éves 10 hónapos, balkezes Csengét megkérte, hogy írjon valamit, a kislány visszakérdezett, hogy hol kezdje, majd miután rábízták a döntést, a jobb felső sarokban, jobbról balra haladva – az N kivételével – a betűk vízszintes nagybetűs tükörképével leírta a saját, majd a testvére (ANNA) nevét is. Amikor arra kérték, hogy a bal felső sarokban kezdjen el írni, az írás balról jobbra haladt, a CS, E és G betűk tükrözése megszűnt, az N-eket pedig kétféleképpen, tükrözve és tükrözés nélkül írta. *Lőrök József* vizsgálatában a gyermekek egyharmadának írásában megjelent a betűforgatás és/vagy betűtükrözés. Ilyen aránynál már valószínűsíthető, hogy ezek a fejlődés velejárái.⁵⁰

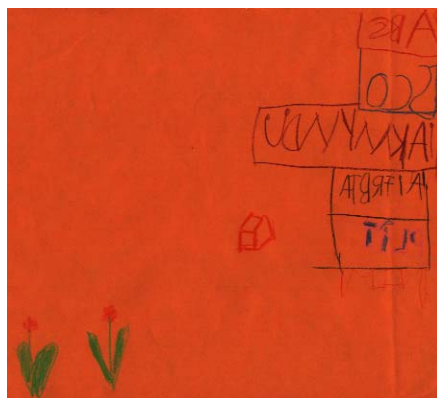
⁵⁰ A szülők gyakran megijednek, amikor óvodáskorú gyermekükönél tükörírást tapasztalnak, a diszgráfia előjelét sejtve. A jelenség valóban olyan gyakorisággal tapasztalható, hogy ebben az életkorban nem tekinthetjük problémának. Sajátos példája a tükörírásnak, amikor a kisgyerekek iskoláskorú testvérük írástevékenységét utánozzák, de mivel fordítva látják a betűket, így fogják lemásolni.

Saját megfigyelésünkben az 5 éves 7 hónapos Daninak nehézséget jelent a jobb és bal megkülönböztetése. Az is előfordul, hogy jobbról balra elkezd az írást, majd anélkül, hogy a lap szélén megszakítaná, folytatja balról jobbra, majd újra jobbról balra.



2. számú ábra

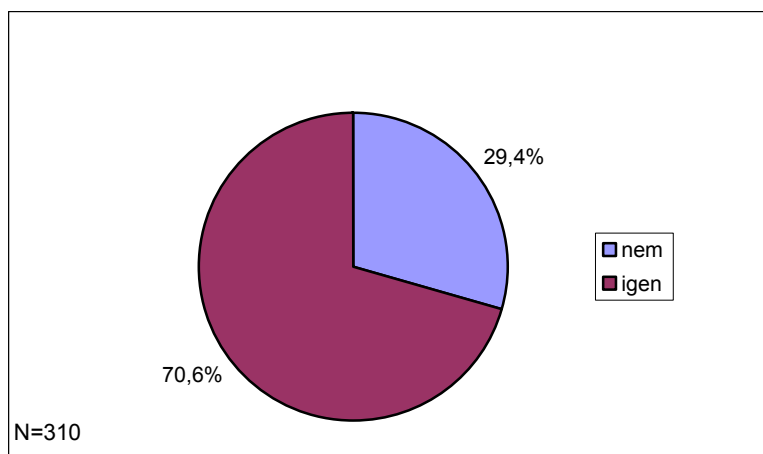
Az 5 éves 6 hónapos Dani rajzán a felirat jobbról balra irányú.



3. számú ábra

5 év 9 hónapos lány tükörírása a lap jobb oldaláról kezdve. (Konvencionális betűket ír.)

Jelen van a kvázi-olvasás (úgy tesz, mintha olvasna)

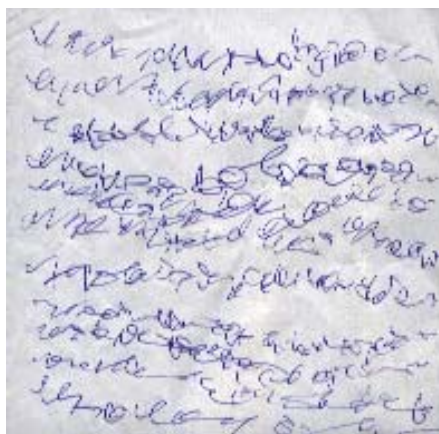


32. számú diagram

Nem konvencionális értelemben vett olvasási tevékenység a gyerekek 70,6 %-ánál, vagyis magas arányban volt megfigyelhető. A gyermek a környezetében tapasztalt példa alapján alkalmaz meghatározott viselkedésmintákat, úgy tesz, mintha olvasna, gyakran még az ujjával is követi a sorokat, valójában a képről mesél, vagy memorizált szöveget mond (bár ezek is fontos részei az olvasástanulásnak).

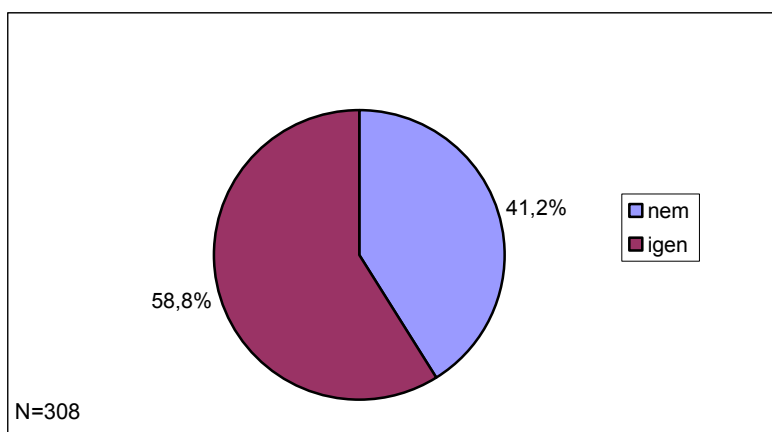
Jelen van a kvázi-írás (úgy tesz, mintha írna)

Négyéves kortól a gyermek rajztevékenységének meghatározó vonása az ún. kvázi-írás, ami az írást utánzó firka magasabb szinten történő kivitelezése. Ennek lényege, hogy a gyerek az írószerrel túmozgást végez, amelyet hullámos, ívelt, hurkolt vonalvezetés jellemez. A kvázi-írás kialakulásához egy lényeges értelmi művelet kell, nevezetesen annak megértése, hogy az írással közlünk valamit. (Feuer 1992: 8) Vagyis a kvázi-írás során úgy tesz, mintha ő is írna, például felismerhetetlen alakzatokból sort hoz létre, amit a felnőttel el is olvastat. Véleményünk szerint, ha a gyermek tisztában van az írás funkciójával, a számítógépes és telefonos írás (sms) is ide sorolható.



4. számú ábra

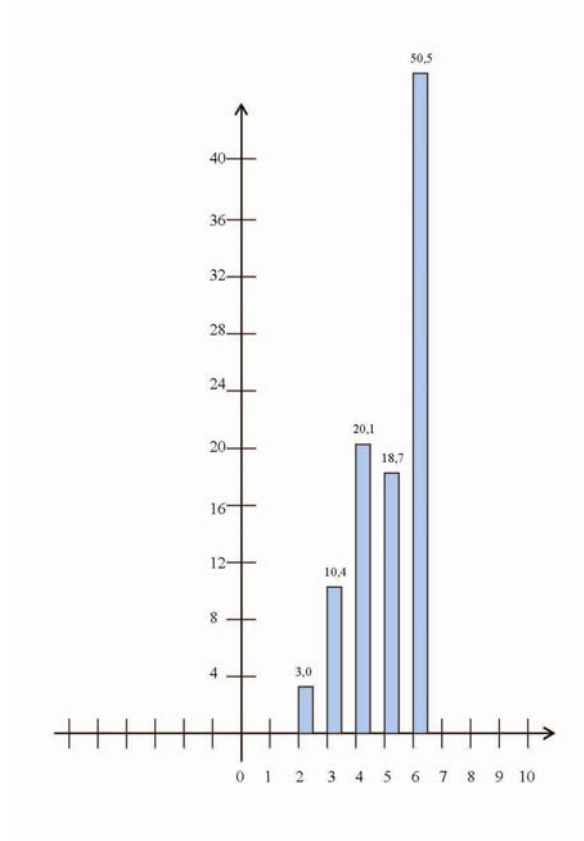
A 4 év 7 hónapos Izabell ebben a levélben hívta meg az óvónőt egy partira. A kislány édesanyja tanítónő, a gyermek rendszeresen „ír” leveleket, például a Mikulásnak. (A kvázi-írás többi példája a 2. számú mellékletben található.)



33. számú diagram

A kvázi-olvasásnál alacsonyabb arányban, a gyerekek 58,8 %-ánál tapasztaltak az óvoda-pedagógusok kvázi-írást.

A vizuális kommunikáció szokásainak szintjét kettőtől négyig terjedő skálán (vízszintes tengely) ábrázolva, az alábbi megoszlás tapasztalható a vizsgált gyerekeknél (az egyes szinthez tartozó gyerekek aránya százalékban kifejezve a függőleges tengelyen látható):



34. számú diagram

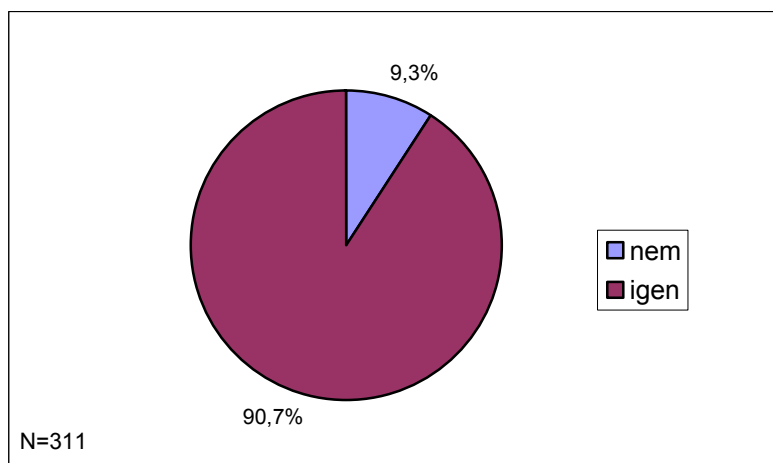
Az eddigiekben leírtak az olvasástanítás előkészítő szakaszának részét képezik.⁵¹

4.3.4.4. Az írás-olvasás esemény gyakorisága

Leveszi a polcra a könyveket, szívesen nézegeti annak képeit

A gyermek írásbeliséggel szembeni attitűdjét, az olvasáshoz, könyvekhez való viszonyulását jelzi, hogy milyen gyakorisággal fogja kezébe a mesekönyveket. Leginkább a szabad játékidőben lehetünk tanúi annak, amikor a gyermek odamegy a könyvespolchoz, kiválaszt egy neki tetsző kötetet, és elmélyülten forgatja annak lapjait, nézegeti a képeket. Szerencsére már vannak olyan óvodai csoportok, ahol a nagycsoportosoknak nem „kötelező” a délutáni pihenő, legalábbis nem úgy, hogy aludniuk kellene. A kisebb alvási igényű gyerekek a pihenőidő alatt csendben rajzolhatnak vagy képeskönyveket nézegethetnek (saját könyvet is bevihetnek a csoportba).

⁵¹ Adamikné Jászó Anna (1993) az olvasástanítás optimálisnak tartott modelljét magyar körülményekre alkalmazva három szakaszra tagolja: előkészítés, elsajátítás és automatikus rész.

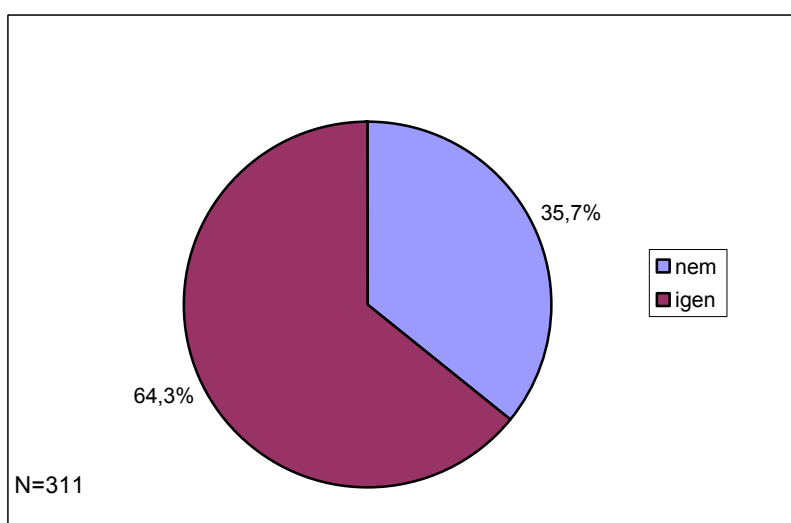


35. számú diagram

A gyerekek több mint 90%-ánál tapasztalták az óvónők ezt a tevékenységet, de az igazsághoz hozzátartozik, hogy a könyvnezegetés nemcsak a családi hatásokra, de a gyerekek egymást utánzó viselkedésmintájára is visszavezethető.

Gyakran igényli a könyvből való mesélést, ilyenkor az óvónőt kéri meg

Abban az esetben, ha a gyermeknek az adott helyzetben már nem elegendő a képek nézegetése, megkérheti az óvónőt, hogy meséljen neki. A délutáni pihenőt megelőző – egész csoportnak szóló – mesélésen kívül erre leginkább szintén a játékidőben van lehetőség. Akár egy gyermeknek, akár egy mikrocsoportnak olvas az óvónő, ez meghitt, a családi meseolvasási rituálét felidéző (vagy azt pótló) társas kapcsolat a gyerek(ek) és az óvónő között.

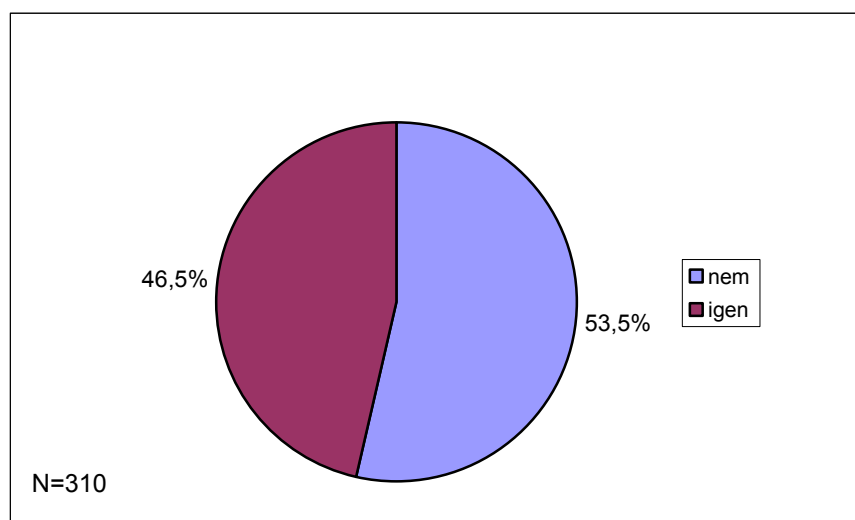


36. számú diagram

A megfigyelt nagycsoportosok 64,3%-a igényli rendszeresen, hogy az óvónő meséljen nekik.

Nemcsak az óvónővel meséltet, ő maga is rendszeresen „olvas” (vagy csak a képek alapján mesél) a társainak

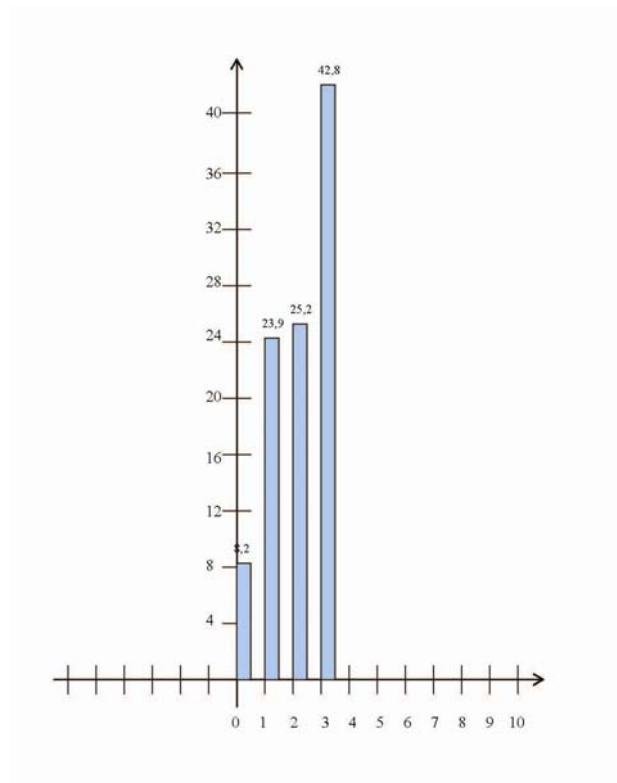
Amikor a gyermek levesz a polcról egy könyvet, a képnézegetés, valamint a korábban említett kvázi-olvasás lehet magányos tevékenység (ahogy napjaink kultúrájában az olvasásra leginkább jellemző), de lehet az ókort és középkort felidéző társas tevékenység, amikor a mesélő kisgyerek köré odagyűlnek a többiek. Kifejezetten hatékony szituáció, amikor a gyerekek találnak társakat, akiknek olvashatnak, ezért bátorítani kell ezeket a gyerekek interakciókat.



37. számú diagram

A megfigyelt gyerekek 46,5 %-ánál jellemző ez a tevékenység.

Az írás-olvasás esemény gyakoriságát nullától háromig terjedő skálán ábrázolva az alábbi eloszlás figyelhető meg a vizsgált gyerekeknel:



38. számú diagram

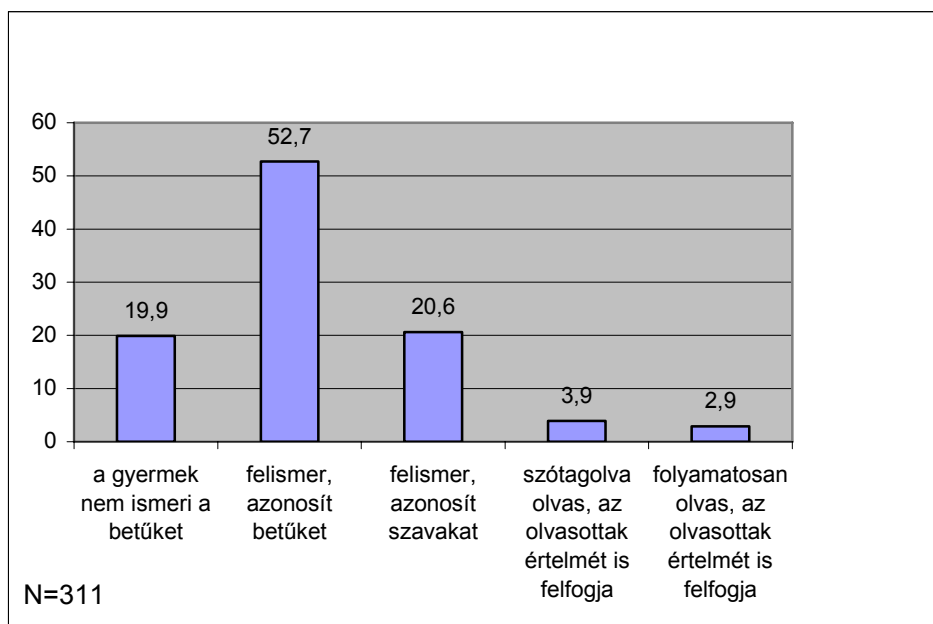
4.3.4.5. Írásbeli kommunikáció

A nyelvi tudatosságból, az írásbeliség funkciójának ismeretéből, a vizuális kommunikáció szokásaiból és az írás-olvasás esemény gyakoriságából összevont mutatót hoztunk létre (*írásbeli kommunikáció*), ami pozitív korrelációt mutat az alábbiakkal: a szülők iskolázottsága, könyvtárhasználat, számítógépezés, mesemondás, meseolvasás, az otthoni könyvek és gyerekönyvek száma és az olvasással szembeni pozitív attitűd. Az eddigi pozitív korrelációk megfelelnek a várt eredményeknek. Meglepő azonban, hogy nem tapasztaltunk összefüggést a gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása és a szülők olvasásra fordított ideje között. (anya: $r=0,086$; apa: $r=0,022$) Véleményünk szerint ez alapvetően két dologgal magyarázható. Az egyik az a már említett módszertani probléma, ami a kváziszabadidőmérleg kapcsán felmerül: a szülők a tényleges gyakorlat helyett a „kevesebb, mint egy órát” tágan értelmezhető választ jelölik meg. A másik magyarázat az olvasás magányos jellegéből adódik: sok szülő azt az időpontot választja az elmélyült olvasásra, amikor a gyermek már alszik.

4.3.5. Az írás és olvasás szintje

4.3.5.1. Az olvasás szintje

A gyermekek olvasási szintjének besorolásához öt kategóriát különítettünk el: egyáltalán nem ismer fel betűket a gyerekek 19,9%-a, felismer, azonosít betűket 52,7%-uk, felismer, azonosít szavakat 20,6%-uk, szótagolva olvas, az olvasottak értelmét is felfogja a gyerekek 3,9%-a, míg folyamatosan olvas, az olvasottak értelmét is felfogja 2,9%.



39. számú diagram

Mivel Magyarországon nincs standardizált teszt az óvodás korosztály olvasási szintjének mérésére, a fenti kategóriákat előzetes megfigyelések alapján alakítottuk ki. A harmadik szint, vagyis a szófelismerés két modellt (stratégiát) foglal magába: az egyik, amikor szintetikus úton, a már ismert betűk összeolvasásával azonosítja a gyermek a szavakat, a másik pedig, amikor az analitikus modellt követve magát a szóképet ismeri fel. Az óvónők a két stratégia között nem tettek különbséget. Már ezen a szinten megfigyelhetünk egy érdekes jelenséget: az olvasni tanuló gyermekek gyakran „alkalmi olvasóként” viselkednek, amikor önkéntelenül gyakorolják megszerzett tudásukat. A felnőtteknél ez olyan, amikor például az utcán elolvassák a plakátok feliratait, vagyis nem előzetesen tudatosult céllal olvasnak. (Gósy 1999)

A negyedik és ötödik szint meghatározásánál fontosnak tartottuk, hogy ne csak a dekódolást értékeljük, de a jelentés, a mondat- és szövegértés is szempont legyen. Ez alapján a megfigyelt gyerekek 6,8%-a tekinthető korai olvasónak, ami nem elhanyagolható arány, pedagógiai következményeinek és lehetőségeinek végiggondolása elengedhetetlen.

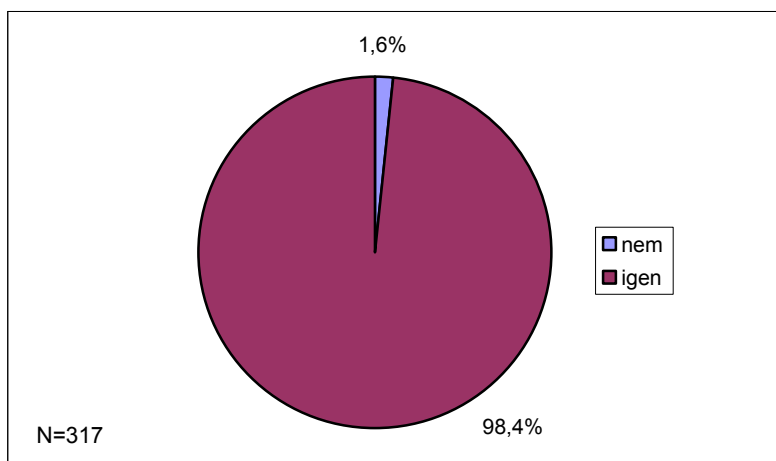
A gyerekek többsége (52,7%) ebben az életkorban azt a szintet éri el, amire bizonyos betűk felismerése jellemző. Az első betűk, amiket a gyerekek általában megtanulnak, a környezetükből jól ismert emberek vagy történetek szereplőinek neve, legtipikusabban pedig saját nevük betűi.

Az olvasás szintje az alábbi változókkal mutat pozitív korrelációt: a szülők iskolázottsága, írásos tevékenységeik, mesemondás, meseolvasás, az otthoni és gyerekkönyvek száma. Magas a korreláció ($p < 0,01$) a gyermek egyéb írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységével [nyelvi tudatosság ($r=0,377$), az írásbeliség funkciójának ismerete ($r=0,192$), a vizuális kommunikáció szokásai ($r=0,408$), írás-olvasás esemény ($r=0,463$) és az írás szintje ($r=0,719$)]. Ugyanakkor ez esetben sem mutatható ki összefüggés a gyermek olvasási szintje és a szülők olvasásra fordított ideje között (anya: $r=0,073$; apa: $r=0,059$).

4.3.5.2. Az írás szintje

Az első kérdés, ami felmerül, hogy vajon csak a hagyományos ortográfiát nevezhetjük-e írásnak? Dolgozatunkban az írás fogalmát sokkal tágabban értelmezzük, amely alapján az írástanítás nemcsak a nyelvi készségek megtanítását jelenti, hanem az írás fogalmi megragadását is. Ez az írásfejlődés bármelyik szakaszában megtörténhet: A firkálástól kezdve a rajzokon és címkézésen keresztül a szavak mondattá fűzéséig. Az írás szintjén tehát ezúttal nem az írásmozgás-koordináció fejlettségi fokát értettük, vagyis nem voltunk tekintettel a betűelemek, betűk, leírt szavak és szövegek alakjára, méretére és esztétikai kivitelezésére. A vizsgálat középpontjába sokkal inkább az írás funkcionális értelemben való megjelenése került.

A gyermek otthoni rajztevékenysége



40. számú diagram

Az írásmozgás koordináció életkor-specifikus jellemző, vagyis az adott életkor előtt nem, vagy csak minimálisan fejleszhető. Ehhez képest Nagy József (1980) vizsgálatai szerint az értelmiségi szülők gyermekei előnyben voltak ezen a téren. Ő ezt azzal magyarázta, hogy az iskolázott szülők otthonaiban a gyermek számára több eszköz biztosított a rajzoláshoz, firkáláshoz. Felmérésünkben elhanyagolható azon gyerekek száma, akiknél ez a tevékenység otthon nem jellemző (mindössze 1,6 % az arányuk).

Justné Kéri Hedvig (1960) az iskoláskor előtti író- és ábrázolóképeség fejlődési szakaszait a következőképpen jellemezte:

1. A ceruzanyom dominanciája a vonalvezetés fölött. Ennek megfelel az a fokozat, amikor a gyermek még nem értelmezi azt, amit csinál, és teljesítményeinél felismerhetőségi jegy sem fordul még elő.
2. A vonalvezetés dominanciája a ceruzanyom fölött. Ez megfelel annak a fokozatnak, amikor a képzelet irányítja az értelmezést, esetenként értelmeznek, esetenként nem értelmeznek a gyermekek. Az értelmezések nem megfelelőek, bizonytalanok és változóak. A kialakított alakzat még nem ismerhető fel. Az „írás” különböző vonalvezetésekben nyilvánul meg, amelyek nem különböznek, vagy csak némi változással térnek el azoktól a vonalvezetésektől, amelyekkel különböző alakzatokat, tárgyakat ábrázolnak.
3. A modell dominanciája a vonalvezetés fölött. Ezen a szinten a képzelet és a tárgy ismerete együtt befolyásolják az értelmezést. Az értelmezések bizonytalanok és változóak. Ezen a fokon a tárgy felismerhető kezd lenni, majd mindinkább a tárgy

ismerete irányítja az értelmezést, és az ábrázolás fejlettebb. Az „írás” fejlődése azon a fokon van, amikor a gyermekek kvázi-írást nyújtanak vagy betűutánzatokat próbálnak kialakítani.

4. Az „elv” megértésének dominanciája a modell fölött. Ezen a fokon észlelt fejlődés az értelmezés szempontjából kialakult belső szemléleten nyugszik, aminek következményeképpen az értelmezések egyértelműek és határozottak, a felismerhetőség pedig eljut a tárgy megfelelő ábrázolásához. Az íráskészség ugyanekkor néhány betűnek emlékezetből való leírásában, esetleg felismerésében, néha egy-egy szó leírásában nyilvánul meg.

Az „elvek” megértésének változásait a következőkben találta Justné Kéri (1958):

1. A gyermekek felismerik a rajz és az írás különbözőségének elvét. Ennek az elvnek a megértése már a vonalvezetés dominanciájával együtt jelenik meg. A gyermekek teremtenek a maguk számára egy sajátos kifejezési módot (kvázi-írások).
2. A gyermekek felismerik a betűelvet. Ki tudják alakítani a betűábrát. Eleinte az ábra felismerése nélkül, majd néhány vagy több betű felismerésével. Ennek az elvnek felismerése kiszorítja azt az „írásos” kifejezési módot, amellyel az írást mint a mondanivaló kifejezésének eszközét próbálták megvalósítani, amikor a megfelelő ábrázolásra még nem voltak képesek.
3. Felismerik, hogy a szókép jelent valamit, felismerik a szónak mint jelzésnek az elvét.
4. Végül megtanulnak írni. Ezen a fokon uralkodnak az összes nehézségeken, amelyekkel ez irányú fejlődésük során találkozhatnak. Az írás újra a mondanivaló kifejezésének eszközévé lesz, úgy ahogy a gyermekek „kvázi-írásos” megnyilvánulásaikban erre egy kezdetleges színvonalon már törekedtek (Ligeti idézi Justné Kérit 1982: 51–52)

R. Valtin (1993) írásfejlődést tárgyaló szakaszos modelljének az alábbi fontos elemei vannak (Lőrík hivatkozik Valtinra 2007):

0. szakasz. *Krikszkrakszok*. A gyermekek utánozzák a felnőttek írását, bár az írás kommunikatív jellegének ismerete még hiányzik.⁵² Nincs lexikai és fonématudatosság.

⁵² Lőrík József véleménye eltér Valtinétól. Bizonyos esetekben van kommunikatív jelleg, máskor nincs. A Mikulásnak vagy Jézuskának írt kívánságlista esetében például van, ugyanakkor a Lőrík által említett következő példában már nincsen szó kommunikatív jellegéről: A négyéves Anna megkérdezte a szerzőt, hogy írjon-e

1. szakasz. *A betűsorok szándékos ábrázolása* (akaratlagos írás, nem „igazi” szavak). A leírt (többnyire) nagybetűk a szavak hangzásától függetlenek. Betűkhöz hasonló jelek is megjelennek.
2. szakasz. *Prefonetikus írás*. Felismerhető a hangok vezérelte írásmód. A beszéd leképezése az írásban „csökevényes”. A gyermekek visszaadnak egyes hangokat, de még csak a szó egészében. A szavak nem különülnek el, a szóköznek nincs szerepe. Többnyire a szó első vagy valamilyen szempontból kiugró betűjét jelölik.
3. szakasz. *Félig fonetikus (vázszerű) írás*. A „legfontosabb” hangok megjelennek. A szóttagokat gyakran legalább egy betűvel jelölik. Csak kevesen választják el a szavakat szóközzel. A mássalhangzókapcsolatokból egy betűt kihagynak.
4. szakasz. *Fonetikus írás*. A hallható hangok leképeződnek. A gyermekek írását elsősorban a saját kiejtés irányítja. A szavak gyakran nem vagy csak alkalmoszerűen különülnek el szóközzel.
5. szakasz. *Fonetikus átírás*. A fonetikusán leírt szavakból helyes írású lesz. A felmerülő hibák a helyesírási szabály túláltalánosításából fakadnak.
6. szakasz. *Áttérés a kifejlett helyesírásra* (a szavak teljes, ortografikus visszaadása).

A bontakozó írásbeliség szakaszait *Neuman* (1999: 292) a következőképpen írta le:

1. *firkálás*

Az óvoda kezdeti időszakában a fejlődési folyamat körkörös firkákkal kezdődik, amikor a kisgyereket arra kérjük, hogy írja le a nevét, vagyis a gyermek értelmez, de a kialakított alakzat nem ismerhető fel. Meg kell azonban jegyezni, hogy a háromévesek firkái különböznek „képeiktől”, vagyis ebben az életkorban a firka jellege élesen eltér a névírási vagy rajzolósi szándéktól függően. Lórik (2007) szerint is a korai „írások” jelentős mértékben eltérnek a rajzok sémáitól. Ezek is szemantikusak, de a grafikus megoldás észrevehetően különbözik a rajzétól, például feltűnő a vonalvezetés eltérő jellege, illetve az, hogy a leírtak mást jelentenek (más helyett állnak), mint a rajzok.

2. *az írás egyenlő a rajzolással* (képi szimbólumok)

3. *betűelemek, betűszerű, számszerű formák jelennek meg a firkában*

angolul. A pozitív válasza ő egy egész papírlapot teleírt apró, föl-le irányuló, nagyjából vízszintesen vezetett vonalakkal, miközben halandza nyelven (szerinte angolul) beszélt.

A körkörös firka után a következő lépcsőfok az egyenes vonalú firka, amely egyre inkább betűszerű formát vesz fel.

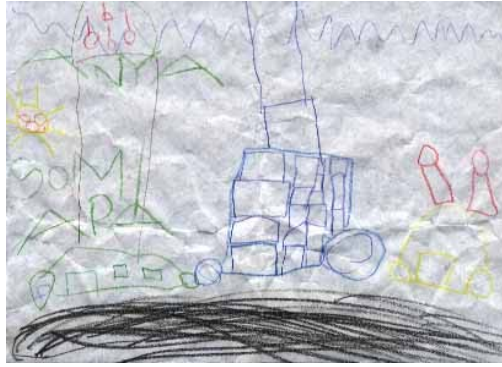
4. *betűk és számok írása*
5. *betűsorok* (pszeudo szavak)
6. *teljes szavak* (a szó felismerhető)
7. *több szó leírása* (szóköz van a szavak között)

Amikor a gyermek elkezdi „írni”, a firkák utalnak arra a törekvésre, amikor megpróbál uralkodni a formán. Ezek a firkák hasonlítanak a közösségük írásmintájára. Láthattuk, hogy a megfigyelt gyermekek több mint felénél jelen van a kvázi-írás. Ezekhez a firkákhoz hozzátesz betűelemeket, majd betűket, számokat, szimbólumokat. Amikor már nagyrészt betűket ír, úgy gondolja, hogy azt el is lehet olvasni, ilyenkor a felnőttet megkérdezi, mit írt le. Később a gyermek bizonyos hangokat azonosít a betűkkel.⁵³ Közben számos más – írásbeliséggel kapcsolatos szabályt elsajátít (direkcionális, írásjelek, bizonyos esetekben nagybetű-kisbetű szabályos megkülönböztetése). Tehát már óvodáskorban megjelenhetnek betűelemek, ill. nyomtatott nagybetűk a gyermek rajzain. Ennél többet (folyóírást) nem is várhatunk el, hiszen a kéz csontosodása csak 6-7 éves korra fejeződik be, ráadásul az írás folyamatának elsajátításához szükséges az agyi vezérlés megfelelő fejlettsége, s mindazoknak a területeknek és részfolyamatoknak a megfelelő érettsége, amelyek ezt a tevékenységet biztosítják. (Gósy 1997: 75)⁵⁴

A betűrajzolás mellett előfordul egy-egy szó leírása, ahol szintén elsősorban a saját névvel, illetve a családtagok neveivel találkozunk, ezek azonban inkább szóképként értelmezhető egységek, amit a kisgyerek egészként sajátít el.

⁵³ A hang-betű megfeleltetést különböző asszociációk segítik a kisgyermeknél, egy ismerős kisfiúnál például a következőképpen: A=anya betű; Á=olyan, mint az A, csak vessző van rajta; H=olyan, mint a kislétra; K=kasza betű; M=mama betű; O,Ó=óra betű; T=traktor betű. Amikor a nagycsoportos kisfiú ír, néha megkérdezi, hogy melyik hanghoz milyen betű tartozik.

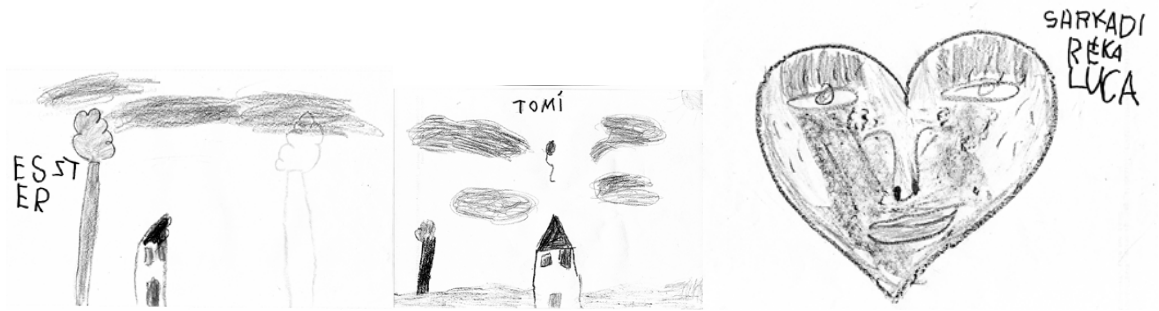
⁵⁴ Nem véletlen, hogy a nyugati országokban az írástanítás későbbi életkorban kezdődik, s először nyomtatott kisbetűket írnak a gyerekek, s a fejlődési szint elérésekor kötik össze automatikusan a betűket.



5. számú ábra

A 4 év 3 hónapos Somi saját, illetve családtagok neveit írja rajzaira nyomtatott nagybetűkkel, konvencionális formában.

Gyakori jelenség, hogy az óvodában készített rajzra nem a kisgyerek jele, hanem következetesen kereszt-, illetve teljes neve kerül nyomtatott nagybetűvel.



6. számú ábra

Ezek a gyerekek már tudnak határozott vonalat húzni, szándékolt irányban haladni, vonalakat összekötni. A bontakozó írásbeliség egyik fázisa, amikor a gyerek megcímkézi a rajzát.

Graves (1983: 185) a spontán megjelenő írás (feltalált írás) öt általános szintjét határozza meg. Az első fázisban a gyermek a szó első mássalhangzóját hangsúlyozza (mint a *g* a *grass*, azaz fű szóban) és *G*-t ír. A következő szakaszban a gyermek az első és utolsó mássalhangzót emeli ki (úgy mint *g* és *s* a *grass*-ban) és *GS*-t ír. A harmadik szinten a kezdő, az utolsó és a belső mássalhangzó kerül hangsúlyozásra (*g*, *r*, és *s* a *grass*-ban) és a kisgyerekek *GRS*-t ír. Lengyel Zsolt (1999b: 79) vizsgálatai szerint is az írás-olvasás elsajátításának kezdeti szakaszában a mássalhangzók dominánsak a magánhangzókkal szemben. A negyedik szakaszban az előbbi mássalhangzók mellett megjelenik egy magánhangzó, ami nem feltétlenül helyes, viszont jó helyen van: pl. *GRES*. Az utolsó szinten a gyermek konvencionálisan írja le a szót: *GRASS*. Felnőttnyelvi megközelítésben a cél ennek a konvencionális írásmódnak az elérése, de már óvodáskorban számos példát láthatunk erre. „A konven-

cionális olvasók és írók oly módon olvasnak és írnak, amit írásos kultúránkban a legtöbb ember »igazi« olvasásnak és írásnak tart. Például többféle olvasási stratégiát alkalmaznak, különböző struktúrájú szövegeket képesek elolvasni, a konvencióknak megfelelően betűznek.” (McGee & Richgels 1996: 30)



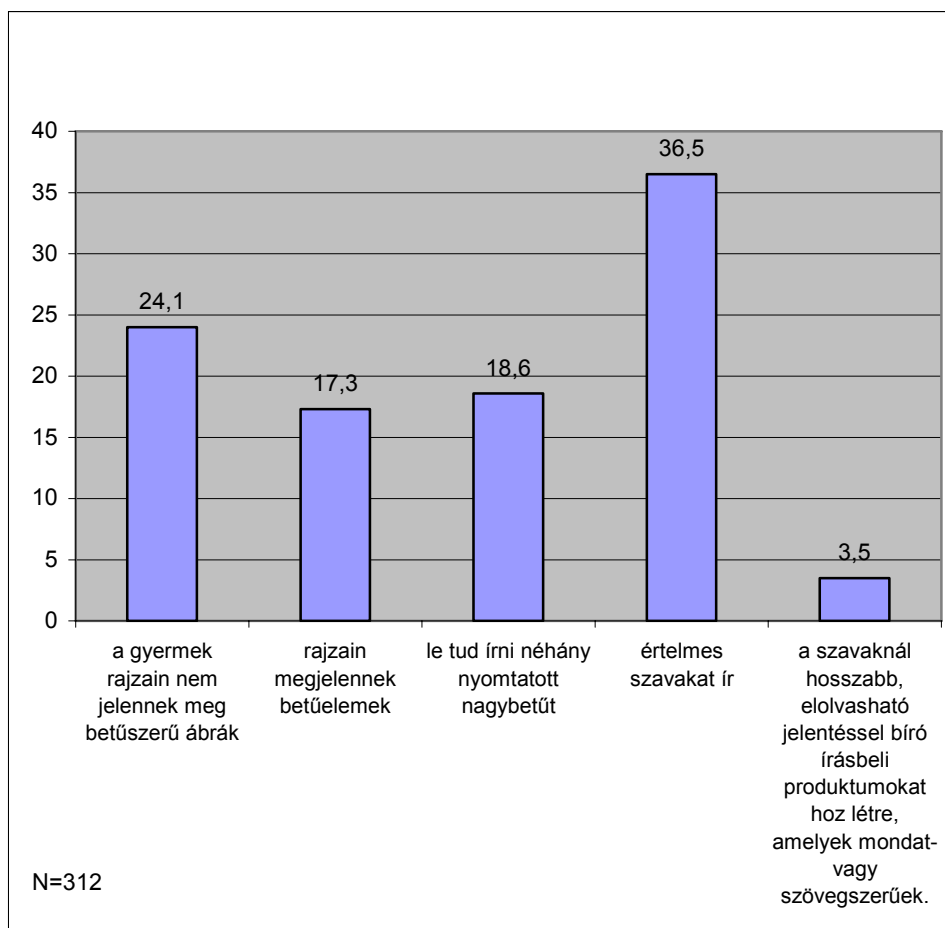
7. számú ábra

Az 5 év 1 hónapos Jázmin lerajzolta barátnőjét, akinek a keresztnévét is leírta: LAORA. A betűk jó helyen vannak, egy magánhangzó eltérése okozza a konvencionális formától való különbözőséget. Az eltérés oka nagy valószínűséggel az o és u hangzásbeli hasonlósága. A két hang egyetlen képzési mozzanatban tér el: az u felső, míg az o középső nyelvállású a nyelv függőleges mozgását tekintve.

Bár az óvodás gyermeknek egyik fő tevékenysége a játék mellett a rajzolás, előfordulhat, hogy egy bizonyos időszakban a rajz kisebb jelentőséggel bír (legfeljebb csak díszítő elemként van jelen), a fő hangsúlyt az írás, a betűk szavakká, a szavak mondattá, szöveggé formálása kapja. Ebben az esetben már nemcsak a betűk kivitelezésére figyel a gyermek, hanem a sortartásra, szóközökre, írásjelekre is.

Lórik József (2007) kilencven óvodáskorú gyermek spontán, nem formális keretek között elsajátított írásának jellegzetességeit elemezte. Nagycsoportos óvodásoktól azt kérdezték, hogy tudnak-e írni. A gyermekek magától értetődő természetességgel azt válaszolták, hogy igen. Őket megkérték, írják le, amit tudnak, majd olvassák is fel azt. Voltak, akik elolvasták a betűket, szavakat, de olyanok is voltak, akik azt válaszolták: Olvasni nem tudok.

A felmérésünkben használt kategóriákat ugyancsak előzetes megfigyelések alapján, a gyermekek portfóliáját tanulmányozva alakítottuk ki a következőképpen: a gyermek rajzaiban nem jelennek meg betűelemek, rajzain megjelennek betűelemek, betűket ír, értelmes szavakat ír, a szavaknál hosszabb produktumokat hoz létre.



41. számú diagram

A megfigyelések szerint a gyermekek 24,4%-ánál nem jelennek meg még betűelemek sem, 17,3%-nál csak betűelemek, míg 18,6%-ánál betűk tűnnek fel. A gyermekek 36,5%-a értelmes szavakat ír, 3,5% pedig ennél hosszabb (mondatszerű, szövegszerű) írásbeli produktum létrehozására is képes.⁵⁵ Lőrík József (2007) tapasztalatait mi is megerősíthetjük: Szinte kizárólag nagybetűket írnak a gyermekek, egy-egy gyermeknél és szónál fordul csak elő nagybetű mellett kisbetű is.

Bár az íráskészség mint motoros tevékenység életkor-specifikus jelenség, a gyerekek írásszintje (betűelemek, betűk, szavak, szövegnek tekintett egységek megjelenítése) szoros korrelációt mutat az alábbi tényezőkkel: a szülők iskolázottsága, otthoni írásos tevékenységei, otthoni mesemondás, meseolvasás, otthoni könyvek és gyerekkönyvek száma. Nagy az írásszint összefüggése ($p < 0,01$) a gyermek egyéb írásbeliséggel kapcsolatos tevékeny-

⁵⁵ Lőrík József (2007) felmérésében a vizsgált 90 nagycsoportos közül 3,3% egyáltalán nem írt, 24,4%-a betűket, 72,2%-a pedig szavakat (is) írt. A leírt betűk közül kiugróan magas az *A* betűk aránya, majd az *I* és *N* következik.

ségeivel [nyelvi tudatosság ($r=0,421$), jelfunkció és az írásbeliség funkciójának ismerete ($r=0,208$) a vizuális kommunikáció szokásai ($r=0,578$) és írás-olvasás esemény ($r=0,498$)], valamint – ahogy korábban láthattuk – különösen magas a korreláció az olvasás szintjével. Ez esetben sem mutatható ki pozitív korreláció a gyermek írásszintje és a szülők olvasásra fordított ideje között.

A gyermek írásának tematikáját tekintve, középpontban az egyén és a család áll, főnévi túlsúllyal, gyakoriak a tulajdonnevek (személynevek).



8. ábra



9. ábra

A jelenleg középső csoportos Somi amikor óvodás lett, fokozott érdeklődéssel fordult az írásbeliség felé. Óvodai „matricás” füzetébe a szülőknek le kellett írniuk az összes családtag és az óvónénik nevét. (8. ábra) A személyneveken kívül feliratok is érdekelték, amikkel a mindennapokban találkozott, ezeket szintén leírta a szüleivel. (9. ábra)



10. ábra

6 éves kislány karácsonyi színezőjén az „APA” felirat olvasható.

Azon gyerekek aránya, akik értelmes szót tudnak leírni, kimagaslik a többi szint közül, és ugyancsak magasabb, mint a szavakat olvasóké. A különbség abból adódhat, hogy a szóírás a saját név leírásának képességét is magában foglalja. Előfordul, hogy a gyermek képes leírni a nevét, mint vizuálisan rögzült egységet, de más szót nem tud elolvasni, sem leírni. Ugyanakkor a saját név leírása fontos határkő a gyermek bontakozó írásbeliségének fejlődésében, ezt az alábbiakban külön tárgyaljuk.

Névírás

A gyerekek érdeklődése kiterjed a saját név leírására. A saját személynév nemcsak azért kiemelt fontosságú, mert az egyén önazonosságának, a másoktól való megkülönböztetésnek lényeges attribútuma, hanem mert a személyes tulajdon megcímkézésének is eszköze. A gyermek neve jelentéssel teli kategória, amely identifikálja őt a családon belül, hozzájárul a bontakozóban lévő önmeghatározáshoz. A gyerekek hamar megtanulják, hogy az egyéneknek – éppúgy, mint a tárgyaknak – nevük van, amely azonosítja őket, és megkülönbözteti másoktól. (Haney 2002: 101) A magyarországi óvodák többségében minden kisgyermek egy jelet kap, amely onnantól kezdve a névhez hasonló azonosító, jelölő funkciót tölt be. Más országokban azonban egyre gyakoribb a jel névvel való helyettesítése, amelyet a gyermek nap mint nap láthat a polcán, fiókján, öltözőszekrényén, ágyán, rajzgyűjtő mappáján, személyes holmijain vagy fényképe alatt.⁵⁶ Vagyis nevének nyomtatott megjelenítése része annak a környezetnek, ahol a gyermek egyébként is szembesül a nyelv írott formájával. A névírás a kisgyerek talán egyik legkorábbi élménye az írásbeliséggel kapcsolatban⁵⁷, és talán a leginkább jelentéssel teli. A névírás minőségének vizsgálata hozzájárulhat a kognitív és nyelvi fejlődési folyamatok jobb megértéséhez, sőt Haney (2002: 104) összefoglalója szerint más mutatókkal együtt a névírasi képesség fontos előrejelzője lehet a későbbi olvasási teljesítménynek. Arról is információval szolgálhat, hogy a kisgyerekek milyen módon szerkeszti meg tudását az írásbeliségről szóbeli és írásbeli környezete által, hiszen amikor óvodában a névírást vizsgáljuk, direkt tanítás még nem történt. Egyelőre nem teljesen tisztázott, hogyan sajátítják el a gyerekek a betűk alakját, hangzását, a betűk papírra írásának tényleges folyamatát, a leírt név jelentését. Ami biztos, hogy szemé-

⁵⁶ Ez a globális (analitikus) olvasástanítási módszernek az alapja, a kép és a szóképek együttlátása, asszociációs tanulás, kvázi-olvasás.

⁵⁷ Vannak gyerekek, akiknél nem a név leírása a legkorábbi írásbeli élmény. Jól mutatják ezt az írásimitációnak nevezett jelenségek, amelyek egészen korai életszakaszban is megjelennek. Pl. az igen korán, már két éves korban is regisztrálható kívánságlisták.

lyes és jelentést hordozó természete a névnek tökéletes eszköz olyan új fogalmak bevezetésére, mint betűk és hangok, a betűk neve, fonématudatosság, vagyis tanulási lehetőséget is biztosít a hangzó és írott forma összekapcsolása által. Ezt támogatja az a rendkívüli érdeklődés, amellyel a gyerekek nevük felé fordulnak.

A gyermekek saját nevükkel mind hangzó, mind írott formában találkoznak. Ez a kapcsolat a név jelentése (szemantika), kiejtett formája (fonológia) és írott változata (ortográfia) között növelheti a literációs készségek iránti érdeklődést. Más írott anyaggal összehasonlítva, a gyerekek a legjobban saját nevük nyomtatott formája iránt érdeklődnek. A gyerekek leginkább annak örülnek, ha saját nevüket látják leírva. (B. Méhes 1995: 54) Előnyben részesítik azokat a betűket, amelyek a nevükben fellelhetők, ezt a jelenséget hívjuk „névbetű effektusnak” (Haney 2002: 101), a nevükben szereplő betűket pedig „az én betűmnek” nevezik, és boldogan másolják mindenhova. (B. Méhes 1995:54)



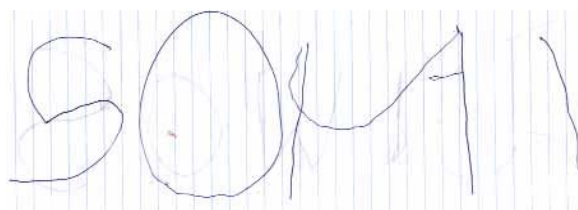
11. számú ábra

A korábban már bemutatott, jelenleg középső csoportos Somi sokáig kitartóan gyakorolta nevének kezdőbetűjét.



12. számú ábra

Később másolással rögzítette nevének betűit.



13. számú ábra

Ma már önállóan írja le a nevét. (További példák a névírásra lásd 6. sz. melléklet)

Ahol a gyermek ritkábban találkozik nevének nyomtatott változatával, a gyakran látott feliratok, szavak betűiből rak össze olyan szószerű egységet, amit saját neve írott formájának tekint, és onnantól többé-kevésbé következetesen használ.

Felmerül a kérdés, hogy a névírás képességének vizsgálata vajon közelebb visz-e bennünket annak megértéséhez, hogy a gyerekek milyen módon sajátítják el az alapvető literációs fogalmakat. Egyes kutatók szerint⁵⁸ a név írott változata iránti fokozott érdeklődés figyelemre méltó kontextust teremt más literációs készségek fejlődéséhez. A hivatkozott kutatók állítása szerint a gyerekek gyorsabban elsajátítják azokat az írásbeliséggel kapcsolatos fogalmakat, és ugyancsak jobban megjegyzik azokat a szavakat, amelyek a nevükhöz köthetők. Például az „önhivatkozó effektus” egy olyan tanulási jelenség, amely azt bizonyítja, hogy az egyén akkor emlékszik legjobban az információra, ha az releváns a személyére nézve. Több kutató szerint **a névírás egy korai lépés a literációs készségek fejlődése felé, tükrözi az írott formák elsajátításának folyamatát, az írásbeliség funkciójának ismeretét.** A szülők és pedagógusok beszámolóit szerint az óvodáskori névírás nem direkt tanítás eredménye, hanem a gyermek érdeklődésének következménye, bontakozó írásbeliségének, literációs fejlődésének nagyon fontos állomása. Ekkor az írásbeliség elsajátítása a pusztá reprodukció helyett konstruktív folyamat. (Haney 2002: 102)

A névírás többféle információval szolgál számunkra a gyermek fejlettségi szintjéről a bontakozó írásbeliség folyamatában. Ez különösen akkor igaz, ha a gyermek megfelelő vizuomotoros képességeket mutat olyan feladatokban is, mint a rajzolás, színezés és nyírás. Életkor-specifikus fejlődés mutatkozik a névírasi képességben akár longitudinális, akár keresztmetszeti vizsgálatok eredményeit nézzük.⁵⁹ Egyéb készségek és képességek vizsgálá-

⁵⁸ Haney (2002) hivatkozik Clay (1975), Hoorens et al. (1990), Hoorens & Todorova (1988) valamint Nuttin (1985, 1987), Bloodgood (1999) írásaira.

⁵⁹ Haney (2002) hivatkozik Green (1998), Lieberman (1985), Bloodgood (1999) és Hildreth (1936) vizsgálataira.

latának mintájára felmerült annak igénye, hogy a névírást is hasonló standardizált teszttel lehessen értékelni. Ennek eredménye a Name Writing Scale (Sajátnév-írási skála) (NWS; Haney & Behnken 2002), amelynek elemzési szempontjai a név elhelyezése a papíron, nagybetűs írás, betűköz, a betűk mérete, konvencionális írásmód.⁶⁰ Azokban az országokban, ahol a bontakozó írásbeliség elveinek követése az óvodai program része,⁶¹ illetve ahol az iskolába lépő kisgyermek literációs viselkedésének elvárt eleme a névírás, valóban indokolt lehet a gyermek írásos produktumainak ilyen skálán való értékelése. Magyarországon azonban sem az érvényben lévő óvodai program (Az óvodai nevelés országos alapprogramja 1996), sem maga a gyakorlat nem utal az írásbeliséggel kapcsolatos konkrét elvárásokra. Ebben az esetben természetesen sokkal célszerűbb a gyermek portfólióját (rajzait, egyéb „munkáit”) szemügyre venni, ahol az írott nyelvvel szemben kialakuló érdeklődését, bontakozó írásbeliségének fázisait nyomon tudjuk követni.

A gyerekek írása motorikus és grafikus kontrolljukat tükrözi. Egy amerikai felmérés szerint (Neuman 1999) a gazdag literációs környezet, az óvoda könyvvel való ellátottságának növelése és a könyvek interaktív használata hatással van a gyerekek írásfejlődésére. A kísérlet elején a gyerekek úgy írták le a nevüket, hogy lineáris firkákat használtak. A program vége felé már sokkal konvencionálisabb formák jelentek meg, és már tudták, hogy mi számít betűnek, és mi nem. A kutatások szerint a gyerekek felhasználják a tudást, amelynek már birtokában vannak nevük betűi kapcsán. Ez vonatkozik a betűk alakjára, sorrendjére, ugyanakkor következtetéseket vonnak le arra vonatkozóan, hogy a hangok és a szimbólumok milyen módon kapcsolódnak össze, hogy jelentéssel bíró információt hozzanak létre. Ugyanez az eredmény természetesen családi hatásokra is visszavezethető.

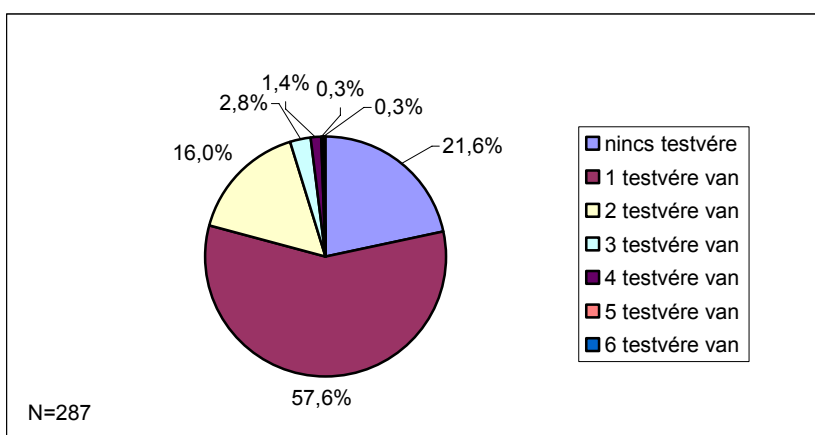
4.3.6. Az idősebb testvérek szerepe az óvodáskorú gyermek literációs fejlődésében

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az idősebb, már iskoláskorú testvér hatással van-e az óvodás gyermek literációs fejlődésére, és ha igen, egészen pontosan milyen területen. Az összes mintából elkülönítettük azokat a gyerekeket, akiknek idősebb testvérük van.

⁶⁰ Hasonló eljárás használatos a gyermekek rajzainak elemzésénél a Goodenough-tesztben kognitív elmárádások megállapítására.

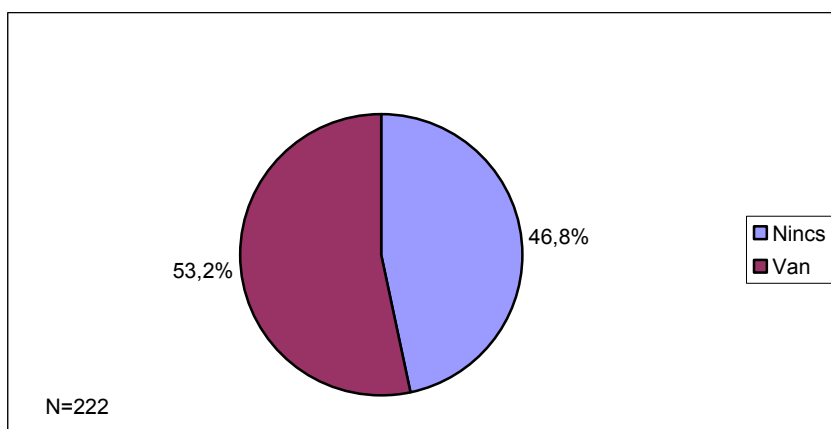
⁶¹ A bontakozó írásbeliség elveinek óvodai érvényesítéséről lásd részletesebben: 5.2.2. fejezet.

A gyermek testvéreinek száma



42. számú diagram

Iskoláskorú testvér



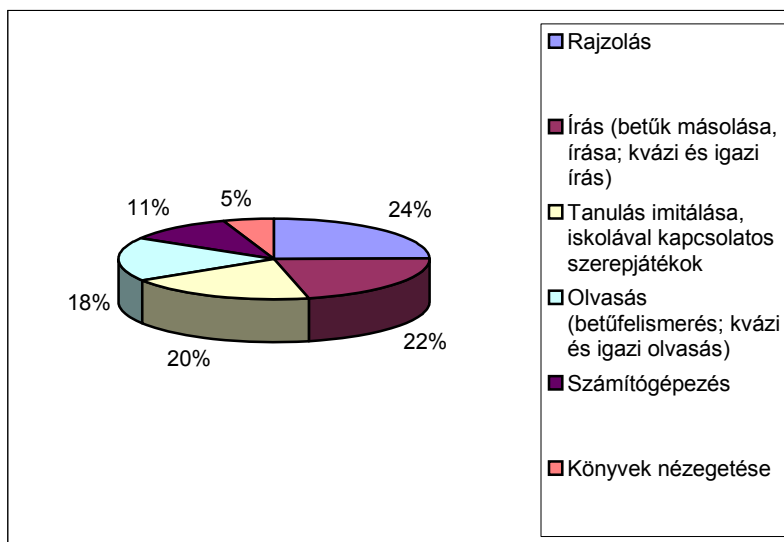
43. számú diagram

A 317-ből 222 olyan családot találtunk, ahol az óvodáskorú gyermeknek van testvére (70%). Ebből 104 esetben nincs (46,8%), 118 esetben van iskoláskorú testvér (53,2%). A következő kérdés rájuk vonatkozott.

Miben utánozza a nagycsoportos gyermek iskoláskorú testvérét/testvéreit?

A fejlődés folyamatában sokféle tanulás működhet, köztük a habituáció, a klasszikus kondicionálás, az operáns kondicionálás és az utánzás. (Cole és Cole 2003) Az utánzásról általánosan elterjedt nézet, hogy mind a gyerek-, mind a felnőttkori tanulásnak fontos módja. Piaget elmélete szerint egy korábban megfigyelt cselekvés utánzása (*késleltetett utánzás*) például az egyik kulcsfontosságú bizonyítéka annak, hogy a gyerek rendelkezik a mentális eseményreprezentáció képességével.

A nyitott kérdésre a 118 családból 66-an válaszoltak, az értékelhető válaszok száma 97 (a szülők természetesen több választ is adhattak felsorolásszerűen), ami ebben az esetben azt jelentette, hogy a felsorolásban megfogalmazottak az iskolai élethez, az írás és olvasás eseményéhez köthetők.



44. számú diagram

A leggyakrabban előforduló válasz a *rajzolás* volt, ami témánk szempontjából azért fontos, mert a második helyen megjelenő írás nagy valószínűséggel a rajztevékenységből fejlődik ki, a filogenetikus írásfejlődést is a rajzolás kezdetétől számítjuk.

Harmadik helyre került az iskolai tevékenységekre épülő szerepjátékok csoportja. A tanulás mint tevékenység kifejezetten iskolai minta, ezt az óvodás gyerekek az ennek a korosztálynak készült munkáltató füzetek révén imitálják. A szakirodalmi leírások szerint ugyanakkor a testvérnek szóló felolvasás (pontosabban kvázi-olvasás) már egészen korai életkorban megjelenhet akár az édesanyát, akár az óvónőt utánozva. (Dunn 1987)

Az olvasás kategóriába soroltuk a kvázi-olvasást, ami a korábban már említett funkció felismeréséből fakad, vagyis annak tudatosulásából, hogy az írott (nyomtatott) szöveget el lehet olvasni. A betűfelismerés, illetve szófelismerés egy magasabb szintet jelent, nevezetesen a dekódolását, amelyet Downing és Leong az olvasástanulás gyakorló fázisának nevezett. (Cs. Czachesz idézi Downing és Leongot 2001)

A számítógépezés azért került a literációs tevékenységek közé, mert napjainkban az írott/nyomtatott szövegeken és az elektronikus tömegtájékoztató eszközökön kívül a szá-

mítógép (szövegszerkesztés, internet, számítógépes játékok stb.) is az írásbeliség közvetítője. 2000 végén a felnőtt népesség mintegy negyede használt különböző okokból számítógépet, az e-mail és internet használók aránya 10 %-ra volt tehető. (Gereben 2002: 64) Felmérésünkből kiderült, hogy az idősebb testvérek számítógép használata megközelíti a szülőkét (lásd 4.3.1. fejezet, 12. számú diagram), de olyan családok is akadtak, ahol a családtagok közül egyedül az idősebb testvér használta a számítógépet!

A könyvek nézegetése minden olyan családban előfordul, ahol a könyvek körbeveszik a felnőtteket, gyerekeket (lásd 3.2. fejezet). Kezdetben a kisgyerek a könyvet csupán tárgynak tekinti, játék számára a „párnakönyv”, a leporelló, a képeskönyvekben a szövegnek úgyszólván nincs is jelentősége. A három-négy évesek képeskönyvében azonban a képek mellett egyre nagyobb szerepet kapnak a szövegek is, amelyek a közös mesélések során kapják meg jelentésüket.

Mesemondás, meseolvasás

A felmérés tanúsága szerint a 118 családból 50 esetben az iskoláskorú testvér is aktívan kivette a részét a meseolvasási szertartásból, vagyis a szülők, nagyszülők és más rokonok mellett az idősebb gyermek is olvasott könyvből mesét a kicsinek. Ez az arány valamivel nagyobb, mint a könyvnélküli mesélésé, ami 34 iskoláskorú testvérré volt jellemző. Láthatuk korábban, hogy a családtagok mindegyikénél jellemzőbb a könyvből való mesélés.

Iskoláskorú testvérek, szülői attitűd és a gyermekkönyvek száma

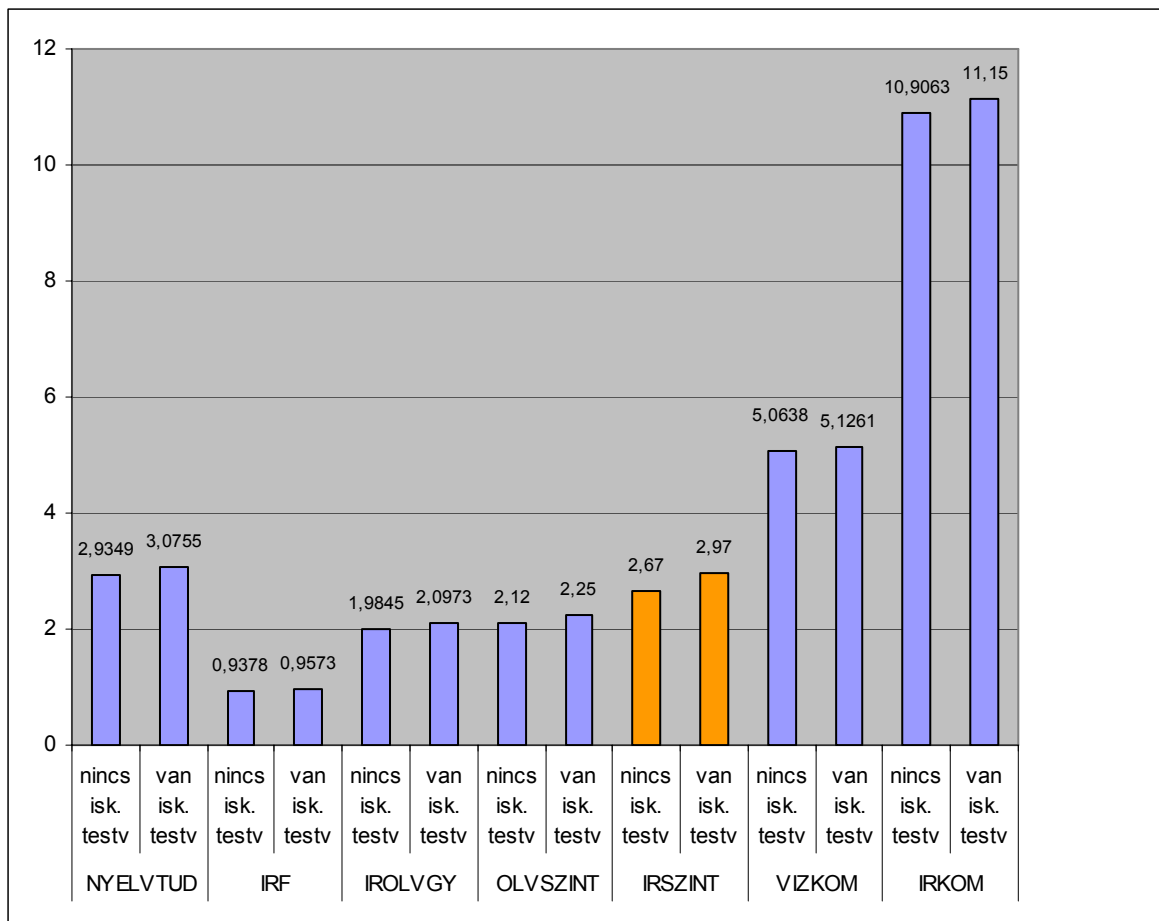
A könyveknél maradva, kíváncsiak voltunk arra, hogy van-e összefüggés a testvérek száma, az iskoláskorú gyermek jelenléte a családban, valamint az otthoni gyermekkönyvek száma között.

Sem a testvérek száma és a gyerekkönyvek száma, sem az iskoláskorú gyermek jelenléte és a gyermekkönyvek száma között nem fedezhető fel összefüggés, viszont ahogy korábban is láthattuk, korreláció van a szülők írásbeliséggel szembeni attitűdjé és az otthoni gyermekkönyvek száma között, tehát ebben az esetben erősebbnek bizonyult a szülők beállítottsága, mint az iskolás testvér hatása a családi könyvtárra. A felmérés jellegéből adódóan nem vizsgáltunk gyermektelen házaspárokat, a hazai kutatások azonban egyértelműen kimutat-

ták, hogy a gyermek jelenléte a családban pozitívan befolyásolja a felnőttek könyvvásárlási aktivitását. (vö. V. Kulcsár–Mándi 1983; Gereben 1991)

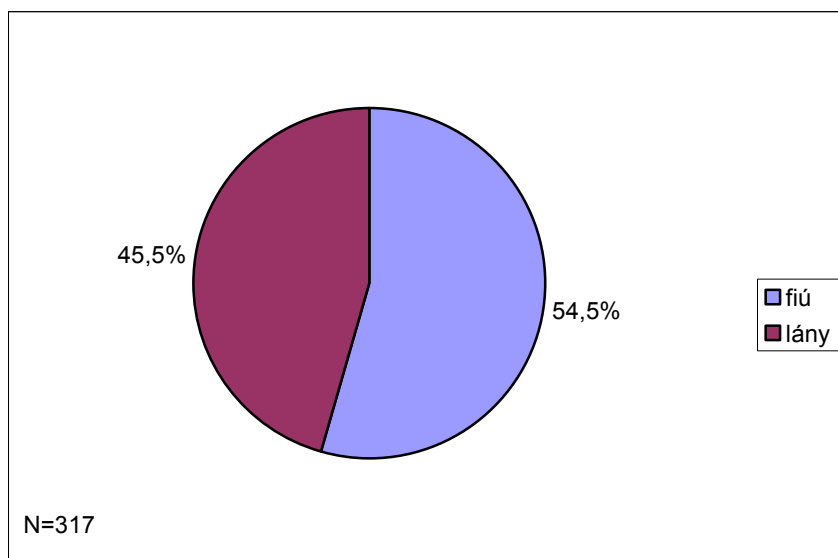
Nyelvi tudatosság és az írásbeliséggel kapcsolatos ismeretek

Jelen téma kapcsán kíváncsiak voltunk arra, hogy az iskoláskorú testvér jelenléte vagy hiánya a családban szignifikáns eltérést jelent-e a kisgyerek tudásának, ismereteinek korábban említett területein. Ezek a következők voltak: Nyelvi tudatosság (NYELVTUD); Az írásbeliség funkciójának ismerete (IRF); A vizuális kommunikáció szokásai (VIZKOM); Az írás-olvasás esemény gyakorisága (IROLVGY); az ezekből létrehozott összevont mutató az Írásbeli kommunikáció (IRKOM); valamint az Olvasás szintje (OLVSZINT); az Írás szintje (IRSZINT). Miután megnéztük a szórást a két csoportban, a kétmintás t-próba, valamint a Welch-próba alapján kerestük az átlagok közötti szignifikáns eltérést 95%-os szinten. Ezt egy területen lehetett felfedezni, mégpedig az *írás szintjénél*. Érdeemes visszautalni az utánzás diagramjára, ahol a rajzolás és írás utánzásának művelete kiemelkedő szerepet kapott a testvérek utánzó tevékenységében. Ez alapján valószínűsíthető, hogy **az írás előkészítése, a rajzoláson és betűíráson keresztül megvalósuló finommotorika fejlesztése nemcsak a szülők és természetesen az óvoda révén jön létre, de az írni-olvasni már tudó testvérek akaratlanul is segíthetik a fejlődési folyamatot.**



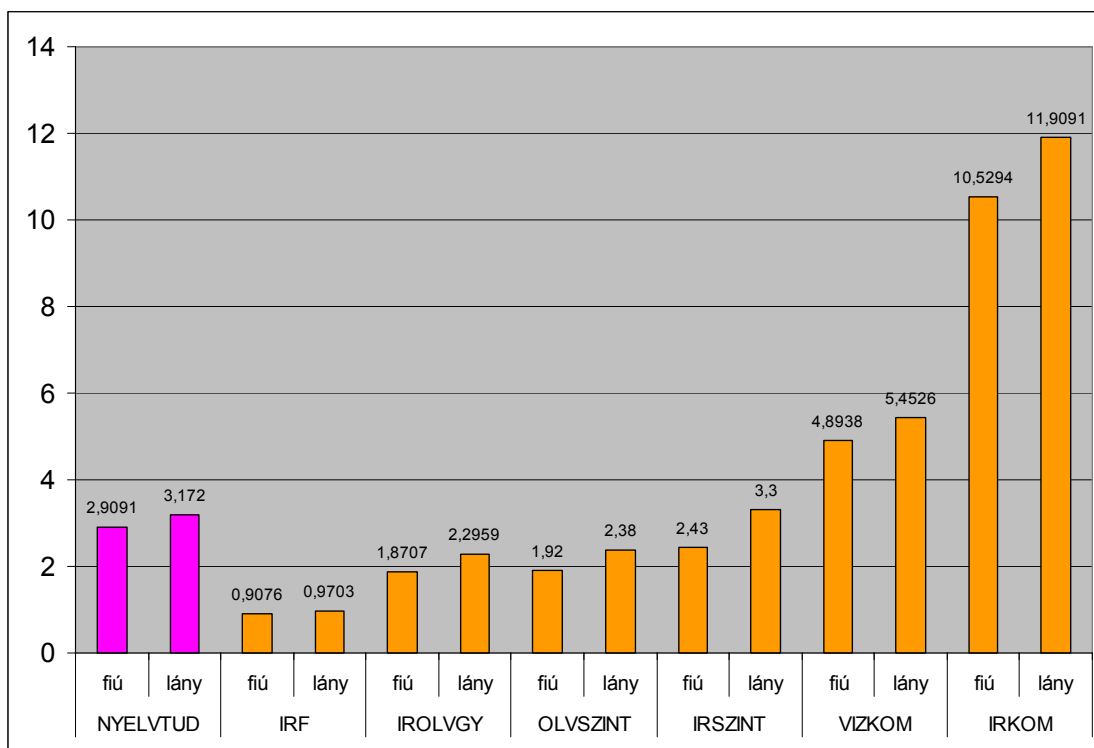
45. számú diagram: a két csoport átlaga a különböző területeken

4.3.7. Nem és korai írásbeliség



46. számú diagram

A felmérésben részt vevő gyerekek aránya a következőképpen alakult: 54,5 % fiú, 45,5 % lány. Megnéztük, hogy a fiúk és lányok teljesítménye között kimutatható-e szignifikáns különbség az alábbi területeken: Nyelvi tudatosság (NYELVTUD); Az írásbeliség funkciójának ismerete (IRF); A vizuális kommunikáció szokásai (VIZKOM); Az írás-olvasás esemény gyakorisága (IROLVGY); az ezekből létrehozott összevont mutató az Írásbeli kommunikáció (IRKOM); az Olvasás szintje (OLVSZINT); az Írás szintje (IRSZINT). Itt is megnéztük a szórást a két csoportban, majd a kétmintás t-próba, illetve a Welch-próba alapján kerestük az átlagok közötti szignifikáns eltérést 95%-os szinten. **A nyelvi tudatosság kivételével minden területen szignifikáns eltérés mutatható ki a lányok javára, vagyis már óvodáskorban megmutatkozik az a különbség, ami a tapasztalatok szerint az iskolában is jelen van az olvasás- és írástanulás során.**



47. számú diagram: a nemek átlaga a különböző területeken

A nemzetközi vizsgálatok az egyéni eltéréseket hangsúlyozzák a nemi különbségekkel szemben. Az IEA első (1970), a második (1990-91), az OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) és a 2000-es PISA vizsgálat alapján a nemek közötti különbségek mértéke sokkal kisebb, mint az azonos nemhez tartozók közötti különbségek. (Csíkos 2006: 180) Kegyesné Szekeres Erika (2001) megfigyelései (2001) is hasonló eredményre vezettek: A kisgyermekkor (4-5/6) olvasási fázisában a gyerekek képesköny-

veket forgatnak, előnyben részesítik az állatokról szóló rövid történeteket. Jól megfigyelhetőek az egyéni eltérések, nemi differenciálódás nem, vagy csak kevésbé figyelhető meg, a differenciálódás elsősorban a témaválasztásra vonatkozik (Kegyessé 2001: 33) Ezzel szemben vizsgálatunkban **szignifikáns eltéréseket tapasztaltunk a két nem között.**

A családi hatások mérvadóak, ugyanakkor az óvoda az első olyan gyermekintézmény, ahol az anyanyelvi nevelés az óvodai nevelés egészébe illeszkedve, tudatosan zajlik. A következő fejezet az óvodai írásbeliség néhány aspektusát vizsgálja egyrészt szakirodalmi feldolgozás, másrészt dokumentumelemzés és óvónőkkel készített interjúk segítségével.

5. Óvoda és írásbeliség

5.1. Óvoda és írásbeliség a nevelésügy történetében

Ahhoz, hogy az óvoda mint intézményrendszer közoktatásban betöltött szerepét, az óvoda és kisiskola kapcsolatát, valamint az óvodai „iskolásító tendenciák” fogalmát megérthessük, érdemes a kezdeteket, illetve az egyetemes és magyar óvodatörténet néhány főbb állomását⁶² megvizsgálni, mindenekelőtt az írás- és olvasástanítás, az iskola szerepének átvállalása, az iskolára való felkészítés, illetve az önálló funkció kialakítása szempontjából.

5.1.1. Egyetemes óvodatörténet az írásbeliség tükrében

Már az ókori gondolkodók műveiben (pl. *Platón, Arisztotelész, Quintilianus*) találunk utalást arra, hogyan kell foglalkozni a gyermekekkel 6-7 éves korukig, milyen játékokat játszhatnak, milyen meséket hallgassanak. Quintilianus szerint például az olvasás és a görög nyelv tanítása már iskoláskor előtt elkezdhető, Platón pedig sokat ír az anyanyelvi nevelés talán egyik leghatékonyabb eszközéről, a meséről. (Dankóné 1994; Mészáros–Németh–Pukánszky 1999) Az első igazán részletes kifejtést azonban csak *Comeniusnál* találjuk meg, „Anyaiskola” című művében. Őt követően *Locke, Rousseau, Pestalozzi* konkrét javaslatokat tettek az iskoláskor előtti intézményes nevelés megvalósítására. Locke szerint az alapvető készségek közül az olvasás tanítását igen korán el lehet kezdeni, amint a gyermek beszélni tud, Pestalozzi pedig didaktikájában nagy hangsúlyt fektetett a gyermek képességeinek fejlesztésére. (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999) A nagy gondolkodók javaslatai azért voltak újszerűek, mert a pedagógiával foglalkozók sokáig kizárólag a családi nevelés problémáján belül vizsgálták a kisgyermek nevelésének ügyét. Ez nem véletlen, hiszen mind az ókorban, mind a középkorban a kisgyermek nevelése a családban folyt (az árvákat és elhagyottakat kivéve). Csakhogy a 18. század utolsó harmadában és a 19. század folyamán Európa nyugati részén és az USA-ban bekövetkezett ipari átalakulások, a nők és gyermekek tömeges munkába állása szükségszerűvé tette az iskoláskor előtti nevelési intézmények létrehozását. Közvetlen előzménynek tekintjük a 18. században Angliában létrejött „*dame school*” intézményeit, amelyek az elemi oktatás kezdetleges helyszínei voltak. A gyermekek foglalkoztatása iskolás jellegű volt, olvasni, írni, számolni tanították őket, de

⁶² Vág Ottó: Az óvodai nevelés története c. könyvének rendszerezését véve alapul

mindezt nagyon alacsony színvonalon. Az iskoláskor előtti nevelés másik kezdetleges intézménye Hollandiában alakult ki játékiskola néven, ahol a gyermekek sokat játszottak, de emellett oktatásban is részesültek. A tananyag többek között a betűk megismeréséből, olvasásból állt. Hasonló jellegű dániai, olaszországi, svájci, németországi intézményekre is vannak adatok. Az az intézmény, amely már ténylegesen az óvoda kiindulópontjának tekinthető, a 19. században Skóciában jött létre, alapítója *Robert Owen*. Jellemmalakító intézete a kisgyermekiskola (infant school) nevet kapta. Owen követője, *Samuel Wilderspin* révén a kisgyermekiskolák híre eljutott az európai kontinensre is, hasonló intézmény jött létre Párizsban. Képzett óvodai nevelők kezdetben nem voltak, ugyanis az óvodai nevelőképzés csak az 1830-as évek vége felé kezdett szervezett formát öltetni. A kiseddóvó intézetek nevelői (tanítói) vagy elemi iskolai tanítók, vagy más foglalkozásúak voltak. Így nem meglepő, hogy a foglalkozásokon túlsúlyba került az intellektuális nevelés, az iskolás jelleg. Wilderspin pedagógiai elveit követve a nap nagy részét kötelezően előírt foglalkozások töltötték ki olyan követelményekkel, amelyek sokszor még az elemi iskolában is túlzottak lettek volna. Az iskolás jellegű foglalkozásokon tanítás folyt, többek között olvasásra, írásra, számolásra oktatták a gyerekeket. A Wilderspin-féle rendszerben az egyik legjellegzetesebb foglalkozás a betűtanítás volt, ez a tárgy mindennap szerepelt a programban, vagyis a hét minden napján a gyerekek palatáblát és palavesszőt kaptak. Célja a betűk felismerése, az egyes szavak betűzése (spelling), valamint a fogalmak kialakítása volt. Wilderspin elvárásai között szerepelt, hogy a gyerekek képesek legyenek bármely egyszerű nyelvezetű könyvet elolvasni, tudják a négy alapműveletet. (Dankóné 1994) A foglalkozás során a gyerekek a galérián ültek, a tanító velük szemben foglalt helyet. Felmutatott egy kártyát, amelyen valamelyik betű volt látható, valamint egy tárgy, amely az adott betűvel kezdődött. A gyermekeknek meg kellett nevezniük a képen látható tárgyat, betűzték, majd beszélgettek róla. (Vág 1969) Mivel az óvodai módszertan kidolgozatlan volt ebben az időben, természetesen ismét iskolában alkalmazott módszereket használtak a kisgyerekeknél is. A tananyagot az is befolyásolta, hogy a munkásgyerekek 7-8 éves korukban (bizonyos helyeken már 3-4 évesen!) elkezdtek dolgozni, ezért addigra a legalapvetőbb ismeretek birtokában kellett lenniük. Vagyis ha az angol óvodák 19. század eleji napi- és hetirendjét megnézzük, láthatjuk, hogy iskolás jellegű volt a foglalkoztatás. A 2-6 éves gyermekek értelmi képességeit és teherbírását többnyire meghaladta a foglalkoztatás anyaga és módja, minden óvodában jelen volt a számolás, olvasás, írás (betűzés) a mechanikus bevésés, kórusolás módszerét alkalmazva. A Wilderspin-féle rendszer iskolás jellege a követőknél (*Wertheimer, Cochin, Wirth*) csökkent, az óvoda egyre inkább az iskolai oktatás előkészí-

tésének feladatát tűzte ki célul. Ez azt jelenti, hogy az ismeretközlés helyét fokozatosan a készségek gyakoroltatása vette át, amellyel az iskolai tantárgyak előkészítését valósították meg. Wirth például óvodáit már egyértelműen az iskolát megelőző intézményként szervezte meg. (Dankóné 1994)

A 19. század második felében az iskoláskor előtti intézményes nevelésnek három fő iránya alakult ki: az angol infant school (kisgyermekiskola), a francia école maternelle (anyaiskola) és a német Kindergarten (gyermekkert). Az infant school intézményeiben – bár az óvoda iskolás jellege változatlanul megmaradt – például a rajz a betűk és számjegyek rajzolására korlátozódott, és a kisgyermekiskola egyik alapvető feladata továbbra is az olvasás elsajátítása maradt, de már nagyobb figyelmet szenteltek a játéknak is. Ebben az időszakban két ellentétes törekvés volt megfigyelhető. Egyrészt az új tanítók igyekeztek szakítani a kisgyermekiskolai oktatás módszereivel, más befolyásos körök azonban a munkásgyerekek iskoláztatását a kisgyermekiskolával befejezettek tekintették. Nem volt ritka, hogy a hét évesnél fiatalabb gyermekek *Új Testamentumot* vagy más könyvet olvastak, felírták a nevüket a táblára, ismerték a számokat százezerig. Többek között ez vezetett oda, hogy az infant school lemondott a kisebb gyermekek neveléséről, és csak az 5-7 évesekkel foglalkoztak ezután.

Franciaországban *Denis Cochin* intézményei nem sokban különböztek a korai angol kisgyermekiskoláktól. Idővel azonban rájöttek, hogy az óvodák iskolás jellege nem megfelelő az iskoláskor előtti nevelés számára, ezért egyre inkább a Pestalozzi-féle módszerek kezdtek elterjedni. Az elnevezéssel is az iskolásítás elutasítását jelezték (école maternelle). Bár a hivatalos utasítások hangsúlyozták, hogy az óvoda feladata nem a tanulás eröltetése, hanem a gyermekek képességeinek fejlesztése, iskolára való előkészítésük, a gyakorlatban mindez nem feltétlenül működött. Az óvodai foglalkozások közül a legjelentősebb a beszéd- és értelemgyakorlat volt, de helyet kapott az olvasás, írás és számolás is.

A 19. század első felében kialakult óvodai módszerek iskolás jellegének egyik legjelentősebb kritikusaként *Friedrich Fröbel*, aki jelentős érdemeket szerzett az óvodai nevelés-oktatás módszereinek fejlesztésében. Egy új óvodapedagógiai irányzatot hozott létre „Kindergarten”-nek nevezett óvodájában. A középpontba a gyermek tevékenységi vágyának kielégítését helyezte, a játékos foglalkozások és a beszédfejlesztés híve volt. (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999)

Angliában a 20. század elején új intézménytípus született a 2-5 éves gyermekek gondozására, ezt „nursery school”-nak nevezték el, míg az infant schoolt 5-7 éves gyermekek látogatták. Az előbbi intézményben kötelező foglalkozások nem voltak, érzékszervfejlesztő játékokat játszottak, képeskönyveket nézegettek, míg az utóbbiban, vagyis a kisgyermekiskolában osztályfoglalkozások is voltak: hozzákezdtek a gyermekekkel az olvasás, írás és számolás elsajátításához.

Svájcban a két világháború között a 3-6 éves gyermekek számára kisgyermekiskolákat (écoles enfantines) létesítettek, ennek két tagozata volt: alsó tagozat a 3-5 és felső tagozat a 6 évesek számára, amely előkészítő évfolyamként működött az iskolai tanuláshoz, megjelentek az olvasás, írás, számolás elemei.

A 20. század első évtizedének végére egyre jobban felélénkült a reformpedagógiai érdeklődés.⁶³ A Montessori-óvodában a gyerekek nagyon korán elkezdnek ismerkedni az írásbeliséggel. Ezt a célt szolgálják az ábécé kivágott nyomtatott, illetve írott betűi, ezekből a gyermekek szavakat raknak össze. Maria Montessori szerint az írás a kisgyereknél a beszélt nyelvhez hasonlóan könnyen és spontán fejlődik, az írás „kirobbanásáról” beszél, az olvasást (gondolatok interpretációja írásjegyekkel) azonban csak később tanulja meg.

„Ha módszerünket normális életkorban – tehát ötéves kor előtt alkalmazzuk, a kisgyerek előbb ír, mielőtt olvasna, míg a fejlettebb gyerek (5-6 éves kor után) először olvas, és közben sok vesződéssel, nehéz tanulóiút után kezd írni [...] A gyerekeknek megvan az az illúziójuk, hogy ha az ember nagyobb lesz, egy szép napon majd írni is tud. S ez valóban így is van. A gyerek, aki beszél, előzőleg öntudatlanul is gyakorolta pszichomuszkuláris mechanizmusát, és ez elvezette a szavak artikulálásához. Itt a gyerek kb. ugyanazt csinálja, de mivel a pedagógiai segítség és az írásmozdulatok direkt előkészítésének lehetősége – amely sokkal egyszerűbb és gyorsabb, mint amennyi az artikulációhoz szükséges – azt eredményezi, hogy az írott nyelv sokkal gyorsabban és teljesebben sajátítható el. Mivel az előkészítés nemcsak részleges, hanem teljes, tehát a gyerek az íráshoz szükséges összes mozgást uralja, az írott nyelv nem fokozatosan alakul ki, hanem robbanásszerűen, a gyerek minden szót le tud írni.” (Montessori 1995: 202–208)

Montessori szerint a gyerekek az írást azért tanulják meg olyan rövid idő alatt, mert csak azokat kezdik tanítani, akik ezt kívánják, vagyis spontán figyelnek, amikor a pedagógus másoknak feladatot ad, és nézik azokat a gyakorlatokat, amiket a többi gyerek végez. A pedagógusnak csak azután kell az írás fejlődésébe beavatkoznia, hogy a kisgyermek spon-

⁶³ A reformpedagógiák kapcsán Montessori Mária programját fogjuk kiemelni, de feltétlenül említést érdemel a svéd pedagógus-író Ellen Key *A gyermek évszázada* című könyve, amely 1900-ban jelent meg, és korszakalkotónak tekinthető. A szerző a gyermekből kiinduló, s a gyermeket középpontba helyező pedagógia programját fogalmazta újra.

tán elkezdett írni. Ez a lelkesedés pedig a pszichikai fogékonyságból fakad, a **kulcsszó az érdeklődés felkeltése az írott szó iránt, az önkéntesség és spontaneitás**. Montessori beszámolója szerint a módszerük szerint nevelt normális gyerekek majdnem mindegyike négy év körül kezd el írni, s ötéves korban már legalább annyira tud írni és olvasni, mint azok, akik az alapfokú iskola első osztályát elvégezték. Ez azt jelenti, hogy a tanulás már a tanítás előtt elkezdődik, három és fél, négy éves kor körül, vagyis az orvos-pedagógus erre az időszakra teszi az írott nyelv kifejlődésének szenzitív periódusát. Véleménye szerint később (hat-hét éves korban) az alkotó periódus lefutása után már nincs meg a természetes érdeklődés a beszélt, írott nyelv elemzése iránt. (Montessori 1995)

A Montessori-óvodáktól eltekintve, a **20. század európai óvodáztatására leginkább az iskola-előkészítő funkció nyomta rá a bélyegét**, ami az óvoda és az írás-olvasás elsajátítás viszonyát illeti, ugyanis lényegében minden országban az elemi iskola első osztályát jelölték ki a formális tanítás kezdetéül. **Az 1920-as évektől az 1980-as évekig az óvodák az írásra és olvasásra való „felkészítés” szerepét hangsúlyozták**. Ennek hátterében az a filozófia állt, amely szerint van egy megfelelő életkor (6 év), amikor a gyermekek megtanulnak írni és olvasni, addig pedig a fő feladat a készség- és képességfejlesztés. **Az 1980-as években** azonban több kutató jelezte, hogy ez a fajta megközelítés nincs összhangban a kisgyermek valódi természetével, és **elkezdtek foglalkozni a bontakozó írásbeliség jelenségével (emergent literacy)**, amelynek kiinduló elve, hogy a literációs fejlődés jóval a formalizált oktatás előtt megkezdődik. (lásd 5.2. fejezet) Az elmúlt 10 évben az EU több országában új alapprogramok (tantervek) láttak napvilágot: 1997-ben Portugáliában és Luxemburgban, 1998-ban Svédországban, 1999-ben Görögországban és Írországban. Új óvodai program jelent meg Nagy-Britanniában és Finnországban 2000-ben és 2001-ben, míg Franciaországban és Belgiumban 2002-ben. (Tafa 2003) Magyarországon az 1996-ban kiadott és 1998-ban hatályba lépett óvodai program (Az óvodai nevelés országos alapprogramja – OAP) van érvényben. A következő alfejezet az idáig vezető utat mutatja be.

5.1.2. A magyar óvodáztatás története az írásbeliség tükrében

A magyar óvodák szervezése a reformkorban indult meg, a már kialakult tökéletes termelési viszonyok és a reformkori törekvések következményeként. *Brunszvik Teréznek* köszönhetően 1828-ban megnyílt Budán az első magyar óvoda „angyalkert” néven, amely egyben a Habsburg-birodalomnak is az első óvodája volt, majd 1829-ben több hasonló intézmény

nyílt Budán, Pesten és vidéken egyaránt. Az első magyar óvodák foglalkozási anyagát tekintve erősen érződött *Wilderspinnek Wertheimer* által közvetített hatása. A kisgyermekiskolákban (korabeli nevük: „kisgyermeki őrintézet”) a gyerekek életkora kettő-hat év között mozgott. Ezek a gyermekintézmények ugyanúgy iskolás jellegűek voltak, mint a többi korabeli óvoda, a kicsiket többek között a betűk ismeretére is tanították. A kiseddóvókban megtalálható segédeszközök és az óvoda berendezése is inkább az iskolai oktatás célját szolgálták. A legfontosabb berendezési tárgyak a krisztinavárosi óvodában: a nagy írotábla állvánnyal, leckeállvány, palatáblák, betűtáblák, betűztető és írásjeleket ábrázoló táblák, hangoztatógép (ez utóbbi a leckeállványhoz hasonló, az oktatott szöveg bemutatására szolgáló, sínekkel ellátott szerkezet volt). Ugyanennek az óvodának a könyvtárában voltak ábécés és iskolai könyvek, ugyanakkor mindenképpen újszerű, a maga korában modern módszert jelentett az olvasás tanításában a hangoztató olvasás bevezetése és a betűzés a silabizálás helyett. (Dankóné 1994) Az iskolával való hasonlóság magyarázata egyértelmű: az előiskolának nevezett első magyar óvodákban egyrészt kidolgozatlan volt az óvodai nevelés módszertana, akkoriban még a lélektani tudományok sem segítették az óvodai nevelőmunkát, másrészt számolva a gyerekek korai munkába állásával, a kiseddóvó intézeteknek egyfajta iskolahelyettesítő funkciót is be kellett tölteniük. A fiúk és lányok 2-3 éves koruktól kezdve 8-9 éves korukig alapvető elemi oktatásban-nevelésben részesülhettek az óvodában, így a korabeli felfogás szerint nem volt szükségük arra, hogy népiskolába menjenek. (Fehér 2002) Az első magyar óvodákon erősen érződött Pestalozzi hatása is, Fröbel elképzelése a gyermek képességeinek játékos fejlesztéséről azonban csak a század második felétől, az 1860-as években került be a pedagógiai köztudatba (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999), így Brunsvik Teréz sem meríthetett Fröbel tanaiból. (Dankóné 1994)

Az első óvóképző intézet – amely 1837-ben nyitotta meg kapuit – igazgatója, *Wargha István* elgondolása szerint a foglalkozásokat játékos formában kellett volna megoldani, az ott folyó munkát pedig „fejlesztésnek” nevezte. Még pályázóként válaszolnia kellett arra a kérdésre, hogy nevelő vagy tanító intézetek-e a kiseddóvók. Kifejtette, hogy el lehet kezdeni az „elemkében” is az írás és olvasás tanítását, de ezt „csak és kizárólag a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó, játékos módszerekkel szabad tenni”. (Dankóné 1994: 51) Az olvasást például az egyszerűbb szövegű olvasótáblákhoz köti, az írást pedig a homokban képzelte el vagy úgy, hogy a gyerekek és tanítójuk a tanterem padlójára krétával írnak. Számítani szeretett volna minden tudományos oktatást, az óvodai foglalkozások iskolai jellegét azonban ő sem tudta gyökeresen megváltoztatni. A következő igazgató, *Ney*

Ferenc is hasonló elveket vallott, szerinte "minden nevelés halála az eltúlzott betűtanítás" még a kötött napirendet is feleslegesnek tartotta. (i.m.: 62) Még nagyobb hangsúlyt fektetett a játékra és kifejtette, hogy az óvoda nem helyettesítheti a népiskolát, ugyanakkor nemcsak különbség, hanem kapcsolat is van a két intézmény között. 1845-ben ugyanis már királyi rendelkezés tette kötelezővé minden hatéves gyermek beíratását az elemi iskolába. Ney szerint az óvoda (ezt az elnevezést is ő fogadtatta el a közvéleménnyel) „az iskolába lépést megelőző életkori szakaszban lévő, beszélni már jól tudó gyermekek nevelési intézménye”. (Fehér 2002: 116) Az olvasás-írás, valamint a számtani alpműveletek megtanítása ekkor már nem tartozott az óvoda feladatai közé, ezért ennek szakmódszertanát az óvóképző intézetben sem oktatták. Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc idején a gyermekek 2 évestől 7 éves korig látogatták az óvodát, amelynek egyre inkább „fejlesztő” szerepét hangsúlyozták. Csakhogy 1849–1861 között tovább éltek az iskolás módszerek, az iskolai színvonalú tananyag, az anyag kisiskolás módszerekkel való feldolgozása, ráadásul az óvodások év végi vizsgát is tettek. Ennek oka többek között az volt, hogy még a 19. század végén is gyakran iskolai tanítók dolgoztak az óvodákban, mert nem volt elegendő számú képzett óvó. Ney utóda, *Rapos József* elhatárolta magát azoktól, akik az óvodának kizárólag gondozói feladatot szántak, de szembefordult a korabeli herbartianus iskolai pedagógia hatásával is. Ez utóbbi azt jelentette volna, hogy a nevelési feladatokat kizárólag oktatás útján valósítják meg. Az óvoda iskola-előkészítő szerepét hangsúlyozta, betűjátékot javasolt olvasás nélkül, „cirkálgatást” írás nélkül, sőt kísérletet tett az általa feltalált, egyszerűsített betűk használatára. Szerkesztett egy olyan gépet, amely írásra és olvastatásra alkalmas volt. *Rapos* az ún. betűlapickákat is alkalmazta, ezek nyéllel ellátott falapocskák voltak, amin festett betűk látszottak. 1868-ban a palatáblák, palavesszők és szivacsok jelentékeny mennyisége az óvodákban bizonyítja, hogy ekkor még tanultak írni a gyerekek, de az 1868-as népiskolai törvényben is az óvodai tantárgyak sorában ott találjuk az olvasástannítás igényét. Vagyis a kiegyezés után az oktatás tartalmát és az anyanyelvi nevelést tekintve az óvodákban még mindig az iskolai tantárgyak és iskolai módszerek voltak jellemzőek (igaz, ekkoriban már Fröbel pedagógiai irányzata is elterjedőben volt). 1883-ban jelent meg a kisdednevelés első módszertani kézikönyve *Szerdahelyi Adolfnak* köszönhetően, amelyben az óvodai oktatás tartalma egyszerűsödött, az olvasás, írás és számolás nem szerepelt a foglalkozási ágak között. (Dankóné 1994) Az 1891-ben elfogadott kisdedóvásról szóló törvény idején egyre határozottabban fogalmazódott meg az igény a korábbi hagyományos rendszer mechanikus, iskolás vonásának felülbírálatára, és markánsan jelent meg új, az óvodai nevelés szempontjából megfelelőbb módszerekre való törekvés. Mivel az

1891-es törvény a nevelőmunkának csak a tág kereteit szabta meg, ezért különféle irányok és próbálkozások sokkal akadálytalanabban érvényesülhettek, mint az iskolában. (Hermann 1965) Általánosságban elmondható, hogy **a 19. század legvégére az óvodákban a ki-mondottan iskolai jellegű tanítást a kötetlenebb, játékosabb, a gyermekeknek na-gyobb szabadságot biztosítani kívánó foglalkoztatás váltotta fel.**

A 20. század első felében az óvodát játékkiskolának nevezték el annak hangsúlyozására, hogy az intézmény feladata nem csupán az óvás, hanem a nevelés is. Az 1930-as években nálunk is hatottak Montessori tanításai.

1948-ban államosították a felekezeti, egyesületi és magánóvodákat, vagyis egységessé vált a hazai óvodaügy. 1949-ben az óvodák irányítása a közoktatásügyi tárca illetékességi kö-rébe került, s ezzel az óvoda a köznevelési rendszer részévé vált. **Az 1953-ban elfogadott törvény hangsúlyozta, hogy a kisdédóvás feladata a nevelés és gondozás mellett az általános iskolai tanulmányokra való előkészítés, vagyis egyre hangsúlyosabbá vált az óvoda iskola-előkészítő szerepe.** Még ebben az évben megjelent az óvodai foglalkozások-ról szóló módszertani levél, amelyben az anyanyelvi nevelés a *Kötelező foglalkozások. Értelmi nevelés* címszava alatt szerepel. 1957-ben adták ki a *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára* című kézikönyvet, ahol az anyanyelvi nevelés *Anyanyelv és környezetismeret* címszó alatt szerepel. 1971-ben jelent meg *Az óvodai nevelés programja*, amely külön fejezetben taglalja az anyanyelvi nevelést olyan tevékenységként, amely nem kizárólag kötelező foglalkozásokon valósítható meg, hanem az óvodai élet szerves részét képezi. Az 1970-es és '80-as években három olyan kötet is megjelent, amelyek mindegyike határhátró volt a magyar anyanyelvi nevelés, és egyúttal az óvodáztatás történetében, érvé-nyességük napjainkban is vitathatatlan. *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért* című ta-nulmánygyűjtemény (Szépe szerk. 1976), *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változa-tai* (Szende szerk. 1981). Ez utóbbi kötet egyik óvodai témájú írásában *Iványi Gergely* ja-vaslatai között szerepel az iskolaérettség, az iskola-előkészítés, és az iskolába lépéssel kap-csolatos átmenet problematikájának vizsgálata, miközben zárójelesen megjegyzi az írás-olvasás esetleges óvodai tanításának kérdését. (Iványi 1981) A kötet egy másik írásában *Losoncz Mihályné* szerint az óvoda akkor tölti be helyesen az iskolára előkészítés funkció-ját, ha megvalósítja az alapvető készségek fejlesztését, de az akcelerációra hivatkozva fel-hívja a figyelmet az írásbeliség iránt érdeklődő gyermekekre. Véleménye szerint alkalmas-kell nekik adni a betűképek, szóképek megfigyelésére, rajzolására, az írás alapvető elemei-

nek játékos elsajátítására. Az olvasás előkészítése (hangsúlyozottan nem iskolás megtanítása) ugyancsak játékos módszerekkel és játékos eszközök (pl. betűkkel ellátott kockák) felhasználásával történhet. Ugyanakkor Iványi Gergellyel szemben Losoncz Mihályné megalapozatlan törekvésnek tekintette az írás- és olvasástanítás általánossá tételét az óvodákban (Losonczné 1981a) Losoncz Mihályné szerkesztésében jelent meg szintén 1981-ben *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése*, ahol a szerző-szerkesztő pedagógiátlan magatartásnak nevezi a gyermek betűk iránti érdeklődésének figyelmen kívül hagyását, de itt is nyomatékosítja azon véleményét, mely szerint a „szó valódi értelmében vett olvasástanítás, a rendszeres és egységes betű, illetve szóképfelismerés elsajátíttatása nem az óvoda feladata.” (Losonczné 1981b: 47) Az 1989-es *Óvodai nevelés programjában* az anyanyelvi nevelésre vonatkozó rész szintén önálló címszó alatt szerepelt, tartalmát tekintve egy kommunikációs elvű anyanyelvi nevelési szemléletet tükrözött, amely a direkt fejlesztő eljárások helyett a spontán adódó helyzetek kihasználását hangsúlyozta, de bizonyos mértékig szabad kezet adott az óvodapedagógusoknak anyanyelvi feladataik megvalósításához.

A rendszerváltás feloldotta az addig erősen központosított óvodairányítást, tágabbá vált az óvodai foglalkozások anyaga, helyileg is differenciáltan. Az 1996 augusztusában megjelent 137/1996. számú Kormányrendelet tartalmazza az *Óvodai nevelés országos alapprogramját*, amelyben nincsenek módszertani útmutatók, nem ír elő kötelező foglalkozásokat, ugyanakkor összegzi a nyelvi és kommunikációs képességekkel kapcsolatos elvárásokat, amelyeknek az egészségesen fejlődő gyermeknek iskolai tanulmányai megkezdése előtt meg kell felelnie. Vagyis lényegében „biztosítja az óvodapedagógusok módszertani szabadságát, az eddigieknél nagyobb szakmai önállóságát, valamint a különböző pedagógiai törekvések kreatív megvalósításának lehetőségét”. (Katona 1999: 52). Ugyanakkor **nem foglal egyértelműen állást az írásbeliség óvodai helyét és szerepét illetően sem.**

5.2. Alkalmassá válás az olvasásra és/vagy bontakozó írásbeliség⁶⁴

Az óvodapedagógiában (különösen, ha az amerikai és nyugat-európai szakirodalmat nézzük) két domináns – látszólag ellentmondásos – teória ütköztetése zajlik az iskoláskor előtti írásbeliséget tekintve. Az olvasástanítási módszerek kapcsán már láthattuk, milyen érveket sorakoztatnak fel az egyes módszerek hívei. Óvodai szinten a **kivárást, az írás-**

⁶⁴ Részletes összefoglaló a kétfajta megközelítés főbb aspektusairól vö. Teale & Yokota (2000)

olvasásra való előkészítés, azaz tudatos készség- és képességfejlesztés (reading readiness skills), valamint a **bontakozó írásbeliség (emergent literacy)** körül kialakult szakmai vita tanúi lehetünk sok beszámolóval, ugyanakkor sajnos meglehetősen kevés publikációval a két program konkrét eredményességét illetően. (McMahon at al 1998) Ráadásul arról sincsenek adataink, hogy az Amerikai Egyesült Államok, valamint Európa óvodáiban milyen arányban van jelen a kétféle megközelítési mód. (Teale & Yokota 2000)

5.2.1. Kiváráás: *alkalmassá válás az olvasásra*

A hagyományos felfogás szerint a gyermek írás- és olvasáskéességét a felnőttéhez hasonlították, vagyis azt a gyermeket tekintették olvasónak, aki képek nélkül tudta elolvasni az írott szavakat, illetve konvencionális értelemben képes volt le is írni azokat. (Johnson & Sulzby 1999) Az írásbeliséggel rendelkező társadalmak óvodái hosszú időn keresztül az iskolára való felkészítés feladatát kellett, hogy magukra vállalják. Az amerikai nevelés történetében (főleg a gyakorlatban) az írás-olvasásra való „készenlét” kialakításának elmélete, az erősen készség- és képességorientált program dominált az 1920-as évektől kezdve egészen a 80-as évekig. (Crawford 1995) A teória lényege a kiváráás, amíg a gyermek képes lesz az írás és olvasás megtanulására, vagyis az iskoláskor előtti időszak *nem alkalmas* az írás és olvasás elsajátítására, a gyermek erre fizikailag, neurológiailag, intellektuálisan még nincs felkészülve.⁶⁵ Az „alkalmassá tétel” filozófiája szerint van egy bizonyos mentális életkor, amikor a gyermek majd megtanul írni és olvasni, de amíg ezt a pontot nem éri el, az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységek – kivéve a gyermeknek szóló felolvasást – hiábavalóak, potenciálisan akár károsak is lehetnek, ezért mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak azt tanácsolták, hogy az olvasás tanítását halasszák el egy bizonyos életkorig.⁶⁶ Ez a mágikus életkor általában a hat év körüli időszak, az írás és olvasás elsajátításának folyamatosságát nem veszik figyelembe. Az alkalmasság pedig ebben az esetben az íráshoz és olvasáshoz szükséges készségek, képességek megfelelő működését jelenti, vagyis az iskola előtti intézmény felelőssége a korábban már kifejtett területek fejlesztése (beszédészlelés és -értés, beszédprodukció, verbális és nonverbális kommunikatív készségek, vizuális és auditív megkülönböztető képesség, memória, szókinés stb.), amit sziszte-

⁶⁵ 1920 és 1950 között az olvasásra való alkalmasságot úgy tekintették, mint a biológiai érés eredményét, úgy gondolták, hogy az olvasáshoz szükséges mentális folyamatok kialakulnak a fejlődés bizonyos fokán. 1950 és 1960 között a domináns teória az érés folyamata helyett a tapasztalatszerzés lett, vagyis ha a gyermek rendelkezik a megfelelő tapasztalatokkal, korábban válik alkalmassá az olvasásra. (Teale & Yokota 2000)

⁶⁶ Tafa (2003) hivatkozik Downing & Thackeray (1975), valamint Hiebert & Raphael (1998) írásaira.

matikusan, direkt módszerekkel érdemes véghezvinni, a szó szoros értelemben azonban nem kapcsolódnak írásos tevékenységekhez.

A főbb (formális instrukcióként emlegetett) feladatok a nyelvi és kognitív fejlesztés terén általában az alábbiak:

- légzőgyakorlatok
- hallásgyakorlatok
- ritmusgyakorlatok
- a beszédszervek ügyesítésére szolgáló (artikulációs) gyakorlatok
- játék a szavakkal (szókincsbővítés)
- fonémaészlelés és -tudatosság, vagyis a beszédhanghallás fejlődésének segítése (a hangoztatás, felismerés és a hangok megkülönböztetésének fejlesztése)
- mondatalkotási játékok
- párbeszéd és csoportos beszélgetések
- szövegalkotási gyakorlatok (történetmondás)
- a memória és figyelemkoncentráció fejlesztése
- fantázia
- felidézés
- a vizuális észlelés különböző komponenseinek a fejlesztése (analízis-szintézis, alakállandóság, alak-háttér kiemelés, arány és irány értelmezése)
- az irányok tudatosítása

A *grafomotoros készség* fejlesztése komplex eljárások sorozata, melynek része az előbb említetteken kívül:

- a nagymozgásfejlesztés mint a ráépülő finomabb mozgások alapja
- az egyensúlyérzék kialakítása
- a vizuomotoros koordináció fejlesztése
- a kezesség kialakítása
- a kézmozgás mint a finommozgás technikai korrekciója (a finommotorika fejlesztése)
- a szem és a kézfej mozgásának koordinálása

Ez az értelmezés abból a célkitűzésből indul ki, hogy **a gyerekek az iskolába kerüléskor már birtokában legyenek azoknak a készségeknek és képességeknek, amelyek egy**

olyan bonyolult folyamat, mint **az olvasás befogadására, megtanulására képessé teszik őket.**

Még napjainkban is megoszlanak a vélemények az előkészítés, óvodai fejlesztés szerepéről, szükségességéről, akár a magyar, akár az európai tendenciákat nézzük, vagyis továbbra is vita tárgyát képezik a már több mint két éve megfogalmazott gondolatok: „...az előkészítést kétféleképpen lehet felfogni: vagy az iskolai oktatás előkészítéseként vagy annak a nevelési folyamatnak az óvodai korosztályra eső részeként, amelyet személyiségfejlődének nevezünk. ... [Ez utóbbi] az anyanyelvi nevelésben a kommunikációs szempontot helyezi előtérbe, s valamennyi kommunikációhoz szükséges képességét (részképességét) fejleszti a gyermeknek.” (Szépe 1981: 25)

5.2.2. Bontakozó írásbeliség

A *bontakozó írásbeliség (emergent literacy)* az előbb felvázolt elgondoláshoz képest alternatív nézet. Maga az elnevezés *Maria Clay* új-zélandi kutató nevéhez fűződik, aki 1966-ban vezette be a fogalmat. (Johnson & Sulzby 1999). Az 1980-as években végzett amerikai vizsgálatok jelezték, hogy az addig jellemző megközelítés sem elméletileg, sem a gyakorlatban nem megfelelő a kisgyermek számára. Az új elgondolás viszont legitimizálja a gyermek korai, nem konvencionális írásbeliséggel kapcsolatos viselkedését.⁶⁷ „A bontakozó írásbeliség az írás és olvasás fejlődésének legkorábbi fázisával foglalkozik, azzal az időszakkal, amely a születéstől az írás és olvasás konvencionális értelemben vett megtanulásáig tart.” (Lesiak idézi Sulzby & Teale-t 1997: 144) Az írásbeliséggel ismerkedő olvasók éppen hogy megkezdik a korai olvasási stratégiák elsajátítását, úgy mint a direkcionális, szavak megfeleltetése, valamint a nyomtatott szövegről alkotott fogalom. A bontakozó írásbeliségből konvencionális írásbeliségbe való átmenet fokozatos. Egyik alapelve a gyermek fejlődésének megfelelő gyakorlat (Developmentally Appropriate Practice), amely figyelembe veszi a szociális, érzelmi, fizikai és intellektuális fejlődést. (Morrow 2004) Az írásbeliség kialakulását nem úgy tekintik, mint bizonyos képességek elsajátításának sorozatát, sokkal inkább mint az írás-olvasás eseményekbe ágyazott valóságos tevékenységeket. (Neuman 1997) A gyermeknek az írott szöveggel való rendszeres és aktív interakciókra van szüksége már egészen fiatal életkortól kezdve. Ez nem az egész

⁶⁷ Ferreiro & Teberosky, 1982; Teale & Sulzby, 1986; Hall, 1987; Strickland & Morrow, 1989; Goodman, 1990 írásai forradalmasították az írásbeliség elsajátításáról való gondolkodást. (Tafa 2003)

csoportnak szóló instrukciókat, drilleket, a készségek elszigetelt gyakorlását és az elsajátítottak tesztelését jelenti, viszont arra épít, amit a gyermek már tud. Nagyon fontos a különbségtétel az iskolai formális olvasástanítás és az óvodai program között, amelynek egyik olvasástanítási módszerhez sincs köze, a hangsúly az írásbeliséggel való játékos ismerkedésen van, az írás és olvasás integrálódik a mindennapi tevékenységekbe. A tanulást tehát semmiképpen sem szabad összekeverni a tanítással. (Tafa 2003)

A bontakozó írásbeliség fogalmának értelmezése abból a feltevésből indul ki, amit már a családi szocializáció kapcsán is láthattuk, hogy „az írást nem pusztán tanulás révén, hanem részben elsajátítással vesszük birtokba, a gyermek nemcsak beszélő, hanem író társadalomba is születik” (Lengyel 1999c: 521). Ezt az a tapasztalat támasztja alá, hogy a gyermek jóval a konvencionális értelemben vett írás- és olvasástanulás előtt elkezdi érdeklődni az írásbeliség iránt, sőt ők maguk is kísérleteznek, számos példát láthatunk akár receptív, akár produktív olvasói magatartásra. Az olvasás elsajátítása aktív folyamat gyerek és felnőtt, valamint gyerek és gyerek között. Az írásbeliség a gyermek környezetének valós szituációiból bukkan elő, ahol meghatározott célokat szolgál. Az olvasás komplex tevékenység, és különböző instrukciókat kell alkalmaznunk, hogy a sokszínű populáció eltérő szükségleteihez alkalmazkodni tudjunk. A bontakozó írásbeliség főbb jellemzőit a következő alapelvekkkel tudjuk leírni (Crawford 1995; Lesiak 1997):

1. Egy gyermek literációs fejlődése nagyon korán, akár a születéstől elkezdődik.
2. Az esetek jelentős részében az írás és olvasás spontán módon megjelenik a gyermek környezetének köszönhetően, az írott (nyomtatott) szöveggel való kapcsolat következtében.
3. A gyermek tudása az őt körülvevő világról a tevékenységekben való aktív részvétellel, és nem pusztán a felnőttek utánzása vagy gépies tanulás révén fejlődik. „...A kisgyerekeket nem az írásbeliségről való tanulás érdekli, hanem maga a tevékenység.” (Strickland & Morrow 1988: 70)
4. Az írásbeliség funkciói szerves részét képezik a tanulási folyamatnak.
5. A felkészítést hangsúlyozó teóriával szemben a gyermek folyamatos előrehaladását emeli ki.

Az iskolába (sőt óvodába) lépő kisgyerekek – eltérő formában és gyakorisággal – már korábban kapcsolatba kerülnek az írásbeliség világával, csak hogy az óvoda is képes a családéhoz hasonló (ugyanakkor természetesen számos jegyben mégis különböző) gazdag

literációs környezetet modellálni. A gyermek nemcsak az otthoni esti mesék, de például az óvodai mesekönyvek nézegetése során is számos írásbeliséggel kapcsolatos ismeretre és készségre tesz szert. **A gazdag írásbeliségű csoportszobában a pedagógusok egyesítik a családi írás-olvasás esemény jellegzetességeit a tudatos nevelőmunkával, a csoport adta lehetőségek kiaknázásával.**⁶⁸ Központi szerepet kap az a kérdés, hogyan tudjuk a gyermekek számára hozzáférhetővé tenni az írott/nyomtatott anyagot, milyen módon sikerül kielégíteni ez irányú kíváncsiságukat. *Taylor, Blum és Logsdon* (1989) kutatása alátámasztja, hogy a gazdag literációs óvodai környezet magasabb szintű nyelvi tudatosságot és az írásbeliséggel kapcsolatos tudást eredményez. (Lesiak hivatkozik Taylor at al.-ra 1997) Ráadásul a csoport tagjainak jelentős része alacsony szociokulturális státusú családból származott, ami megerősíti azt a nézetet, hogy a család elsődleges hatása mellett az óvoda felelőssége sem elhanyagolható. Hasonló eredményt hozott *Susan B. Neuman* (1999) kísérlete. Az iskoláskor előtti program szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeknek biztosított gazdag nyelvi és írásos környezetet a hozzá tartozó tevékenységekkel együtt annak érdekében, hogy fejlődjenek a gyerekek literációs képességei, pozitív attitűdök alakuljanak ki. A kontrollcsoporthoz képest a programban részt vevő gyerekek jobb eredményt mutattak a betűfelismerésben, betűírásukban jobban közelítettek a konvencionális formák felé. Megtanulták, hogyan működik az absztrakt szimbolizáció, hogyan mesélünk könyvből. Mindezek mellett a fonématudatosságuk is jelentősen fejlődött, a receptív nyelvi képességeik azonban nem változtak. A vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a gyermekintézmények szocioökonómiai státusa összefügg az írásbeli anyagok hozzáférhetőségével és a pedagógiai lehetőségekkel, vagyis a tudás és információ megszerzésével.

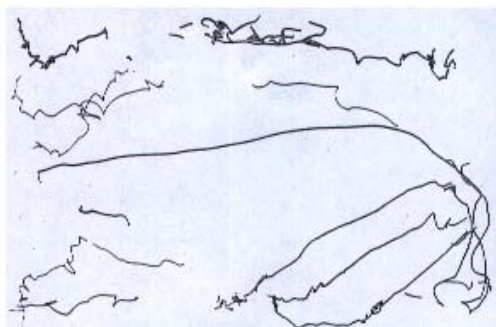
A gazdag írásbeliségű fizikai környezet itt is fontos szerephez jut.⁶⁹ A bontakozó írásbeliség elvét követő óvodákban megtalálható az *írósarok*, ahol a felnőtt személyes jelenlétével segíti az „írás” folyamatát (kérdéseket tesz fel, meghallgatja a gyermeket, amikor az „felolvassa” a szövegét), sőt, a gyerekek egymástól is tanulhatnak. A pedagógus feladata, hogy bátorítsa a gyermeket gondolatai, érzései, üzenetei „leírására” akár képekkel vagy firrkák-

⁶⁸ A foglalkoztatási forma lehet az egész csoportot bevonó, nagyobb vagy kisebb csoportok foglalkoztatása, hármas csoportok, pár- vagy egyéni munka. A kutatások szerint a heterogén (eltérő képességű gyerekeket összehozó) csoportmunka a leghatékonyabb forma a gyerekek sikerességének maximalizására. Az individualizált instrukció az egyén szükségleteire fókuszál, és figyelembe veszi, hogy egyszerre több gyermeknek lehetnek hasonló igényei. A rugalmas csoportosítás lehetővé teszi, hogy a pedagógus érdeklődés és tanulási szükséglet alapján foglalkozzon a gyerekekkel. Amikor a csoportkialakítás érdeklődés és nem képesség alapján történik, a lehető legnagyobb az esély arra, hogy a gyerekek együttműködjenek és egymástól tanuljanak. (Nebraska Department of Education & Iowa Department of Education 1994)

⁶⁹ A fizikai környezet és a hozzá kapcsolódó tevékenységek, stratégiák részletes leírása vö. Morrow (2000)

kal, akár tényleges alfabetikus szimbólumokkal. (Teale & Yokota 2000; Fama 2003) Vanak ennél tudatosabb (nem direkt) írásfejlődést segítő programok, amelyek a gyermeki autonómiára, az eltérő írásszintre helyezik a hangsúlyt, és a gyermek spontán, írásos közlési vágyára építenek. (Lamme et al. 2002) Találunk az írósarokban nyomtatott és írott szövegeket (üzeneteket és a gyerekek saját írásos produktumait), és természetesen a legkülönbözőbb íróeszközöket, felületeket az íráshoz (beleértve a számítógépet is!). A *könyvtársarokba* ábécés könyveket helyeznek el, az írósarokban pedig műanyag, nemez vagy fából készült betűk, ábécés szemléltető eszközök találhatók. Az óvodapedagógusok kihasználják az írásbeliség különböző megjelenési formáit (pólók szövege, használati tárgyak feliratai stb.). A környezet kialakítása lehetővé teszi a gyermek számára az aktív felfedezést, az előre tudatosan és gondosan megtervezett tanulási szituációkból pedig kiválasztja a neki tetszőt (egyéni, kis- és nagycsoportos foglalkozásról egyaránt szó van). (Lesiak 1997) Az önkéntesség természetesen nagyon fontos az óvodában, ahol a gyermek lehetőséget kap arra, hogy az írást és olvasást olyan tevékenységben fedezze fel és gyakorolja, amit saját maga választott magának. A fizikai környezet megváltoztatása a csoportszobában maga után vonhatja az írásbeliséggel kapcsolatos interakciók változását is. (Neuman 1999) Az ilyen csoportba járó gyerekek a játékukba is beépítik az írott szöveggel való konvencionális manipulálást, amelynek valós célja van. *Strickland* és *Morrow* (1989a) leírásából ismerjük, hogy például „az állatorvos rendelője” hogyan válik az írásbeliséggel való manipulálás színterévé (a „váróteremben” magazinok vannak az állatok gazdáinak számára, poszterek a falon az állattartásról, papírok a recepteknek). Természetesen a rendelő csak egy lehetséges helyszín az üzlet, könyvtár, posta, utazási iroda stb. mellett, ahol szerepet kap a bevásárlólista, olvasójegy, boríték és vonatjegy. Susan B. Neuman (1997) tanulmányában leírja, hogy a gyermekek számára modellált (ismerős) környezetben (posta, étterem, orvosi rendelő) a 3-4 évesek literációs tevékenysége a felnőttekéhez nagyon hasonló, jelentéssel és funkcióval rendelkező műveleteket, problémamegoldó stratégiákat eredményez, miközben mozgósítják már meglévő tudásukat. Játékuk során szerepeket formálnak meg, alkalmazkodik az adott szituációnak megfelelő, adekvát nyelvhasználati formát, érvelnek és meggyőznek, szituáció-függő szabályokat alkalmaznak, ellenőrzik önmagukat és társaikat, felhasználják kultúrájuk konvencióit és szimbólumait. Akár receptet írnak⁷⁰, akár levelet a szeretteiknek, ezek a tevékenységek mind az írásbeliség gyakorlati funkcióját szolgálják, a gyerekek tisztában vannak a tevékenység kimenetelével és céljával.

⁷⁰ Egy ismerős család óvodáskorú kislánya rendszeresen orvos édesapjánál töltötte a péntek délutánokat, annak rendelőjében, ahol kedvelt foglalatossága volt receptek „írása” a betegeknek.



14. számú ábra

Lilla 2 éves 6 hónapos lány. Algopirint írt fel receptre szüleinek, nagyszüleinek. (Forrás: Lőrík 2007: 45)

Belső motiváció mozgatja a gyerekeket az írásos tevékenységekben való részvétel során, kíváncsian fedezik fel és szereznek tapasztalatot az írásbeliség eszközeiről. **Éppúgy, ahogy az anyanyelvi fejlesztés áthatja az óvodai élet egészét, „az olvasással és írással kapcsolatos tevékenységeknek a mindennapi élet szerves részeként kellene funkcionálniuk, vagyis nem elkülönített oktatási komponensként”.** (Strickland & Morrow 1988: 71)⁷¹

A *meseolvasás* napi rendszeres program az óvodákban (mindenképpen meg kell említeni, hogy egyes vélemények szerint könyvből való mesélés helyett minden esetben a kívülről való mesemondás kell, hogy preferált legyen az óvodában, de összességében nem ez a fel fogás jellemző). Az óvodai meseolvasás az otthonihoz hasonló élményt nyújthat a gyermeknek, aki pozitív attitűdöt alakít ki a könyvekkel szemben, sőt az olvasóval szemben is. Ráadásul az élményszerzés mellett a gyermek a nyelvről és az olvasásról is tapasztalatokat szerez. Sok más előnye mellett a felolvasás (Galda & Cullinan 2000: 135–136):

- Alkalmat teremt a gyermek számára, hogy folyamatos olvasást halljon
- Bővíti szókincsét
- Modelleket és ötleteket nyújt a gyermek saját írásbeliségére vonatkozóan
- Növeli a gyermek tapasztalatainak tárházát
- Lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermek kapcsolatba hozza a különböző könyveket
- Felkelti a gyermek érdeklődését a könyvek iránt
- Segít abban, hogyan kell használni a könyveket
- Segít kialakítani azokat az írásbeliséggel kapcsolatos fogalmakat, amelyek szükségesek a gyermek saját írásos tevékenységéhez

⁷¹ Az írás-olvasás eseményeket is magába foglaló szerepjátékokról részletesebben vö. Pellegrini & Galda (2000)

Holdaway (1979) szerint a nagyméretű könyvek használata az otthoni meséléshez hasonló szituációt tesz lehetővé az óvodában, a szöveg és a képek látványával megteremti a „közös vagy interaktív olvasás” feltételeit. A közös olvasás során a pedagógus modellként szolgál, és demonstrálja a különböző olvasási stratégiákat. Azok a gyerekek, akik ilyen rendszeres közös olvasásban vehettek részt, nagyobb érdeklődést mutattak az olvasás iránt, és gyakrabban volt jellemző körükben a kvázi olvasás is. (Strickland & Morrow 1990; Lesiak hivatkozik Holdawayre 1997) Neuman szerint (Neuman 2001; Neuman & Celano 2001) az sem elhanyagolható szempont, hogy *mit* olvasunk a gyerekeknek: érdemes egyensúlyt tartani a különböző műfajok között, a mesék mellett (amelyek többek között az esztétikai nevelésnek eszközei) az információs szövegeknek is – természetesen más céllal – helyük van. Hasonló véleményen van *Galda* és *Cullinan* (2000), ők azonban egy másik fontos aspektusra is felhívják a figyelmet. Az olvasmányok kiválasztásánál érdemes ügyelni arra, hogy a szövegek a világ kulturális sokszínűségét tükrözzék. Magyarországon ez a kérdés elsősorban a roma gyerekekkel kapcsolatban merült fel, akik számára már több kötet megjelent cigány mesékből, de emellett majdnem minden óvodával előfordul, hogy más nemzetiségű kisgyereket kell befogadni a csoportba.

Az *interaktív olvasás* megjelenésével a képeskönyvek és meséskönyvek használatának módja is átalakulóban van Európa több országában. A magyar óvodákban a könyvből való mesélés elsősorban a délutáni pihenőt előzi meg, míg a délelőtti kezdeményezés (mesevers foglalkozás) során az óvodapedagógus kívülről megtanult történetet mond el, amikor a gyermektől elvárt viselkedés a „hallgatói magatartás”, vagyis csendben, közbeszólás és közbekérdezés nélkül kell a mesét befogadnia. Ezzel ellentétben a stratégiai (interaktív) olvasás pontosabb megértését célzó, és annak hatását vizsgáló kísérlet (Steklács 2006) első osztályosok körében már bebizonyította, hogy a fejlesztő program végére a kísérleti osztályokba járó gyerekek szövegértési képessége lényegesen jobb volt, mint a kontroll osztályokba járó társaiké. Érdemes lenne hasonló vizsgálatot végezni magyar óvodákban is. Az USA és több európai ország óvodáiban bevett gyakorlat a szövegértésre nagy hangsúlyt helyező felolvasási mód. (Gambrell & Dromsky 2000) Az interaktív olvasás társas interakció gyerek és felnőtt között. (Morrow & Smith 1990) Ilyenkor beszélgetést lehet folytatni a könyvolvasás előtt, közben és utána is. Olvasás közben a pedagógus segít megérteni a történetet azáltal, hogy kérdéseket tesz fel a szövegről, a képekről. *Whitehurst* szerint (Neuman & Bredekamp 2000: 30 hivatkozik Whitehurst és munkatársaira 1994) a kiegészítendő *Mi?* és *Miért?* kérdések inspirálják leginkább e beszélgetést. Az óvónő megszakit-

ja az olvasást azért, hogy újabb információkkal szolgáljon, vagy hagyja, hogy a gyerekek interpretálják az elhangzottakat. A belgiami gyakorlat szerint az interaktív olvasás óvodában is alkalmazható, holott az 1970-es évekig ott is a megszakítás nélküli mesélés volt egyeduralgkodó.⁷² Az interaktív forma segít kialakítani olvasási stratégiákat, úgy mint az információ összegyűjtése, monitorizálás, értékelés, és az információ felhasználása a jelentés létrehozása érdekében. Ennek a négy stratégiának az alábbi közös jellemzői vannak: lehetővé teszik a gyermek számára, hogy kapcsolatot hozzon létre a szöveg, valamint előzetes tudása között, ezen kívül támogatja a magasabb szintű gondolkodási képességet. A KWL egy olyan stratégia, amely arra ösztönzi a gyermeket, hogy aktiválja előzetes tudását az alábbi kérdések megválaszolásához: Mi az, amit tudok (K), Mit szeretnék megtudni (W), Mi az, amit megtudtam (L). (Gambrell & Dromsky 2000: 145) Hasonló ehhez a *Russell Stauffer* nevéhez fűződő *Irányított Olvasási-Gondolkodási Tevékenység* (Directed Reading-Thinking Activity – DRTA). A tevékenység során a gyerekek illusztrációkra vagy a címre épülő jóslatokba bocsátkoznak a történetet illetően, majd meghallgatnak egy részt, értékelik az előfeltevéseiket, és a jóslás kezdődik előlről a következő szakaszra vonatkozóan. A gyerekek közbeszólásai ez esetben kétfélek lehetnek: a történet folytatására vagy a szereplők motivációira vonatkozóak. Az elmúlt húsz évben ez a didaktikai modell volt a leggyakoribb, csak hogy az interaktív felolvasás gazdagítható az intertextualitással (lásd francia gyakorlat), amikor az aktuális olvasmányt (az akkor éppen hallottakat) összekötjük a korábbi élményekkel (olvasmányélményekkel vagy a való élet történéseivel). Ebben az esetben „az olvasás nem pusztán kognitív folyamat, sokkal inkább komplex kulturális gyakorlat.”⁷³ Az interaktív olvasás fajtája lehet például a dramatizálás, vagy olyan kreatív kifejezési formák, mint a rajzos tevékenységek. A gyermekkönyvekkel, mesekönyvekkel való intenzív találkozás egy amerikai longitudinális kísérletben (Neuman & Celano 2001) az alábbi pozitív eredményeket indukálta: a gyerekek jobban tudtak történeteket mondani és visszamondani⁷⁴, nagyobb arányban ismertek fel betűket, megértették a nyomtatott szöveg konvencióit (például, hogy a szöveg és nem a kép mondja a történetet, balról jobbra olvasunk stb.) A kontrollcsoporthoz képest rendkívül nagy különbség mutatkozott a fonológiai tudatosságban is. Összességében tehát elmondhatjuk, hogy a meseolvasás önmagában nem

⁷² Terwagne, Serge. New Trends in kindergarten classrooms. International Reading Association 21st World Congress on Reading, Budapest, Hungary, 7-10 August 2006

⁷³ Terwagne, Serge. New Trends in kindergarten classrooms. International Reading Association 21st World Congress on Reading, Budapest, Hungary, 7-10 August 2006

⁷⁴ A visszamondás hatékony szövegértési stratégia, mert a gyermekek felhasználják előzetes tudásukat a történetről, információs struktúrákat alkotnak, hogy emlékezzenek a szövegre. A visszamondás ugyancsak segít a gyerekeknek abban, hogy a lényeges információkra fókuszáljanak. (Gambrell & Dromsky 2000: 146)

feltétlenül elegendő, annak is megvan a maga módszertana. A pedagógusoknak oda kell figyelniük a könyv kiválasztására (annak tartalma, minősége, mérete) az olvasás mikéntjére, az olvasásra fordított idő mennyiségére, a gyerekek aktív részvételére.

Az írásbeliség kommunikációs funkciójának tudatosítására ugyancsak alkalmas eszköz az ún. *nyelvtapasztalati módszer* (language experience method). A foglalkozás valamilyen közös élményen alapuló beszélgetéssel indul, majd az óvónő leírja, és fel is olvassa a korábban elhangzottakat. Az élménybeszámoló kikerül a faliújságra, amit a gyerekek szabadon böngészhetnek, akár rajzos illusztrációt is készíthetnek hozzá. Ily módon tapasztalják, hogy mondandójukat le lehet írni, amit mások elolvasnak és megértenek. A módszer különösen olyan gyerekek körében hasznos, ahol a család kisebb értéket tulajdonít az írásbeliségnek, az írás és olvasás nem rendszeres tevékenység. (A. Jászó 2001) Ha a módszert változatos eszközökkel alkalmazzuk, akkor a gyermekek írásbeliségről alkotott fogalma is fejlődik, vagyis tudatosul bennük például az, hogy különböző felszínre írhatunk (papíron kívül üvegre, aszfaltra, textilre, homokba) hogy különböző eszközökkel tehetjük ezt (ceruzával, tollal, zsírkrétával, filctollal stb.) Sőt a társadalmi és technikai változásoknak köszönhetően, ma már a számítógép sem hagyható ki a felsorolásból.

A családi felmérésben azt láthattuk, hogy a szülők több mint fele használ otthon *személyi számítógépet*, de napjainkban az óvodai felhasználhatóságról is egyre többet cikkeznek. Az amerikai felmérésekben a bontakozó írásbeliség egyik elemzési/értékelési szempontja a számítógépek jelenléte és használata az óvodákban (vö. pl. McMahon at al. 1998; Wepner & Ray 2000).⁷⁵ Hazánkban néhány tucatra tehető azon óvodák száma, ahol az informatikát ismerik, és szívesen alkalmazzák. A számítógép kisgyermekkorai használatával kapcsolatban két pedagógia terjedt el: a Logo-pedagógia és a Cohen-pedagógia. (Szabó 1995) A Logo nyelv kidolgozója, *Papert* nagy hangsúlyt fektet a géppel történő írásra-olvasásra oly módon, hogy a gép már az egészen kicsik számára is lehetővé teszi, hogy a felnőttekéhez

⁷⁵ Az amerikai kutatások nagy része egyébként az 5-6 éves korosztályra koncentrálnak leginkább, és „a kutatások zöme a számítógépek hatását és hatékonyságát bizonyította a gyerekek kognitív, nyelvi és kreatívfejlődésében, elő- és utótesztek segítségével, valamint az ötéves feletti korosztály esetében, nem kísérleti körülmények között az írás, olvasás, szimbolikus reprezentáció, matematikatudás fejlődésében [...] A szakirodalom sehol nem javasolja három év alatti gyerekek számára a számítógéphasználatot, de javasolja három- és három év feletti kor esetén, felnőtt felügyelettel és olyan szoftverek alkalmazásával, amelyek illeszkednek a gyerek fejlődési folyamatához.” (Turcsányiné Szabó 2004: 90) Igazi hatékonyságot pedig akkor várhatunk, ha a számítógépek használatát összekapcsoljuk valamilyen más tevékenységgel: manuális cselekedettel, nyomtatott könyvekkel vagy a mindennapi tapasztalatainkkal. (Turcsányiné Szabó hivatkozik Charra 2004)

hasonló írásélményük legyen.⁷⁶ A Cohen-pedagógia kiemelten kezeli a 2-6 éves gyermekek játékos képességfejlesztését, az új technikai eszközök alkalmazását az oktatási-nevelési folyamatban. (Kifejezetten a részkészségek, pl. fonématudatosság fejlesztését célzó szoftverek is léteznek.)⁷⁷

5.2.3. A szintézis szükségessége

Az előbb említett jelenségek és a bontakozó írásbeliség alapelvei miatt vannak kutatók, akik nem teszik szükségessé a módszeres írástanítást iskolában sem, mondván, hogy a gyermek fokozatosan kialakuló nyelvi tudatosságával és olvasási tevékenységével párhuzamosan az írás is kialakul a rajztevékenységből. „A gyermekben kibontakozó nyelvi tudatosság és kommunikációs igény elvezeti őt az íráshoz: ez az ún. feltalált írás (*invented writing*). Az egésznyelvi megközelítés (whole language approach) hívei állítják ezt (Kenneth GOODMAN irányzata)”. (A. Jászó 2001: 158–159) A pszicholingvisták másik csoportjának álláspontja szerint viszont az iskolában tudatos tevékenységre, tanításra van szükség, hiszen maga az írás is tudatos nyelvelemzés eredménye.

Azokban az országokban, ahol az elmúlt évtizedben az óvodai program szerves részét képezi az írásbeliséggel való ismerkedés, iskolába kerüléskor a gyermektől elvárják, hogy felismerje a kapcsolatot az írott és beszélt nyelv között, használjon írott jeleket is gondolatai és érzelmei kifejezésére, felismerjen és le tudjon írni néhány betűt vagy szót, például a saját nevét. Az alapozó készségekről, képességekről ugyanakkor kevés szó esik.

Ahogy az olvasástani módszerek kapcsán is tanúi lehetünk a kiegyensúlyozottságra való törekvésnek, az óvoda viszonylatában is szükségszerű végiggondolni, vajon tényleg két szembenálló elméletről van-e szó, vagy olyan tényekről, amelyek ignorálása szakmai tévedés. A családi vizsgálat bizonyította, hogy a gazdag írásos környezet és a családban jellemző gyakori írás-olvasás esemény pozitív hatással van a gyermekek literációs viselkedésére. Ezt nem kérdőjelezhetjük meg óvodai közegben sem, az óvodai vizsgálatok már publikált eredményei is ezt bizonyítják. Csakhogy a bontakozó írásbeliség szélsőséges kö-

⁷⁶ A *Paint, Write & Play!* (The Learning Company, 1996) nevű program rajzoló eszközöket, szavak gyűjteményét és illusztrációkat tartalmaz, úgy működik, mint egy képes szótár. A gyerekek szövegeket hozhatnak létre a szavakra klikkeléssel ahelyett, hogy a billentyűzeten gépelnének. Ezeket a szavakat odaillő képek kísérik, sőt a szavak el is hangzanak. (Wepner and Ray 2000)

⁷⁷ Magyarországon a coheni elvekre épül a *Mesevilág* szoftver, ahol a gyerekek játékosan, egyéni ütemben fedezik fel a betűk világát. (Körösné Mikis 1993; Németh 1994)

vetői mellőzik mindenfajta, az olvasáshoz és íráshoz szükséges részképesség fejlesztését. (McMahon at al. 1998) Belgiumban például azért ignorálják a fonéमतudatosság fejlesztését az óvodában, mert a pedagógusok tartanak a korai formális tanítás veszélyeitől.⁷⁸ Csak-hogy *Pearson* (1996) és *Heibert* (1996) is felhívta a figyelmet arra (McMahon hivatkozik Pearsonra és Heibertre 1998), hogy a készség- és képességfejlesztés mellőzése azért nem javasolt, mert nagyon sok kisgyerek nem tudja megfejtteni a betű-hang megfeleltetést pusztán az írott (nyomtatott) szöveggel való gyakori találkozás által, vagy hogy másokat lát és hall olvasni. Vannak olyan gyerekek, akiknél a fonéमतudatosság kifejllesztéséhez a pedagógus tudatos fejlesztő munkájára van szükség. (Johnson & Sulzby 1999)

Az autentikus tanulási környezet hívei (Neuman 1997) is utalnak azokra a korlátokra, amelyek az írás-olvasás eseményben való aktív részvétel kizárólagos alkalmazását jellemzik. Neuman hét hónapig tartó kísérlete során a gyerekek megtapasztalták az írásbeliség funkcióját, ugyanakkor a gyerekek konvencionális értelemben vett íráskészsége nem változott.

Sok kisgyereknél az írás és olvasás elsajátítása bizonyos előre megjósolható és kiszámítható mintát követ. Ők általában átlagos vagy átlagon felüli nyelvi képességekkel rendelkeznek, motiváltak, pozitív élmények kapcsolódnak az írásbeliséghez. Ugyanakkor **azoknál a gyerekeknél, akiknél a részképességek fejlődése nem az elvárt mértékű, a szituatív tanulás (motiválás, az érdeklődés fenntartása és pozitív attitűd kialakítása), valamint a formális tanulás (tudatos készség- és képességfejlesztés) együttes alkalmazása javallott.** Ez átmenetet biztosít az otthon és az élet változatos kontextusai és az iskolai (sokkal formálisabb) gyakorlat között.

A tudatos készség- és képességfejlesztés olyan gyerekeknek is segítséget nyújt az írás és olvasás elsajátításában, akiknek elmaradása kognitív, szociális vagy mentális tényezőkre vezethető vissza. „Az olvasás technikájának megtanítása készségfejlesztő szemlélettel bíró pedagógiai tervezést igényel. Az óvodapedagógusoknak és a tanítóknak ismerniük kell a dekódolási folyamat pilléreit jelentő készségek jellemzőit, mechanizmusát.” (Fazekasné Fenyvesi 2006: 205)

Mivel a gyerekek nem ugyanabban az életkorban érik el a fejlődés egy bizonyos fokát, a pedagógusoknak olyan tanulási célt kell kitűzniük, amely a gyermek számára elérhető.

⁷⁸ Terwagne, Serge. New Trends in kindergarten classrooms. International Reading Association 21st World Congress on Reading, Budapest, Hungary, 7–10 August 2006

Ezek a célok megtalálhatók a Nemzetközi Olvasástársaság ajánlásában is. (IRA/NAEYC 1998) A nagy egyéni különbségek miatt a pedagógusoknak pontosan ismerniük kell az egyes gyerekek fejlettségi, illetve ismereti fokát, hogy a legideálisabb tanulási, fejlesztési célt meghatározhassák. Mindehhez információkat kell gyűjteni a gyerekekről, az adatokat értékelni kell, hogy döntéseket lehessen hozni. Míg a részkészségek, képességek fejlettségi mutatóit szükséges és indokolt esetben tesztekkel kaphatjuk meg⁷⁹, a literációs ismeretekről való információszerzésnek óvodáskorban nem feltétlenül a tesztek a legjobb eszközei, sokkal inkább az óvónők szöveges feljegyzései és a gyerekek már említett portfóliója⁸⁰ (természetesen mindegyikből több kell, hogy értékelésre alkalmasak legyenek).

A jó óvodapedagógus kiegyensúlyozott programot valósít meg, amely figyelembe veszi a gyerekek előrehaladását, úgy avatkozik be és akkor, amikor ez szükséges a gyermek továbblépéséhez. Ehhez elengedhetetlen a gyermek fejlődésének nyomon követése és értékelése.

5.3. Írásbeliség és az írás-olvasás előkészítése a magyar óvodai programok tükrében

5.3.1. Az elemzés célja és szempontjai

Az óvodai nevelés országos alapprogramja 1996-ban jelent meg, kötelezően azonban csak 1999 szeptemberétől került bevezetésre pont azért, mert a korábbi óvodai programoktól eltérően a központi irányítás legújabb dokumentuma nagyon kevés megszorítást tartalmaz, és szükségessé vált az alapprogrammal összhangban álló helyi nevelési programok kidol-

⁷⁹ Magyarországon a leggyakrabban használt tesztek a tanulási nehézségek és a diszlexia kiszűrésére: 1. Bender-teszt: a vizuo-motoros koordináció készségét méri. 2. Inizan-féle DPT (Dyslexia Prognostic Test): számos altesztet tartalmaz, a vizsgálat három fő területe a téri orientáció, a beszéd és az idői orientáció. Diszlexia veszélyeztetettség kiszűrésére szolgáló eljárás. 3. Frostig-teszt: a vizuo-percepciót méri. 4. Gósy Mária GMP-tesztje: a beszédfeldolgozást, nyelvi képességeket vizsgálja. 5. MSSST (the Meeting School Street Screening Test): az észlelés, a motórium és a nyelvi képességek szintjén méri a várható akadályozottságot. 6. Peabody Picture Vocabulary Test: a 150 lapból álló sorozat a szókincset vizsgálja anélkül, hogy előfeltétele lenne a szóképzés képessége, a passzív szókincs szintjét méri. 7. Sindelar-teszt: a tanulási zavart okozó részképességeket vizsgáló eljárás és terápiás módszer. 8. PREFER és DIFER: az iskolakészültség vizsgálatára. Óhatatlanul felmerül az a dilemma, hogy minél fiatalabb a gyermek, annál nehezebb érvényes és megbízható adatokat kapunk, amikor a gyermek literációs fejlődését vizsgáljuk. (Harp & Brewer 2000: 157)

⁸⁰ A gyerekek folyamatos megfigyelése valószínűleg rugalmasabbá, intelligensebbé és felelősségteljesebbé teszi a pedagógusokat. (Adamikné Jászó 1993, 2006) Ezen kívül az iskoláskor előtti írásfejlődés megfigyelése hozzájárulhatna az írás magyar ontogenetikus leírásához, amely – a beszédfejlődés monográfiáival ellentétben – még nem történt meg.

gozása. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja szerint (OAP 1998) az óvodai nevelés feladata, hogy kielégítse az óvodás korú gyermek testi, lelki és szellemi szükségleteit, és csak másodlagos szempont, hogy az iskola mit vár el. Az OAP módszertani szabadságot ad az óvodapedagógusnak minden téren, szigorúan elutasítja azonban az iskolásító tendenciákat, amely az óvodákban folyó nevelőmunka egyik legvitatottabb területe (volt).⁸¹ Az alapidokumentum és a helyi programok viszonyát tekintve Az Óvodai nevelés országos alapprogramja tartalmazza azokat a rendező elveket, amelyeket az óvodai élet során figyelembe kell venni, az 1996 és 1999 között készült helyi programok sokszínűsége ugyanakkor lehetővé teszi a hangsúlyok, arányok eltolódását, bizonyos szempontok át- és újraértelmezését. Ez tetten érhető az értelmi fejlesztés területeinek meghatározásánál, amely elég vegyes képet mutat a helyi programokban. A tevékenységi formák tartalmi kibontásánál például megjelenhetnek azok a tendenciák, amelyek iskolásítási jellemzőket tartalmaznak, ilyen jellegű törekvésekre utalnak. (Villányi 2002)

Az OAP lényegében nem tesz említést az írott (nyomtatott) nyelvvel való ismerkedésről, az írás-olvasás előkészítéséről sem, így meglehetősen tág teret enged az óvodai

⁸¹ Az Oktatási Minisztérium megbízásából 2001 tavaszán az Országos Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV), az Országos Közoktatási Intézet (OKI) és az Oktatáskutató Intézet (OI) közreműködésével nagyszabású óvodai vizsgálatosorozat zajlott Magyarországon. Az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának hatása az óvodákra* címet viselő projekt keretében megvalósuló kutatássorozat elsődleges célja annak vizsgálata volt, hogy az alprogramra épülő dokumentumokban és a mindennapi gyakorlatban mennyire tükröződnek az alprogram irányelvei, hogyan valósulnak meg fő célkitűzései. Az egyik kiemelt téma annak vizsgálata volt, hogy a szakma és a közvélekedés által is gyermekközpontúnak tartott óvodában napjainkban mennyire van jelen az iskolásítás. Mindenekelőtt a teljesítményorientált szülők és a profitorientált intézmények hatására működnek-e olyan helyi kényszerek, amelyek az óvodákat a központi tartalmi szabályozással ellentétes irányba, az iskolásítás felé kényszerítik. Vágó Irén (2002) és Villányi Györgyné (2002) tanulmánya alapján a reprezentatív kutatás eredményei a következők: Az intézmény munkáját irányító, szellemiségét meghatározó óvodavezetők egyértelműen elutasítják az állítást, hogy az iskolásítás egyáltalán megjelenhet az óvodákban. A gyerekekkel ténylegesen foglalkozó óvónőknek azonban már csak alig több mint fele tagadja teljes egészében, minden harmadik részben, minden hetedik óvónő pedig teljes egészében érzékeli az iskolásítás felé mutató nyomást az iskolák és a szülők részéről. Az intézményvezetők pontosan tudják, hogy a központi oktatásirányítás elvárásaival és az alprogram elveivel ellenkezik a tanfolyamok szervezése, ugyanakkor az óvodahasználói igények megváltoztathatják a központi szabályozást. Bár az óvodák 62 százaléka kínál legalább egy tanfolyami foglalkozást az odajáró gyerekeknek, a felmérések és megfigyelések szerint semmiképpen sem állítható, hogy a szolgáltató jelleg téves értelmezéséből kifolyólag az óvodák átalakulnának oktatási vállalkozásokká, nem annyira szó szoros értelemben vett üzletről, sokkal inkább a gyerekekért folytatott versenyről van szó. Ami az iskolára való felkészítést illeti, a legkisebb gyakorisággal a direkt iskola-előkészítő foglalkozások szerepelnek az intézmények kínálatában. Bár az alprogram az irányított foglalkozások helyett a játékra, a spontán tanulásra helyezi a hangsúlyt, a megkérdezett óvodapedagógusok nem félnek a gyerekek iskolakészültségének csökkenésétől, sőt 62 százalékuuk javulást vár ezen a területen. Jelentős részük szerint nőni fog az óvodák és iskolák munkájának összehangoltsága, de az óvodai és a családi nevelés összhangja is. Természetesen a gyermekük sikeres iskolai pályafutását minél korábban megalapozni kívánó szülők nyomására vagy az óvodapedagógusok személyiségéből fakadóan előfordulhatnak iskolásításra utaló jelenségek. Az oktatás- és a nevelés-központúság adatainak egymáshoz való viszonyítása is azt mutatja, hogy bizonytalanság van az óvodapedagógusok körében, leginkább a sokféle elvárásnak való megfelelés kényszere, az intézmény fennmaradása érdekében folytatott harc miatt. (Villányi 2002) De a kutatás egyértelműen azt a tanulságot szűrte le, hogy általános túlterhelésről, egyoldalú kognitív fejlesztésről szó sincs. Vagyis az óvoda megőrizte gyermekcentrikus, nevelésközpontú gyakorlatát, az alprogram pedig ebben megerősítette (Vágó 2002)

anyanyelvi nevelés értelmezésének. Ezek a különbségek tetten érhetők, amikor tizennégy OKI-emblémával ellátott óvodai programot vizsgálunk meg az írás-olvasás előkészítés szempontjából. Az eltérések leginkább a korábban kifejtett készség- és képességfejlesztés, valamint a bontakozó írásbeliség szellemiségét követő írás-olvasás esemény, az írásbeli kultúra biztosítása terén figyelhetők meg. Az elemzés célja tehát annak bemutatása, hogy az egyes dokumentumok hogyan értelmezik az írás- és olvasás-előkészítés fogalmát, ezen a területen milyen szerepet szánunk az óvodáknak.

5.3.2. Hitelesített óvodai programok az általános elvek, készség- és képességfejlesztés, valamint az írás-olvasás esemény szempontjából

A dolgozat ezen részében az OAP-ra épülő 14 OKI-emblémával ellátott óvodai program irányelveit tekintjük át abból a szempontból, hogy az írás-olvasás előkészítése milyen formában, milyen értelmezésekkel és hangsúlyokkal jelenik meg.

1. Differenciált Óvodai Bánásmód

- a) *Általános elvek:* A program két alapfogalma a kompetencia és autonómia, kulcsszava a kiválás. Az autonómia feltételeit a nyugodt, de változatos környezet biztosítja, amiben a 3-7 éves kisgyermekre a felnőtt nem erőlteti rá a tudását, nem siettet bizonyos ismeretek elsajátítását. A D.O.B. preventív szemléletmódja ebben különbözik a képességfejlesztő vagy a rendszeres, csoportos eredményeket kimutató programoktól.
- b) *Készség- és képességfejlesztés:* A program elutasítja a képességek tantárgyszerű rendszerezését, az iskolai tantervek leegyszerűsített, de szerkezetileg hasonló változatát, amely a tudatos tanulás elvére épül. Az iskolai tanuláshoz szükséges funkciók és ismeretek korai gyakorlása, a tudatos tanuláshoz szükséges gondolkodási műveletek megjelenése a családok szintjén is megfigyelhető versenyhelyzet eredménye, így nagy nyomás nehezedik az iskola felől az óvodai nevelésre is.
- c) *Írás-olvasás esemény:* Az óvoda egyik legfontosabb társadalmi funkciójának tekintik a családok fokozatos szocializációját. Együttműködnek a családokkal abban, hogy a gyerekek változatos ismereteket szerezhessenek (pl. mesekönyvek kölcsönözhetőek az óvodai könyvtárból). Fontosnak tartják a könyves környezet biztosítását, az írásbeli kultúra terjesztését. A D.O.B.-SZÓ című kifüggesztett programkiad-

vány tartalma mindenkor figyelembe veszi az esetleg olvasni tudó óvodás gyerekeket is.

2. Epochális rendszerű óvodai nevelési program

- a) *Általános elvek:* A spontán tanulási helyzet mellett az óvónő által rendszeresen, tudatosan tervezett, kötetlen és kötelező tanulásra is szükség van. A tanulás játékos cselekvésben megy végbe.
- b) *Készség- és képességfejlesztés:* A program irányelvei szerint középső és nagycsoportban egyre nagyobb hangsúlyt kap a képességek fejlesztése. Mivel a hasonló életkor nem jelent azonos fejlettséget, egyéni képességfejlesztés történik. Az olvasás és írás előkészítése szempontjából az alábbi képességek és készségek fejlesztését tartják nagyon fontosnak.

Beszédfejlesztés:

- Beszédhelyzetek teremtése, változatos kommunikációs helyzet, beszélőkedv megőrzése, modell, bővülő társas kapcsolatok
- Beszédhallás
- Beszédészlelés, beszédmegértés
- Hangok vizsgálata
- Mondatszerkesztés
- Összefüggő beszéd
- Mese, vers (mindennap!)

Kognitív képesség:

- Vizuális észlelés
- Alaklátás és formaállandóság (alak, forma, méret, szín, rész-egész viszony)
- Téri tájékozódás (oldalosság, irányok, viszonyok)
- Keresztcsatornák fejlődése
- Észlelt összefüggések verbális megfogalmazása
- Gondolkodási műveletek
- Verbális, vizuális memória és a figyelem tartóssága, terjedelme

Motoros képességek:

- Nagymozgások fejlődése (tempója, ritmusa, iránya)
- Finommotorika
- Szem-kéz, szem-láb koordináció

- Kezesség
- Testséma fejlődése
- Testrészek mozgatása

c) *Írás-olvasás esemény:* Nincs külön említve.

3. Játék – Mozgás – Kommunikáció

a) *Általános elvek:* A program nevelési célja, alapvető feladatai: tudatosan és tervszerűen alakítani azokat a szociális és értelmi képességeket, amelyek biztosítják a sikeres iskolai beilleszkedést és teljesítményt. A program hangsúlyozza a családi nevelés alapozó, döntő, a fejlődés folyamán elsődleges szerepét a gyermek ismereteiben, környezethez való alkalmazkodásában és kommunikatív képességeiben. Az óvoda értékei a családi környezet hatásait kiegészítik, felerősítik, a szocializáció „más” dimenzióit biztosítják, amely nélkülözhetetlen az iskolai alkalmasság szempontjából.

b) *Készség- és képességfejlesztés:*

- Értelmi képességek fejlesztése (észlelés, érzékelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás, kreativitás)
- A mozgást tágran értelmezik: az aktív mozgásoktól a finommotoros manipulációig mindent magában foglal
- Kommunikációs fejlesztés:
 - Mesélés, mesehallgatás
 - Versmondás (beszédtechnikai problémák javítása, verbális emlékezet, szókincsfejlesztés, nyelvhelyességi hibák korrekciója)

c) *Írás-olvasás esemény:* a program a mesekönyvek használatának fontosságát emeli ki.

4. Komplex prevenció óvodai program

a) *Általános elvek:* A szakembernek kell ismernie a módját és vállalnia azt a felelősséget, hogy úgy vezesse el a gyermeket az iskola küszöbéig, hogy a gyermek új feladatokra felkészült, alkalmas legyen, s eközben boldog gyermekkorát megőrizhesse. Fő feladat: a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítása, az iskolai potenciális tanulási zavarok megelőzése. Ennek ér-

dekében a program felvállalja az iskolai tanulási képességeket meghatározó funkciók fejlesztését. Segíti a hátrányos szociális környezetből jövő gyermekek felzárkóztatását (ehhez meg kell ismerni a gyerekek szociális, szociokulturális hátterét) jól szolgálja a kisebb idegrendszeri működészavarok-funkciózavarok rendezését.

- b) *Készség- és képességfejlesztés:* A program kiemelten kezeli az értelmi nevelés feladatait (észlelés, figyelemösszpontosítás, képzelet, emlékezet, kreativitás, alakuló fogalmi gondolkodás stb.) a mozgásfejlesztést (konkrét feladatok a finommotorikára), a vizualitást (látás, alaklátás és formaállandóság, térészlelés – térbeli viszonyok felismerése), a hangzási analízis-szintézist, valamint a verbális fejlesztést. A program sajátossága, hogy az anyanyelvi játékok számára külön időt biztosít, a mese és vers pedig itt is kiemelt helyen szerepel, hiszen csak kellő nyelvi fejlettséggel rendelkező gyermekek lesznek képesek az alapvető kultúrtechnikák elsajátítására.
- c) *Írás-olvasás esemény:* A programban a meséken kívül nincs rá konkrét utalás.

5. Óvodai nevelés játékkal, mesével

- a) *Általános elvek:* A program egyik célja a tág értelemben vett tanulási vágy és képesség elérése, középpontjába a szintén tágan értelmezett nyelvi nevelést teszi, amelynek megjelenési formája a játék és a mese. A program szigorúan elutasítja az óvoda „iskolásítását”, nincs helye a kicsinyített tantárgy-tanóra rendszernek, kizárja a kötött és kötetlen foglalkozások beiktatását, és mindennemű szándékolt iskolai mintájú tanítás, mérés, ellenőrzés becsempészését, hiszen minden életkornak megvan a maga egyedülálló és teljes szerepe, feladata. A játékot és a mesét nem keverik a szándékos tanítással. Értelmezésük szerint a tanulás nem más, mint mindenféle tapasztalatszerzés, utánpótlás, mintakövetés, amely a külső környezettel való kölcsönhatás során jön létre. A gyermek intelligenciája, viselkedése, viszonyai, érzelmi élete, szokásai főként a családi minta szerint formálódnak. Az óvoda feladata, hogy megerősítsen és segítsen.
- b) *Készség- és képességfejlesztés:* A vizuális, térbeli tájékozódási, motoros és taktilis képességek fejlesztése szigorúan a játéktevékenység során valósul meg. A fejlődés, fejlesztés, továbbfejlesztés bizonytalan fogalomként van definiálva, ezért nem is szerepel nagy gyakorisággal a programban.
- c) *Írás-olvasás esemény:* A program az óvodában a kívülről mondott mesét preferálja, némi engedményt jelent, hogy néhány igazán nagy író sikeres meséjének alkalom-

szerű felolvasását is jótékony hatásúnak tekinti. Az írott nyelv (névkártyák) azonban tudatosan megjelennek a gyermekek játékában (pl. névadó-keresztelő az új babának, családi játék stb.). Az írás kommunikációs funkciójának tudatosítását segíti elő a „levélírás” (rajzolás) például a Mikulásnak.

6. Tevékenységközpontú óvodai nevelési program

a) *Általános elvek:* A program fő alapelve, hogy az óvoda nem csupán kiegészítő szerepet játszik az elsődleges szocializációban, hanem a fejlesztést, a magasabb színvonalra emelést is vállalja a tevékenységek által. „Az óvoda nem a spontán szocializációnak, hanem a pedagógiaiilag determinált szocializációnak a színtere, ahol az elemi kooperációs és kommunikációs formák tudatos kibontakoztatása folyik.” Az óvoda feladatának nem a szűken vett iskolai feladatokra való felkészítést tekinti, viszont azok a tanulási tapasztalatok, melyeket óvodáskorban szereznek a gyermekek, hatással lehetnek az iskolai tanuláshoz való viszonyukra is.

b) *Készség- és képességfejlesztés:*

- Értelmi képességek fejlesztése (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás)
- Anyanyelvi fejlesztés (beszélgetés, beszédöröm, szókincs bővítés, beszédmegértés, beszédtechnika, beszédhibák javítása)
- A kéz finommozgásainak fejlesztése

c) *Írás-olvasás esemény:* A program – bár fontosnak tartja a mindennapos mesélést – nem tesz különbséget a kívülről mondott, valamint könyvből történő mesélés között.

7. Óvoda, Iskola és Kultúra Háza, Csempezkopács

a) *Általános elvek:* A program előtérbe helyezi az óvoda iskolaelőkészítő funkcióját. Ez az elv megmutatkozik a fejlesztési célok, tartalmak részletes kifejtésében is.

b) *Készség- és képességfejlesztés:*

- Értelmi fejlesztés, nevelés
 - Kognitív képességek (megfigyelés, emlékezet, képzelet, figyelem, gondolkodás)
 - Sokoldalú tapasztalatszerzési lehetőség

- Kommunikációs képességek (beszédprodukció, beszédértés, beszédprozódus, szókincs, nyelvi képességek)
 - Vizuális percepció (formaérzékleték, formaészlelések, a vizuális jelrendszer megismertetése)
 - Figyelemkoncentráció
 - Az íráshoz szükséges mozgáskoordináció alakítása, koordinált szem- és kézmozgás
- c) *Írás-olvasás esemény:* A program alapvető feladatának tekinti a könyves környezet biztosítását. Ez jelenti a könyvek, folyóiratok folyamatos nézegetését, a könyv iránti vonzódás kibontakoztatását és a könyvvel való helyes bánásmód elsajátíttatását.

8. Lépésről Lépésre Óvodai Program

- a) *Általános elvek:* A Soros Alapítvány „Step by Step” projektjéből adaptált óvodai program az erősségek és az esetleges hátrányok számbavétele alapján az egyéni fejlesztés elvének érvényesítését (képességek, részképességek) tartja szem előtt. Az ún. „nyitott óvoda” ebbe a munkába a szülőket is bevonja.
- b) *Készség- és képességfejlesztés:* A program az anyanyelvi fejlesztés általános említésén kívül nem tér ki részletesen az írás-olvasás megalapozásához szükséges fejlesztő tevékenységekre.
- c) *Írás-olvasás esemény:* A Lépésről Lépésre Óvodai Program fontos feladatának tekinti az írott nyelv és a jelzések iránti érdeklődés felkeltését, a már kialakult érdeklődés fenntartását. A gyermekek jelei mellett például megtalálhatók nevük kezdőbetűi (nyomatott nagybetűvel). A csoportszobában saját és közös mesekönyvek is vannak.

9. Mályva integráló-differenciáló óvodai program

- a) *Általános elvek:* A 3-7 éves korú gyerekek életkori és egyéni sajátosságaiból adódó személyiségkomponensek közül a biológiai és kulturális szükségletek kialakítását tekinti elsődlegesnek. Nevelési célja az iskolakezdéshez szükséges képességek alapjainak lerakása, a különböző műveltségi területek téma- és tárgyköreinek adaptálása, de fellép minden olyan kezdeményezéssel, „szolgáltatással” szemben, amely az iskolaelőtti korosztály testi, szellemi, szociális, érzelmi fejlődését megzavarhatja vagy veszélyeztetheti. Kulcsszó a differenciálás igénye és az integrálás. A pedagógiai kapcsolatok alapja a 0-9 éves gyerekek egységes szemléletű nevelése, ezért az

intézményváltás átmeneti problémáinak megoldása érdekében az óvoda kapcsolatban van a családdal, bölcsődével és az iskolával is.

b) *Készség- és képességfejlesztés:*

- Anyanyelvi nevelés (mesemondás, szókincsfejlesztés, beszédhang-ajtés, beszédritmus, gondolkodás)
- Olyan tevékenységek sorozata, amelyeknek a manuális képességek, az íráshoz szükséges finommozgások, a szem-kéz koordináció kialakítása a célja. A finommotorika fejlődése lehetővé teszi, hogy bizonyos eszközökkel bánni tudjanak, és azokat felhasználják különböző irányú képességeik fejlesztésében.

c) *Írás-olvasás esemény:* A gyermeklexikonok, képeskönyvek széles kínálata az írásbeliséggel való ismerkedés mellett a gyermek látókörét is bővíti.

10. Mozgásműveltség Fejlesztő Óvodai Nevelési Program

a) *Általános elvek:* A gyerekek iskolai életmódra való felkészítése – adottságaik és képességeik alapján – tudatos tervezőmunkát igényel, amire a fokozatosság jellemző. A tanulás mint tevékenység külön nem kerül tervezésre, beépül az óvodai élet mindennapjaiba. Az óvoda szoros kapcsolatot tart fenn a családdal és az iskolával.

b) *Készség- és képességfejlesztés:*

- Anyanyelvi nevelés (beszédprodukciónak fejlesztése, kommunikációs jelzések, mesélés mindennap)
- Finommotorikus fejlesztés (kézimunka jellegű tevékenységek, rajzolás)

c) *Írás-olvasás esemény:* Mesekönyvek, leporellók jelenléte a csoportban.

11. Néphagyományőrző óvodai program

a) *Általános elvek:* A program egyik célja, hogy a gyerekekben alapozódjanak meg azok a készségek, jártasságok, amelyek képessé teszik az iskolai életmód elfogadására. A program tevékenységrendszerében a tanulás a gyermeki tevékenység velejárója. A „valamit megtanulás” a gyerek részére spontán folyamat, a „valamit megtanítás” az óvónő részéről tudatos, célszerű tevékenység, a tanulási képesség megalapozása. Az óvoda folyamatos kapcsolatot tart fenn a családdal és az iskolával.

- b) *Készség- és képességfejlesztés:*
- Anyanyelvi nevelés mint alapfeladat
 - Finommotorikus mozgások, szem-kéz koordináció, térészlelés
 - Értelmi fejlesztés
- c) *Írás-olvasás esemény:* Az anyanyelvi nevelés szerves része a képeskönyvek nézegetésén keresztül a könyvek szeretetére, az olvasásra nevelés. Akár a családoknak is segítséget nyújt a könyvvásárláshoz, a program szerint az óvodapedagógus feladata meggyőzni a szülőket az otthoni anyanyelvi élmények fontosságáról, a beszélgetések és esti mesélések szerepéről. A délutáni alvásból korábban ébredő gyerekek szintén nézegethetnek mesekönyveket. A program szerint jó, ha az irodalmi élmény nyújtásának állandó helye van (pl. mesekönyvek elhelyezése).

12. Hétköznapi varázslatok Óvodai nevelés Freinet-elemekkel

- a) *Általános elvek:* A program lényege, hogy a gyerekek mindennapos helyzetekben cselekedve, egymást meghallgatva, a környezetet megfigyelve szinte észrevétlen módon jussanak új információkhoz, tapasztalatokhoz. Mindehhez elengedhetetlen a szülőkkel és az iskolával való kapcsolattartás.
- b) *Készség- és képességfejlesztés:* A testi, lelki, szellemi és érzelmi készségek és képességek fejlesztése kiemelten kezelt feladat. Különösen nagy hangsúllyal szerepel a kommunikációs és anyanyelvi képességek fejlesztése, amelynek konkrét feladatai megjelennek a programban.
- c) *Írás-olvasás esemény:* Az írásbeliség már ebben az életkorban fontos szerephez jut, mégpedig az írott nyelv funkciójának tudatosítása révén. A szülőkkel, más óvodákkal, csoportokkal való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás eszköze a levél, aminek tartalmába a gyerekek is beleszólhatnak. A levél mellett újságokat, kiadványokat is összeállítanak, ezekbe lejegyzik a gyerekek szabad fogalmazásait, saját maguk által illusztrált improvizatív alkotásaikat. Hasonló funkciója van az ún. „Élet-könyv”-nek, amibe bármi belekerülhet, amit a gyerekek, szülők vagy a pedagógusok fontosnak tartanak (pl. a gyerekek által kitalált mesék, szabad szövegek, receptek, kapott levelek, meghívók).

13. Magyarországi Montessori Óvodai Program

- a) *Általános elvek:* A program alap gondolata, hogy nem a tudás mennyiségére kell a nevelésnek törekednie, hanem a személyiség formálására, a képességek fejlesztésére.

re, az önállóság kialakítására, mert ez alapozza meg a konvertibilis tudást. Az óvoda kapcsolatot tart fenn a szülőkkel és az iskolákkal. A gyermekintézményeknek az a feladatuk, hogy mindent megtegyenek a gyermekek egészséges fejlődése érdekében, nem pedig az, hogy a következő intézmény (iskola) követelményeire felkészítsék őket, így a tanítóknak is nagyon fontos tudniuk, hogy mit várhatnak el az óvodából kikerülő gyerekektől.

- b) *Készség- és képességfejlesztés:* A program nem írni akar megtanítani, hanem a kezdet alkalmassá tenni az írásra (Montessori-eszközökkel), ezért különösen fontosnak tekinti a finommotorika fejlesztését, aminek a módszertana részletesen kidolgozott, szemben a többi készség és képesség fejlesztésével.
- c) *Írás-olvasás esemény:* Ez a terület a Montessori-programban a leghangsúlyosabb. (Nem véletlenül, hiszen a hasonlóságokat tekintve a bontakozó írásbeliség fontos előzményének tekinthetjük Maria Montessori elgondolásait.) Montessori felfogása szerint az írott nyelv elsajátítása hasonló a beszédéhez. Rámutat, hogy a kisgyermek számára a betű nem absztrakció, hanem látvány. A pedagógusok tapasztalatai szerint az óvodások érdeklődve figyelik az írott szót környezetükben, negyedik életévük körül rajzaikon is megjelennek a betűformák. Már a környezet kialakítása is kedvez a verbális kultúra közvetítésének (olvasósarok, naptár, faliújság). A gyerekek több helyen találkozhatnak név- és szóképekkel (fényképük, személyes tárgyaikkal mellett, tájékoztató feliratokon), a csoportszobában jelen van az írógép, néhol a számítógép is. A gyerekek rajzaira – óvónői segítséggel – rákerül nevük, esetleg a rajz címe. Sok gyermek megtanul magától olvasni, a program azonban ezt nem sürgeti, nem is várja el. Ennél sokkal fontosabb az írás kommunikációs funkciójának tudatosítása, vagyis: ami le van írva, azt el lehet olvasni; amit elolvasunk, az információ számunkra; amit gondolunk, azt le lehet írni; amit leírunk, az megmarad, megőrizhetjük, elküldhetjük. Az óvoda programjában szerepel a rendszeres könyvtárlátogatás, ahol az óvodások fő tevékenysége a könyvek nézegetése. Ezt a tevékenységet a gyerekek az óvodában is bármikor folytathatják, a korán ébredők akár a délutáni alvás helyett. A kívülről mondott mesék mellett a program hangsúlyozza a könyvből való olvasás fontosságát, amely – az otthoni mesélések mintájára – történhet a kisgyermek közreműködésével is. Ilyenkor az olvasóval együtt nézhetik a képeket, esetleg kvázi olvasóként az ujjukkal is követhetik a sorokat. Fontos tudniuk, hogy a szép meséket, verseket könyvből lehet olvasni.

14. Waldorf-Óvodapedagógiai Program

- a) *Általános elvek:* A Waldorf –pedagógia óvodáskorban mellőzni szeretné az idő előtti, túl korai fejlesztést. A kisgyerek spontán tanulásához megfelelő követendő mintákat kell látnia és átélnie.
- b) *Készség- és képességfejlesztés:* A program szerint az idő előtti absztrakt, verbális és intellektuális tanítás elvonja a személyiség önfejlesztő erőit a testi, lelki egészségét szolgáló feladatoktól. A Waldorf-óvodapedagógia az iskolaérettség kritériumait nem célkitűzésnek tartja, nem alkalmaz külön iskolára felkészítő foglalkozásokat.
- c) *Írás-olvasás esemény:* Az irodalmi alkotásoknak fontos szerepük van a programban, de az óvónő kívülről mesél. Helyteleníti a kisgyermek életkorának nem megfelelő tanulási módszereket (televízió, könyv), ha az utánzásos tanulás, szabad játék nem érvényesülhet.

5.3.3. A programok összegzése

Az óvodai programokat az **általános elvek**, a **készség- és képességfejlesztés** valamint az **írás-olvasás esemény jelenléte** alapján az alábbi kulcsszavakkal jellemezhetnénk: **1. kivárás; 2. készség- és képességfejlesztés az iskolásító tendenciák elutasításával; 3. deklarált iskolaelőlkészítés.**

1. **Kivárás:** Az ezt az elvet követő programok szerint az autonómia feltétele a nyugodt, de változatos környezet, amiben a 3-7 éves kisgyermekre a felnőtt nem erőlteti rá a tudását, nem siettet bizonyos ismeretek elsajátítását. Az ilyen program mellőzni szeretné az idő előtti, túl korai fejlesztést. A kisgyerek spontán tanulásához megfelelő követendő mintákat kell látnia és átélnie. Ez a szemléletmód különbözik a képességfejlesztő vagy a rendszeres, csoportos eredményeket kimutató programoktól. Elutasítja a képességek tantárgyszerű megszerezését, az iskolai tantervek leegyszerűsített, de szerkezetileg hasonló változatát, amely a tudatos tanulás elvére épül. Az iskolaérettség kritériumait nem célkitűzésnek tartja, nem alkalmaz külön iskolára felkészítő foglalkozásokat. (Differenciált Óvodai Bánásmód; Waldorf-Óvodapedagógiai Program)
2. **Készség- és képességfejlesztés az iskolásító tendenciák elutasításával:** Ezen programokban a cél a tág értelemben vett tanulási vágy és képesség elérése, a biológiai és kulturális szükségletek kialakítását tekintik elsődlegesnek. Elutasítják az

óvoda iskolásítását, mindennemű szándékolt iskolai mintájú tanítás, mérés, ellenőrzés becsempészését. Viszont úgy gondolják, hogy azok a tanulási tapasztalatok, amelyeket óvodáskorban szereznek a gyermekek, hatással lehetnek az iskolai tanuláshoz való viszonyukra is. Fellépnek minden olyan kezdeményezéssel, „szolgáltatással” szemben, amely az iskolaelőtti korosztály testi, szellemi, szociális, érzelmi fejlődését megzavarhatja vagy veszélyeztetheti. **A gyermekintézményeknek az a feladatuk, hogy mindent megtegyenek a gyermekek egészséges fejlődése érdekében, nem pedig az, hogy a következő intézmény (iskola) követelményeire felkészítsék őket.** Cél többek között a **személyiség formálása és a képességek fejlesztése**, mert ez alapozza meg a konvertibilis tudást. (Óvodai nevelés játékkal, mesével; Lépésről Lépésre Óvodai Program; Tevékenységközpontú óvodai nevelési program; Mályva integráló-differenciáló óvodai program; Hétköznapi varázslatok óvodai nevelés Freinet-elemekkel; Magyarországi Montessori Óvodai Program)

3. **Deklarált iskola-előkészítés:** A spontán tanulási helyzet mellett az óvónő által rendszeresen, tudatosan tervezett, kötetlen és kötelező tanulásra is szükség van. **Tudatosan és tervszerűen kell alakítani azokat a szociális és értelmi képességeket, amelyek biztosítják a sikeres iskolai beilleszkedést és teljesítményt.** Az óvoda értékei a családi környezet hatásait kiegészítik, felerősítik, a szocializáció „más” dimenzióit biztosítják, amelyek nélkülözhetetlenek az iskolai alkalmasság szempontjából. Fő feladat a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítása, az iskolai potenciális zavarok megelőzése. Ennek érdekében felvállalják az iskolai tanulási képességeket meghatározó funkciók fejlesztését. Segítik a hátrányos szociális környezetből jövő gyermekek felzárkóztatását. **Ezek a programok előtérbe helyezik az óvoda iskola-előkészítő funkcióját.** Ez az elv megmutatkozik a fejlesztési célok, tartalmak részletes kifejtésében is. Céljuk, hogy a gyerekekben **alapozódjanak meg azok a készségek, jártasságok, amelyek képessé teszik az iskolai életmód elfogadására.** A tevékenységrendszerben a tanulás a gyermeki tevékenység velejárója. (Epochális rendszerű óvodai nevelési program; Játék-Mozgás-Kommunikáció; Komplex prevenciós óvodai program; Mozgásműveltség Fejlesztő Óvodai Nevelési Program; Néphagyományőrző óvodai program; Óvoda, Iskola és Kultúra Háza, Csempeszkopács)

Előfordul, hogy a program csupán egy területet fejt ki részletesen, például az anyanyelvi vagy a finommotorikus fejlesztés feladatkörét. Ami az írásos kultúra biztosítását illeti,

négy esetben nem jelenik meg, illetve kétszer mindössze a mesekönyvek említésére szorítkozik. Két programban szerepel hangsúlyosan az írott nyelv funkciójának tudatosítása, a legrészletesebb bemutatást pedig a Montessori óvoda kapcsán kapjuk. A programokból az derül ki, hogy a **készség- és képességfejlesztés a magyar óvodapedagógiában hangsúlyosabban szerepel, mint a bontakozó írásbeliség elveinek érvényesítése**. A leírásokban vannak kezdeményezések a literációs környezet biztosítására, ezek azonban legtöbbször az eszközökre korlátozódnak (mesekönyvek, leporellók, feliratok), a hozzájuk kapcsolódó módszertani lehetőségek többnyire kiaknázatlanok maradnak, az interaktív olvasás például egyik programban sem jelenik meg.

5.4. Az írás és olvasás előkészítése az óvodapedagógus szemszögéből

5.4.1. Az interjú célja és körülményei

2001 tavaszán az összesen hat óvodában (egy fővárosi és öt vidéki) 21 óvónővel készített interjú során arra kerestünk választ, hogy a módszertani szabadság jegyében dolgozó óvodapedagógusok hogyan értelmezik az írás-olvasás előkészítés fogalmát. A megkérdezett óvodapedagógusok azokban az óvodákban dolgoznak, ahol az előzetes felmérés során a családi kérdőíveket is felvettük. Ezek az intézmények szélsőségektől mentes helyi óvodai programmal dolgoznak. A kérdést – „*Ön mit ért az óvodai írás és olvasás előkészítés alatt?*” szándékosan nem fejtettük ki, nem részleteztük, az óvónőre bíztuk a fogalom akár szűk, akár tág értelmezését, ugyanakkor előzetesen felállítottunk olyan kategóriákat, amelyekre a korábbi dokumentumelemzés alapján a válaszokban számítani lehetett. A korábban már kifejtett készség- és képességfejlesztés, valamint az írás-olvasás esemény mellett az értelmezési lehetőségeket kiegészítettük a direkt olvasás és írás tanításával, valamint az írás és olvasás előkészítésének teljes ignorálásával.

Az újabb két lehetséges értelmezés meghatározása:

Direkt olvasás- és írástanítás (betűtanítás, betűelemek rajzoltatása)

Az OAP és az erre épülő helyi programok irányelvei ellenére – az elmúlt néhány évtized tapasztalatai és a szakirodalom alapján – feltételezhetjük, hogy még mindig létezhetnek olyan óvodák, amelyek megpróbálják átvállalni az írás-olvasás elsajátíttatásának feladatát,

azaz direkt tanítás folyik. Ez a próbálkozás a versenyhelyzet kihívásai, valamint a korai írás-olvasás tanításnak több országban – jelenleg már számítógéppel – folyó kísérletei mellett arra is visszavezethető, hogy sokan a diszlexiás és áldiszlexiás gyerekek problémáit – a sport és zene mintájára – az írás- és olvasástanulás expanziójával, időbeni kiterjesztésével próbálják megoldani. Az USA-ban például a szülők egyre jobban aggódnak gyermekük jövője miatt, és sokan arra kérik a nevelőket, tanítsák meg a 2-3 éves gyerekeiket olvasni, hogy felkészültek legyenek az óvodára. Ha már egyáltalán felmerül annak gondolata, hogy a formális tanítás részét képezze-e az óvodai programnak, mindenképpen adódik egy fontos kérdés: Milyen szociális és érzelmi hatása lehet az óvodai direkt írás és olvasás tanításának? (Lesiak 1997) *Werner* és *Strother* esettanulmányából tudjuk (Lesiak hivatkozik *Werner* és *Strotherre* 1997), hogy az iskoláskor előtt direkt tanításban részt vevő kisgyerekek a későbbiekben frusztrálttá, idegessé vált, és negatívan viszonyult az olvasáshoz, míg társában pozitív attitűd alakult ki pusztán azáltal, hogy direkt oktatást nem, annál több pozitív megerősítést kapott írásos tevékenységeiben. A Nemzetközi Olvasástársaság álláspontja szerint is (1977) a formális tanítás nem megfelelő az iskoláskor előtti időszakban.

Az írás-olvasás előkészítésének kiiktatása az óvoda életéből

Az OAP irányelveinek megfelelően a negyedik értelmezés szerint az írás-olvasás tanítás minden eleme (beleértve az előkészítő szakasz elemeit is) az iskolai feladatok körébe tartozik, az óvodának ezen a téren nincs felelőssége.

5.4.2. Eredmények és következtetések

A bemutatott négy értelmezési lehetőséget véve alapul a válaszok rendszerezéséhez, az alábbi megoszlás figyelhető meg (természetesen a második és harmadik kategóriára lehetett egy válaszon belül is utalni):

Lehetséges értelmezések	Óvónői válaszok száma
1. Direkt olvasás-írás tanítás	0
2. Készség- és képességfejlesztés + nyelvi tudatosság	17
3. Írásra való szocializálás „írás-olvasás esemény” az óvodában	4
4. Az írás-olvasás előkészítés nem az óvoda feladata	3









1. Direkt olvasás-írás tanítás:

Az iskolásítás ellen érvelő tendencia hatására a megkérdezettek közül **mindenki elutasítja a formalizált írás-olvasás tanítás óvodai megkezdését**⁸², sőt néhányan az előkészítő tevékenységeket sem tartják a gyermekintézmény feladatának, aminek oka lehet a felelősség iskolára való áthárítása, az iskolásító tendenciától való félelem, módszertani hiányosság vagy a Waldorf-pedagógia kapcsán már kifejtett tudatos pedagógiai koncepció.

2. Készség- és képességfejlesztés + nyelvi tudatosság:

Az óvónők jelentős többsége szerint az óvoda elsődleges feladata az írás-olvasás tanulás tekintetében **azoknak a készségeknek a játékos fejlesztése és megerősítése, amelyek segítik az iskolába lépő gyermeket a problémamentes tanulás elérésében**. Az interjúk alapján az alábbi rangsor rajzolódott ki a készség- és képességfejlesztésen belül. (Egy óvónő természetesen több fejlesztendő területet is megjelölhetett, és bár az írás és olvasás fejlesztési feladatai nem minden esetben választhatók el szigorúan egymástól, a válaszadók rendszerezési elve alapján külön fog szerepelni ez a két készség.)

Olvasás

Fejlesztendő területek	Említések száma
 Beszédprodukción (spontán beszéd; produktív, félproduktív, reprodukív mesélés; szókinccs; beszédbátorság; tiszta hangzójéjtés, prozódiai sajátosságok)	12
 Irányfelismerés, orientációs készség	10
 Kézdominancia, szem-kéz koordináció	8
 Beszédpercepción (beszédészlelés, beszédmegértés)	3
 Alakazonosítás és –megkülönböztetés	3
 Értelmi fejlesztés (figyelem, gondolkodás)	3
 Vizuális és verbális memória	2
 Nyelvi tudatosság	1

Az óvónők a legfontosabbnak a beszédprodukción fejlesztését tekintik, ettől elmarad a beszédészlelés és -értésé. A beszédpercepción általában nem szokás különválasztani a beszédkészségtől, holott a vizsgálatok tanúsága szerint a két területen nyújtott






⁸² Ez az eredmény egyezik azzal a korábban már részletezett országos óvodai vizsgálatéval, ahol nem lehetett kimutatni aggodalomra okot adó iskolásító tendenciát.

teljesítmény időnként eltérhet. Előfordul, hogy a jó beszédképességű gyermek gyengén teljesít a beszédpercepció vizsgálata során. A beszédpercepció fejlesztés negligálása megfelel annak a hétköznapi tapasztalatnak, hogy sokkal könnyebb a kisgyerek beszédprodukciónak vizsgálni, annak esetleges elmaradásait felismerni, mint a beszédészlelését vagy beszédértését, főleg akkor, ha az egyébként értelmes óvodás különböző kompenzációs technikákkal leplezi percepció gyengeségeit. Ez azért jelent problémát, mert a kutatási eredmények szerint az **anyanyelvi beszédprodukciónál jóval kisebb mértékben gyakorol hatást az olvasástanulásra, mint a beszédpercepció folyamatai, amelyek alapvetően meghatározók.** (Gósy 2000)

Feltétlenül említést érdemel a nyelvi tudatosság szerepének ignorálása az olvasás előkészítésében. A nyelvi tudatosság (*language awareness*) fejlesztése központi szerepet kellene, hogy kapjon, mégis méltatlanul kevés szó esik róla az iskolát megelőző időszak anyanyelvi nevelése kapcsán. Holott az iskolai nyelvtanítás pont abban különbözik az elsődleges nyelvsajátítástól, hogy a gyermek folyamatosan kibontakozó nyelvi tudatosságára épít. A kisgyerek már jóval az iskoláskor előtt észrevesz környezetében bizonyos szabályszerűségeket, van némi sejtelme a mondatokról, a szavakról, a szótagokról, a hangokról, a hangok sorrendjéről, amelynek eredményeként hatéves korra kialakul a mondattudat, szótudat, szótagtudat és fonématudat. Ez utóbbi különösen fontos, mert feltétele az olvasás- és írástanításnak. (A. Jászó 2001)

Írás

Az óvónői válaszokban az alábbi megoszlás figyelhető meg:

Fejlesztendő területek	Említések száma
 Manuális készségek, finommotoros mozgások	14
 Megfelelő ecset- és ceruzafogás	8
 Rajzkészség	5
 Méret és arányrendszer	3
 Irányfelismerés, orientációs készség	2

Elsősorban a reformpedagógiai irányzatokban merült fel az írástanítás késleltetésének gondolata, arra hivatkozva, hogy az iskolába lépő gyermek kézmozgata még fejletlen az írástanulás elkezdéséhez. Való igaz, hogy az írás rendkívül összetett mozgáskoordinációt igényel, de az óvodai előkészítő gyakorlatok (kéztorna, a kézügyességet fejlesztő

játékok) pont ezt a célt szolgálják. A Montessori-programban az írás megelőzi az olvasást, de ott az írás a nyomtatott formát jelenti, leginkább az eszközökkel való manipulációt, és nem a folyóírás elsajátítását. A megkérdezett óvónők tisztában vannak az előkészítő tevékenységek szerepével, jelentőségével. Az íráshoz szükséges készségek fejlesztésénél a finommotorika került a középpontba, nem véletlenül, hiszen a kézírás tanulásának alapja a megfelelően fejlett kézizomzat, a kéz ujjainak, a mozgás koordinációjának fejlettsége. (Az iskolákban elsajátítandó akár álló, akár dőltbetűs folyóírás természetesen sokkal nehezebb a gyermek számára, mint a nyomtatott nagybetűk.) Bár életkor-specifikus jellemzőről van szó, iskolába kerülésig a finommotorika fejlesztésére az óvodai élet általában rengeteg lehetőséget biztosít, amihez a megjelenő módszertani kiadványok, munkáltató füzetek is segítséget nyújtanak.

3. Írásra való szocializálás „írás-olvasás esemény” az óvodában:

Mindössze ketten említették az *írás-olvasásra szocializálás, motiválás* fontosságát, ők a képeskönyv-nézegetésre, a könyv megbecsülésére utaltak. Mivel a többi játékszobában sem volt verbálisan ingerszegény a gyerekek környezete (a mesekönyveken kívül az óvónők gyakran szókétyákat is bevontak a játékba pl. PIAC, NYITVA, ZÁRVA, ORVOS stb.)⁸³, meglepő ez az arány. Holott az óvodai tevékenységek szerves részét alkotják, az óvónők jelentős többsége – talán pont a mesélés magától értetődő szerepe miatt – elfelejtette az írás-olvasás előkészítés feladatai közé sorolni a könyvről és olvasásról szerzett tapasztalatokat: a mesekönyv nézegetését, mesehallgatást, a verbális kultúra állandó jelenlétét az óvodai környezetben. A válaszok ebben az esetben szerencsére nem voltak összhangban az óvodában tapasztaltakkal: a mesélés mindegyik intézményben és csoportban központi szerepet kap.

4. Az írás-olvasás előkészítés nem az óvoda feladata:

A negyedik kategóriába tartozó négy válasz közül ketten az íráselőkészítést fontosnak, az olvasáselőkészítést azonban lényegtelennek tartják. Két győri óvónő az alapprogram irányelveire hivatkozva tiltott, „illegális” tevékenységnek tartja az olvasás- és íráselőkészítést. Ugyanakkor a beszélgetésből kiderült, hogy a beszédprodukciónak, az irányfelismerés fejlesztésének, a helyes ceruzafogás kialakításának⁸⁴ ők is fontosnak tartják. Hasonlóképpen vélekedik egy pesti óvodapedagógus, aki leszögezte, hogy az óvodában

⁸³ Felmerül a kérdés, hogy ez vajon nem a szóképes olvasást tanulási módszer óvodai alkalmazását jelenti-e?

⁸⁴ A fejlődésben lévő kézcsontozat miatt az óvodában ez még nem szigorú elvárás.

direkt írás- és olvasáselőkészítés nincs. Az óvónők munkáját ismerve azonban sokkal inkább értelmezésbeli zavarról, a fogalmak tisztázatlanságáról van szó, mintsem az előkészítő munka elhanyagolásáról.

Az interjúk során mindenekelőtt az óvónők értelmezéseire voltunk kíváncsiak, és bár alkalmunk volt bepillantást nyerni az óvodai csoport mindennapi életébe, szemügyre vehettük a csoportszoba berendezését és felszerelését, szisztematikus vizsgálatot ezzel kapcsolatban nem végeztünk. Egy amerikai kutatás (McMahon et al. 1998) azonban felhívta a figyelmet arra az összefüggésre, amely az óvodapedagógus szemlélete, a gyermekek írás-olvasás eseményben való részvétele, valamint a csoportszobában található írásos anyagok mennyisége és minősége között fennáll (ez utóbbi nemcsak a könyveket és egyéb olvasnivalókat jelenti, hanem a csoportkönyvtárat, íróskartot, különböző jeleket, cédulákat, a szóban elhangzó szövegek rögzítésére szolgáló eszközöket, számítógépek jelenlétét stb. is.) Abból a feltevésből indultak ki, mely alapján a pedagógus szemlélete, értékrendje, meggyőződése (legyen az explicit vagy implicit) befolyásolja a csoportban, illetve osztályban folyó munkát, a gyakorlati tevékenységet. A kutatók aszerint csoportosították a pedagógusokat interjúk segítségével, hogy az írásbeliség elsajátítási elméleteit tekintve inkább a kívárára, készség- és képességfejlesztésre épülő teória (reading readiness skills) vagy a bontakozó írásbeliség (emergent literacy) hívei voltak. A felmérés tanulsága az volt, hogy az utóbbi csoportba tartozó óvodapedagógusok neveltjei nagyobb számban és változatosabb módon vettek részt önként óvodai írás-olvasás eseményben, a csoportszoba pedig az írásos anyagot tekintve mind minőségében, mind mennyiségében gazdagabb volt, ugyanakkor a pedagógusok nagyon ritkán vonták be a gyerekeket az olvasás részkészségeit fejlesztő tevékenységekbe. A 12 hetes óvodai vizsgálatnak nem volt folytatása, tehát az eredmény nem arról szól, hogy melyik csoport gyermekei váltak sikeresebb olvasóvá. Ami viszont kimutatható – és ez természetesen emlékeztet a családi hatások következményeire és összefüggéseire –, hogy a **literációs ingerekben bővelkedő, az írásbeliséget támogató környezet jelentős motivációs bázis az érdeklődés felkeltéséhez.** Ugyanakkor maguk a szerzők is felhívják a figyelmet további vizsgálatok szükségességére, ahol összehasonlítják a szigorúan egyik vagy másik elvet követő csoportok eredményeit olyan tanulási közeggel, ahol a készség- és képességfejlesztés, valamint a bontakozó írásbeliség *kombinációja* van jelen. Több mint valószínű, hogy **a leghatékonyabb egy olyan óvodai program, ahol a részkészségek fejlesztése és a gazdag literációs környezet biztosítása együttesen valósul meg.**

5.5. A gyermekintézmények és a pedagógusképzés feladata

5.5.1. Az óvoda feladata

Az írásbeliséggel kapcsolatos attitűdök kialakításában elsődleges szerepe van a családnak, az otthoni környezetnek. Ez a tény azonban nem jelenti azt, hogy az óvoda nem erősítheti az otthoni pozitív hatásokat, illetve, hogy nem kompenzálhatja valamilyen szinten az óvodába érkező gyerekek esetleges szociokulturális hátrányait. Erre azért van különösen nagy szükség, mert a nagycsoportosok némelyike már a nyolcévesek szintjén tud írni, olvasni, míg mások esetleg megrekednek a háromévesek nyelvi szintjén, így a gyerekek iskolába is rendkívül heterogén tudással kerülnek. (vö. Nagy 1980; 2000; 2004) A magas színvonalú iskoláskor előtti fejlesztés megteremti a sikeres kognitív és nyelvi fejlesztés alapjait éppúgy, mint az érzelmi és szociális kompetenciáét. Mindenképpen hangsúlyozni kell, és ezt az óvónői értelmezések is alátámasztják, az óvoda feladata nem a direkt olvasás- és írástanítás vagy annak elkezdése, hanem hogy maradéktalanul lássa el anyanyelvfejlesztő feladatát mindig az adott helyzetnek és életkornak megfelelően, amelynek része az előkészítés is. Az újabb kutatások például kimutatták, hogy **óvodában a betűk nevének direkt tanítása elhanyagolható hatással van a későbbi olvasási sikerességre. Ugyanakkor azok a gyerekek, akik indirekt literációs helyzetekből szereztek a betűkre vonatkozó tudásukat, nagyobb eredményességgel tanultak meg olvasni.** (Lesiak hivatkozik Blanchard & Loganra 1997) Érdemes tehát olyan gazdag írásos környezetet teremteni, mint ami az iskolaorientált, rendszeresen író-olvasó családokra jellemző, a hozzá kapcsolódó interakciókkal, vagyis informális tevékenységekkel kell segíteni a gyermek írásbeliséggel való spontán találkozását.

A betű-graféma-fonéma-hang megfeleltetés *tanítása* helyett ugyancsak fontosabb feladat a fonetikai/fonológiai tudatosság kialakítása. *Fazekasné Fenyvesi Margit* szerint (2006) a beszédhanghallás-készség megismertetése az óvodapedagógiában és az alsó fokú oktatásban még nem vált általánossá. A gyerekek iskolába kerülnek anélkül, hogy a kritikus kognitív készségek felmérése megtörténne. Később az olvasás- és írástanulás során jelentkező problémák miatt megtörténhet ilyen irányú vizsgálatuk, de addigra már túl vannak a beszédhanghallás készségének optimális kialakulási idején. Hasonló a helyzet a formaészleléssel (geometriai formák észlelése és kivitelezése). Tudatosítani kell, hogy milyen képességek intenzív, funkcionális fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy az első osztályban az

írás és olvasás tanulása élményt és ne kudarcot jelentsen. **A fejlesztést ki kell terjeszteni olyan készségekre, amelyek eddig esetleg nem kaptak kitüntetett szerepet (pl. beszédészlelés és beszédértés, nyelvi tudatosság).**

A gyermek kiegyensúlyozott fizikai, kognitív, szociális és nem utolsósorban érzelmi fejlődése csak olyan környezetben lehetséges, ahol figyelembe veszik szükségleteit, érdeklődését, tanulási stílusát, ahol a tanulás során maga a folyamat hangsúlyos. Az lenne az optimális (és igazából ezt jelenti az óvoda gyermekcentrikus volta) ha mind a játékos, mind a fejlesztő tevékenységek elsődleges célja nem az iskola vagy tanítók elvárásainak való megfelelés lenne, hanem a gyermek egész személyiségének tervszerű, tudatos, komplex fejlesztése az óvodai élet egész folyamatában. Egy magyarországi felmérés szerint (Szabó 2005) az iskolára való előkészítéssel kapcsolatban az óvónők sokkal inkább a képességek fejlesztésére és a gyermekek testi-lelki-fizikai egyensúlyának biztosítására helyezik a hangsúlyt, és háttérbe szorul az ismeretek tanítása. A felmérés szerint az óvoda által fontosnak tartott képességek összhangban vannak az iskola elvárásaival, a tanítók elképzeléseivel (figyelem összpontosítása, kommunikációs képesség stb.) vagyis az óvodapedagógusok körében erősen érződik az iskola által támasztott elvárásoknak való megfelelés. Mindenképpen szükséges a hatékony párbeszéd egyrészt az óvodapedagógusok és tanítók, másrészt a pedagógusok és szülők között, hogy a gyermekek képességeinek és életkori sajátosságainak leginkább megfelelő eljárásokat, megoldásokat válasszanak.

5.5.2. Az iskola feladata

A felmerülő kérdések közül az egyik az óvoda és iskola viszonyára vonatkozik: hogyan lehetne csökkenteni az óvoda és iskola közötti ma még gyakran áthidalhatatlannak tűnő távolságot, mit tehetnek a gyermekintézmények azért, hogy az iskolakezdés minél zökkenőmentesebb legyen, a kisgyerekek pedig sikeresen tanulja meg a betűsorok értelmezését és leírását. Mindaddig az óvoda felelősségéről volt szó, holott az iskola (kiemelt jelentőséget tulajdonítva a kezdő szakasznak) szerepe az átmenet problémáinak kezelésében kardinális. Az általában szabad, kötetlen, a motiválásra nagy hangsúlyt helyező óvodai élet után az iskolában rengeteg kötelező feladat várja a gyerekeket, ahol a gyors tanulási tempó miatt az érdeklődés felkeltésére sokszor nem marad elég idő. A nem problémamentes iskolakezdésnek egyik legfőbb oka az éretlenség (Szabó 2005) (szociális éretlenség, az értelmi

képességek gyengesége, testi fejletlenség). A probléma enyhítésére a közoktatási törvény lehetővé teszi a szabad iskolaválasztást, a rugalmas iskolakezdést (az iskolakezdést a gyermek képességeinek fejlettsége, ne pedig biológiai kora határozza meg).⁸⁵ A rugalmas iskolakezdés alternatívája a „lassított iskolakezdési program”, amelyben a két évre szétbontott első osztályos tananyagot személyre szabott, egyéni tempóban sajátíthatják el a gyerekek. (Mihály 2001) Sokan azért is tartják jónak ezt a megoldást, mert a 2001-ben az OKI, az OKÉV és az Oktatáskutató Intézet együttműködésében indult óvodakutatás (Vágó 2002; Villányiné 2002) rámutatott arra, hogy a megfogalmazott elvekkel és célokkal szemben az óvodákban a fejlesztés nem igazodik kellőképpen a kisgyermek eltérő sajátosságaihoz. A kognitív képességek fejlettségének differenciált vizsgálatára alkalmas eszköz a DIFER (Nagy 2004), amely 4-8 évesek körében alkalmazható, tehát akár nagycsoportban, akár az iskola első osztályaiban. A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (2002, továbbfejlesztett változata 2004) részben az 1975-ben bemért PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer) egyes tesztjeinek felhasználásával, részben új tesztek kidolgozásával született. A DIFER programcsomag abból a felismerésből indult ki, hogy az alapkészségek elsajátításával súlyos gondok vannak. (A személyiség alaprendszerének fejlesztését szolgáló elemi alapkészségek a 4-8 évesekre konkretizálva a következők: Az *írásmozgás-koordináció* készsége, amely az írástanítás feltétele. A *beszédhanghallás* készsége, amely az eredményes olvasástanítás fontos feltétele. A *relációszőkincs*, amely az eredményes szóbeli kommunikáció elemi feltétele. Az *elemi számolás*, a *tapasztalati következtetés*, a *tapasztalati összefüggés-megértés*, amelyek az értelmi fejlődés feltételei. Végül a szocialitás, amely az iskolai léthez és a fejlődéshez nélkülözhetetlen.) A fejlettségbeli különbségek rendkívül nagyok az iskolába lépő gyerekeknél, ezért az alapkészségek fejlesztésénél az alábbi lehetőségekre hívják fel a kutatók a figyelmet (Nagy 2004):

⁸⁵ Az országok többségében a beiskolázás hat éves kor körül kezdődik, ám az iskolakezdés ideális időpontját tekintve megoszlanak a vélemények. Ez alapján két – egymással ellentétes – tendenciáról beszélhetünk. (Mihály 2001) Az egyik irányzat követői a beiskolázási életkor csökkentését, a másik csoport az iskolakezdési életkor kitolását szeretné. Az előbbi leggyakoribb példája az öt éves kori kezdés (pl. Ausztrália néhány állama, Új-Zéland, Pakisztán, Anglia, Wales, Észak-Írország, Ciprus, Izrael). Ennél is korábbi kezdés van pl. Skóciában, Hollandiában. Ezekben az államokban az óvoda deklaráltan iskola-előkészítő funkciót kap, nem lehet a formális tanítás eszközeivel élni. Az intézmény elsődleges célja a családi hatásokra visszavezethető kulturális, szociokulturális, nevelési, nyelvi hátrányok kompenzálása. Hétéves kori kezdés jellemző Törökországban, Szudánban, Marokkóban, Kolumbiában, Afganisztánban, Dániában és Svédországban. Tipikus még a későbbi kezdés az afrikai kontinens országában, ahol egyébként a lányokat valamivel korábban iskolázzák be, mint a fiúkat. Magyarországon a kutatók egy része a hétéves kori kezdésre voksol, bár vannak hívei az ennél későbbi kezdésnek is. A beiskolázási életkor körül kialakult vitának már eddig is több lehetséges megoldási módozatát vezették be. Így például Németországban az iskolába lépést nem kötik semmilyen feltételhez, nem foglalokoznak az iskolaérettség megállapításával. A svédországi alapfokú oktatásban pedig automatikus továbbhaladást biztosítanak.

1. *A felhasználható idő és a szükséges idő összehangolása.* Olyan iskolára van szükség, amely annyi időt fordít az alapkészségek elsajátítására, amennyi szükséges.
2. *Abbahagyás helyett optimális elsajátítás.* A fejlesztés nem marad abba, miután a tantervben előírt idő véget ért, függetlenül attól, hogy a gyerekek hány évesek, hányadik osztályba járnak.
3. *Az egyéni különbségek követése.* Az iskola alkalmazkodjon a gyerekek közötti különbségekhez.

Véleményünk szerint az alábbi problémakörök átgondolása és a megoldási javaslatok számba vétele elengedhetetlen az írás-olvasás kapcsán:

1.
 - Abban az esetben, ha az óvodai előkészítő munka nem elégséges vagy hatékony, akár szakmai-módszertani hiányosságokból fakadóan, akár azért, mert az egyéni, családi hátrányok kompenzálására kevés az idő (különösen, ha a gyermek csak egy évig jár óvodába), milyen lehetőség és főleg mennyi idő van az iskolai előkészítő munkára?
 - Elegendő-e az iskolai kezdő szakasz időtartama a szükséges kulcskompetenciák kialakítására? (A különböző olvasástanítási módszerek például eltérő mértékben biztosítják az észlelési folyamatok fejlesztését, és gyakran a tanítótól függ, hogy az előkészítés szakaszában mennyi időt szán erre.)
 - Megvalósul-e, és főleg milyen módon (milyen előzetes megfigyelések és felmérések alapján) a differenciálás?
 - Az iskolák pedagógiai programjaiban, helyi tantervekben az iskolai kudarcok megelőzésére, enyhítésére vonatkozó javaslatok konkrétumokat tartalmaznak, vagy megmaradnak az általánosságok szintjén?
2. A hátránykompenzálás mellett van-e a pedagógusoknak stratégiájuk olyan gyerekek tanítására, akik az iskolába kerüléskor már tudnak írni és olvasni? Nagy valószínűséggel homályos pontja ez a magyar közoktatásnak és olvasáspedagógiának, de nemcsak nálunk az. Egy svéd kutatás szerint⁸⁶ az iskolakezdéskor írni és olvasni már tudó gyerekek még az első osztály végén is jelentős előnnyel rendelkeznek társaikkal szemben mind a dekódolási teszt feladatokban, mind az olvasás sebességét, mind pedig a szöveg-

⁸⁶ Ivarson, Lena. Early Readers' Reading Ability – An Advantage or a Disadvantage. International Reading Association 21st World Congress on Reading, Budapest, Hungary, 7–10 August 2006

értést tekintve. Sajnos ez a kutatás kezdeti stádiumában van, egyelőre nem tudhatjuk, hogy az első évfolyam végén mért pozitív eredmények megmaradnak-e később is, kimutatható lesz-e szignifikáns különbség a gyermekek olvasási teljesítményében, esetleg ez az előny transzformálódik más jellegű pozitívumba, például a gyermek további olvasási motivációját, illetve olvasói magatartását tekintve. Egyelőre a tanítók véleménye is jelentősen megoszlik erről a jelenségről, ami szintén azt erősíti, hogy foglalkozni kell a kérdéssel. A svéd elemi iskola első évfolyamán dolgozó pedagógusok a következőképpen vélekednek (meglehetősen nagy szélsőségeket mutatva) a korai írásról és olvasásról:

- Jó együttműködni a korai olvasókkal
- A korai olvasók értékes lehetőséget jelentenek a csoportmunkában
- Pozitív példaként szolgálnak
- Segítenek a többi tanulónak
- A korai olvasóknak kihívásra van szükségük
- A korai olvasók egy része megtorpan egy bizonyos szinten, későbbi fejlődésük nem kielégítő
- Íráskészségük kevésbé fejlett, mint olvasáskészségük
- Nem jó dolog a korai írásbeliség

A negatív véleményekben valószínűleg a **módszertani tanácstalanság** is szerepet játszik, vagyis annak eldöntése, hogy – a jó esetben megvalósuló differenciáláson túl – hogyan érdemes foglalkozni ezekkel a gyerekekkel. Tipikus példa, amikor az előrébb járó tanulók több szöveget kapnak elolvasásra, de ezek – jellegüknél és nehézségüknél fogva – nem jelentenek igazi kihívást számukra. Közben a tanítók talán megfélemedeznek arról, hogy ezek a gyerekek esetleg képesek elolvasni a filmfeliratokat (Svédországban a szinkronizálás helyett sok angol és amerikai filmet felirattal látnak el), el tudják olvasni a magazinok cikkeit, vagy a számítógép képernyőjén megjelenő szövegeket. Magyarországon nem készült átfogó vizsgálat az iskolába lépő írni és/vagy olvasni már tudó gyerekek helyzetéről, háttéréről, fejlődési jellemzőiről és későbbi sorsáról. A kérdés, hogy lehet-e őket már meglévő módszerekkel mérni, vagy kifejezetten erre a korosztályra standardizált tesztet kell készíteni. Az sem mellékes szempont, hogy ezek a **tesztek képesek lennének-e kimutatni azokat a hiányosságokat, részképességzavarokat**, amelyek a kisgyermeknél jelen vannak, ezért az olvasás további zökkenőmentes fejlődése érdekében orvoslásuk elengedhetet-

len. Ugyancsak átgondolásra érdemes az írni-olvasni már tudó gyerekekkel való **differenciált foglalkozás metodikája** – a motiváció és olvasási kedv érdekében – mindenekelőtt a funkcionalitás (ismeret- és információszerző olvasás), valamint az élmény/örömszerző olvasás jegyében.⁸⁷

5.5.3. *A pedagógusképző intézmények feladata*

Feltétlenül meg kell említenünk a pedagógusképzés felelősségét, mindenekelőtt azért, mert ahogy a vizsgálatok bizonyítják (McMahon et al. hivatkozik Clark & Peterson, 1987; Sykes, 1986; Zeichner & Liston, 1987; DeFord, 1985; Troyer & Yopp, 1990; és Weir, 1989 kutatásaira) a pedagógusok nézete és elképzelése a tanulás folyamatáról befolyásolja a csoporton és osztályon belüli gyakorlatot, különösen, ha az olvasás tanulásáról van szó. Sem a tanítók, sem az óvodapedagógusok képzéséből (és továbbképzéséből) nem maradhat ki a modern nyelvészeti kutatások eredményeinek ismertetése, a tudományos és gyakorlati megalapozottságú módszertani jártasság. Minden pedagógusképző intézmény tantervében helyet kell biztosítani a pszicho- és szociolingvisztikai stúdiumoknak, de ugyanúgy a legújabb kommunikációelméleti, logopédiai, nyelv- és beszédfejlesztő kutatási eredmények feldolgozásának is, amelyek segítenek elkerülni az óvodai anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés szűk, időnként téves értelmezését. Tudatosítani kell, hogy a tanítás nem szükséges az óvodában, a fejlesztés-előkészítés viszont igen. Ugyanilyen fontos, hogy a már gyakorló pedagógusok lehetőséget kapjanak tudásuk bővítésére, elmélyítésére, a korszerű ismeretek konferenciákon, továbbképzéseken való megszerzésére (hatékony információáramlás, kellő promóció, motivációs bázis, idő és anyagi támogatás kell mindehhez). Az alapképzésen túl a továbbképzésre azért is szükség van, mert a már gyakorló pedagógusok felelőssége rendkívül nagy a hallgatók vagy pályakezdők segítségével. Az óvodai és iskolai gyakorlaton részt vevő **pedagógusjelöltek például tervezőmunkájuk során sokkal inkább hagyatkoznak gyakorlatvezetőjük utasításaira, mint az elméleti órán elsajátított ismeretekre.** (Ujlakyné Szűcs 1999) Természetesen ezzel nem a gyakorlati tapasztalat lényeges voltát kérdőjelezzük meg, sokkal inkább annak veszélyére hívjuk fel a figyelmet,

⁸⁷ Durkin (1966) (Tóth hivatkozik Durkinra 2002: 20) 5000 első osztályba lépő gyermek közül 49 olyan azonosított (29 lány, 20 fiú), akik már tudtak olvasni. A 49 gyermeket hat éven keresztül követte. Később a New York-i vizsgálatban az iskolába lépők 4 %-át minősítette korai olvasónak, akik a legváltozatosabb szocioökonómiai státuszú családokból kerültek ki, és faji hovatartozásuk is változatos képet mutatott. A korai olvasók sokkal jobbak voltak az iskolai években, mint azok, akik az iskolában tanultak meg olvasni. A korai olvasók fejlett emlékezettel rendelkeztek, jól tudtak koncentrálni, kíváncsi természetűek és kitartóak voltak.

amikor a hallgatók tervezési folyamatában nincs jelen a tudatosság. Ez nagy felelősséget ró a gyakorlatvezetőkre.

Mivel az óvodai nevelés lezárását sokan a nevelési folyamat egyik legkritikusabb lépcsőfokának tekintik, **az óvoda és iskola közötti átmenet nehézségeinek leküzdésére, a két intézmény célkitűzéseinek összehangolására szakmailag nagyon megalapozottnak tűnt a kétszakos képzés beindítása** (az alapozó időszak általános képzése után párhuzamosan tanítói és óvodapedagógusi tanulmányok, majd két diploma egyidejű megszerzése). Ennek előzménye, hogy a hetvenes évek elején egyre markánsabb igényként jelentkezett az óvoda utolsó évfolyamainak és az iskola első évfolyamainak egységként való kezelése. 1983-ban kezdődtek a kísérletek az integrált képzés megvalósítására Jászberényben-Szarvason, valamint Baján-Kecskeméten. A kísérletre ösztönzőleg hatott például *Mihály Ottó* pécsi óvodaiskola programja, ahol az angol infant school mintájára az óvónőnek és tanítónak együtt kellett dolgoznia. Ugyancsak nem lehetett figyelmen kívül hagyni az 1985-ös oktatási törvény szerkezeti változtatásait, amelyek a beiskolázást érintették, pontosabban az iskolaérettség és iskolakötelezettség fogalmainak átértékelését. Az 1987-től hivatalos képzés keretében a hallgatók megismerkedhettek a 3-10 éves gyermek testi, mentális sajátosságaival, érzelmi tulajdonságaival, szociális érettségével, a korosztály sajátosságaival, miközben találkoztak az intézményes nevelés különböző formáival. Az óvoda és az iskola egymásra épülő rendszerében van lehetőség a nyelvelsajátítás folyamatának, az egyes életkorok nyelvi jellemzőinek vizsgálatára, a nyelvfelkészítés feladatainak, a felzárkóztatás és továbbfejlesztés módszereinek végiggondolására. Az óvodából az iskolába való átmenetet könnyíti, hogy az óvodapedagógus tudja, mit várnak a gyermektől az iskolában, a tanító pedig azt, hogyan formálják a gyermeket az óvodában. Az integrált képzésben részesült tanító éppúgy neveléscentrikus, gyermekcentrikus, mint az óvodapedagógus. Az ilyen tanító számára a nevelőmunka nem szorul az oktatómunka mögé, a személyiségfejlesztés az ismeretnyújtás mögé. Természetesen a tantárgy-pedagógiák, módszertanok a két intézménytípusban más tartalmúak, hiszen más felkészülést igényel az anyanyelv tanítása az iskolában (írás, olvasás), mint az óvodai mese-vers foglalkozások vezetése, ugyanakkor az érintkező életkorok pedagógiája jó hatással lehet egymásra, hiszen egységes pedagógiai szemlélet, pszichológiai-pedagógiai és metodikai kultúra jellemzi, komplex szemléletűvé teszi a megszerzett tudást. Segít a zavarok feltérképezésében: vajon az óvodai követelményekben megmutatkozó bizonytalanság okozza, a követelmények helytelen értelmezése vagy a képzés szemléleti hiányosságai? Mindenesre módosult az iskola-előkészítés tartal-

ma, növelte az óvodai és az iskolai pedagógusok közös felelősségét a gyerekek „átvezetésében”.

Ez a képzés jól illeszkedett a nemzetközi és hazai fejlesztési irányokba, ám csak 2001-ig jelentkezettek a hallgató-jelöltek kétszakos képzésre. Jelenleg két-három év ráképzéssel lehet tanítói vagy óvodapedagógus végzettséggel kiegészítő diplomát, vagy társult szakkal két diplomát szerezni. E képzési forma pedagógiai funkciójában szemléleti egységet alkot, amelyben domináns a nevelői magatartás, a gyermek komplex személyiségfejlesztése, a szocializáció, a tanulás, a viselkedés megalapozása, az alapkészségek fejlesztése. Az sem utolsó szempont, hogy a kétszakosok kompetenciája nőtt abban a vitakérdésben, hogy vajon az óvodát kell-e jobban iskolássá tenni, vagy az iskolát kell kezdő szakaszában „óvodásítani”? Mivel a tartalmi integráció legfontosabb tényezője a pedagógusjelöltek valóságos gyakorlati tevékenysége, a gyerekek körében végzett munka segít eloszlatni a dilemmákat.

6. Összegzés

Először az írás és olvasás elsajátításának/tanulásának biológiai, (érzékszervi, neurológiai) nyelvi és kognitív, pedagógiai, valamint társadalmi feltételeit tekintettük át.

A szakirodalom szerint érzékszerveink és agyunk az emberiség történelme során csak *részben* alkalmazkodott az íráshoz és olvasáshoz. A leírások nem valószínűsítik, hogy az olvasás mint találmány az emberi agy és az érzékszervek radikális átalakulásához vezetett volna, ugyanis az evolúciós fejlődésben az írásbeliség viszonylag későn terjedt el. Az ontogenetikus fejlődést tekintve tehát szükség van bizonyos fokú szervi adaptációra. Az olvasástanulás során a gyerekeknek például el kell sajátítaniuk a sorolvasáshoz igazodó szemmozgási beidegződést (a szem szakkadikus mozgásának kialakulása), a szemmozgás azonban csak jelzi az olvasási problémákat, a nehézség hátterében általában olvasástechnikai, kognitív vagy nyelvi probléma áll. Az olvasás számos agyi terület ép működésére és együttműködésére támaszkodik. A kutatók szerint az emberi agynak nincsenek olyan mechanizmusai, amelyek kifejezetten az olvasásra specializálódtak volna, sokkal valószínűbb az agy funkcionális rugalmasságának megnövekedése. Az írott nyelv elsajátításához szükség van a jobb és bal agyfélteke együttműködésére, vagyis a féltekék megfelelő érettségére. A megfelelő íráskészség kialakulásának feltétele az agyfélteke-dominancia megléte, ami a kézdominancia alapja.

Az iskolai direkt írás- és olvasástanuláshoz feltétlenül szükség van bizonyos *rész-készségek megfelelő működésére*. A rész-készségeknek két csoportját különböztetik meg, az általános és a speciális rész-készségeket. Az általános rész-készségek minden tantárgyat alapoznak, úgymint az emlékezet, logikus gondolkodás, figyelemkoncentráció, tevékenységi türelem, tempó, ritmusérzék, érzélemvilág, képzelet, motiválhatóság. A speciális rész-készségek közvetlenül az írás és az olvasás tanítását készítik elő: a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás-írás céljának és funkciójának ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, a szótagolási készség fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete, a metakognitív készségek kialakítása. Hétköznapi tapasztalatunk is alátámasztja, hogy a beszéd fejlettsége és az olvasás minősége között szoros kapcsolat van. Az olvasás elsajátításának alapja az életkornak megfelelő anyanyelvi teljesítmény, ezen belül is leginkább a *beszédészlelési és beszédmegértési*, valamint az ehhez kapcsolódó egyéb folyamatok. Fontos tehát az életkornak megfelelő szintű beszédészlelés, beszédmegértés, beszédprodukció,

a rövid és hosszú távú vizuális és verbális memória, alakazonosítás- és megkülönböztetés, a vizuális és verbális szerialitás, a lexikális hozzáférés a mentális lexikonban, ritmusészlelési készség, az irányfelismerés fejlesztése, valamint a kezesség kialakítása. Az írás fejlődése többféle (vizuális percepció, grafomotorikus kivitelezés stb.) készség integrációját, egyidejűségét és kiegyensúlyozottságát feltételezi. Az íráshoz szükséges feltételek és készségek: az anyanyelv-elsajátítás megfelelő szintje (jó beszédprodukción és beszédpercepción), az életkornak megfelelő nyelvi tudatosság, jól működő verbális és vizuális memória, helyes irányfelismerés, alakazonosítás és -megkülönböztetés az írásra anatómiailag alkalmas domináns kéz, a kézcsontozat fejlettsége, megfelelő ceruzafogás, rajzkészség, figyelemkoncentráció, feladattudat, megfelelő tempó.

Az olvasástanítás pedagógiáját illetően az 1970-es, 80-as évek olvasáspszichológiai kutatásaiban alapvetően két irányzatról beszélhetünk. Az egyik nem tesz különbséget a beszéd és az olvasás elsajátítása között, vagyis a gyermek saját maga fedezi fel az olvasás mechanizmusát, úgy tanul meg olvasni, ahogy beszélni is. A pedagógusnak csak segítenie kell ezt a folyamatot. A másik irányzat alapvetően különbözőnek tekinti a beszéd és az olvasás elsajátítását főleg azért, mert ez az utóbbi nyelvi tudatosságot, elemi természetes grammatikai tudást kíván. Az olvasástanításnál megkülönböztetjük a szintetikus, analitikus és kombinált módszereket. A kombinált módszerek kiegyensúlyozottságra törekednek az olvasástanításban, és azt hangsúlyozzák, hogy az analitikus és szintetikus munka között kapcsolat van, az olvasás több szintézist, az írás több analízist kíván, vagyis mindkettő szükséges. Alapnak tekintik a betű-hang megfeleltetést, de ugyanúgy fontosnak tartják a szövegértés tanítását már a kezdetektől.

Az írás és olvasás napjainkban is alapvető kultúrtechnikának számít, a gyermeket körülvevő környezet szempontjából azonban nem elhanyagolható tényező az *írásbeliség* → *szóbeliség* átrendeződés mellett a *nyelvbéliség* → *képbéliség* irányú változás sem. Az írásbeliség színterének szűkülése, a hegemonia megszűnése több ponton érezhető, de még mindig azt tapasztaljuk, hogy literátus kultúránkban az írásbeliség a gazdasági érvényesüléshez és a mindennapi boldoguláshoz egyaránt elengedhetetlen. Ám ez a komplex képesség már rég nem definiálható csupán alapvető írás-olvasás képességként. Napjainkban az írásbeliség elsajátított szintje egyre inkább azon keresztül ragadható meg, hogy az emberek hogyan használják az írott információkat a mindennapi életben való eligazodáshoz.

Az írásbeliséget értéknek tekintő kultúrákban mindenekelőtt a család közvetíti azokat a preferenciákat, amelyek az olvasás, írás tevékenységét követendő mintának tekintik. A családi háttér és az oktatás egyaránt meghatározza a tanulói teljesítményt, ami viszont a továbbtanulási lehetőségeket, a munkavállalási esélyeket befolyásolja. Magyarországon különösen jelentős a család meghatározó szerepe. A szociálpszichológiai vizsgálatok szerint az olvasásértési teljesítménynél a szülő-könyv-gyerek interakciók meglétét találták a legmeghatározóbb faktornak. Vagyis nem csupán az számít, hogy a családi könyvtárnak mekkora az állománya, illetve, hogy a családtagok rendszeresen járnak-e könyvtárba, hanem az is erős indikátor, hogy a kisgyermeknek milyen gyakorisággal olvasnak, az írás-olvasás esemény mennyire része a gyermek és szülő közötti interakciónak. Az egyéni szokásokat befolyásoló változókat kutatva az iskolázottság az egyik legmeghatározóbb tényező az olvasáskultúrára, ugyanakkor Magyarország felnőtt lakossága (az iskolázottabb réteg is) egyre kevesebb időt fordít olvasásra.

A gyerekek olvasói magatartását mindenekelőtt a család kulturális háttere (iskolázottsági szintje, értékrendje, attitűdje, literációs jellemzője) befolyásolja, alakítja. Iskolázott (értelmiségi) családokban végzett olvasáspszichológiai vizsgálatok tárták fel azokat a tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységeket, amelyek sokféle, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. A nyelvészeti antropológiai szakirodalom „*írás-olvasás esemény*”-nek nevez minden olyan alkalmat, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (jelen esetben a felnőtt és gyermek) közötti együttműködésnek. Ezek a tanító-gyakoroltató tevékenységek egy egész sor, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. A családi szocializációs különbségek pedagógiai következményeinek kezelésére két alapvető lehetőség kínálkozik: az egyik a gyermekintézmények feladata és lehetősége az írásra és olvasásra szocializálásban, a másik pedig az intézmények által kezdeményezett családi programok. A *családi literációs program* általános fogalma jelenti egyrészt azokat a törekvéseket, amelyek arra irányulnak, hogy a *szülőknek* nyújtsanak segítséget gyermekük litárációs fejlődésének támogatásában. A hagyományos értelmezés szerint az otthon és a gyermekintézmény kapcsolata egy olyan egyirányú viszonyt és kommunikációt feltételezett, ahol az óvoda, illetve az iskola továbbítja az információt a család felé. Az 1980-as évektől kezdték felismerni annak jelentőségét, hogy mennyire fontos a *kétirányú kommunikáció* az otthon és az intézmény között, hiszen nemcsak az intézmény van hatással a családra, ez a viszony fordítva is igaz. Ez az álláspont

hangsúlyozza annak jelentőségét, amit a szülők a saját családi literációs, illetve gyermekük tanulási szokásairól tudnak. Ezt a tudást – bármennyire is különbözik az iskola által elvárt írásbeliség modelltől – mindenképpen célszerű felhasználni a programfejlesztés során. Az ilyenfajta kétoldalú kommunikáció egyenrangú, őszinte és együttműködő kapcsolatot eredményez a család és az intézmény között. A szakemberek azokat a programokat tekintik sikeresnek, amelyek a gyermeket a család kontextusában látják, a családot pedig az őket körülvevő közegben. Az egyirányú kommunikációs modelleket nagyon sok szempontból hasznosnak találták a gyermek literációs fejlődésében, a szakemberek azonban még hasznosabbnak ítélik azokat a programokat, amelyek a kétirányú kommunikációt tekintik alapnak, ahol a pedagógusok információt cserélnek a szülőkkel arról, hogyan lehetne még hatékonyabbá tenni az írás-olvasás eseményeket.

Régóta tudjuk, hogy a nyelvi szocializáció milyensége az iskolában előny, illetve hátrány forrásává válhat. Hasonló a helyzet az írásbeliségre való szocializálással, vagyis az ún. iskolaorientált, gazdag írásbeliséggel rendelkező családok gyermekei a kutatási tapasztalatok tanúsága szerint nagy valószínűséggel maguk is olvasóvá válnak. Dolgozatunkban annak igazolására tettünk kísérletet, hogy **az írásbeliségről való tudás, az azzal kapcsolatos viselkedési és magatartásminták már iskolába kerülés előtt, óvodáskorban is tetten érhető különbséget mutatnak, és ez a különbség összefüggésbe hozható a család (a szülők) szociokulturális helyzetével, a családon belül jellemző írás-olvasás események gyakoriságával.** Ennek pedagógiai következménye, hogy iskolába lépve a gyermekek nem azonos szintről kezdik meg az írás és olvasás formális keretek közötti elsajátítását.

A kutatás elején az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

1. Már az óvodáskorú gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása, az írásbeliséggel összefüggő tényleges viselkedése összefüggést mutat a család szociokulturális hátterével.

A gyermekek nyelvi tudatosságából, az írásbeliség funkciójának ismeretéből, a vizuális kommunikáció szokásaiból és az írás-olvasás esemény gyakoriságából összevont mutatót hoztunk létre (*írásbeli kommunikáció*), ami pozitív korrelációt mutat az alábbiakkal: a szülők iskolázottsága, könyvtárhasználat, számítógépezés, mesemondás, meseolvasás, az otthoni könyvek és gyerekkönyvek száma és a szülők olvasással szembeni pozitív attitűdje. Az eddigi pozitív korrelációk megfelelnek a várt eredményeknek, igazolják hipotézisünket.

Meglepő azonban, hogy nem tapasztaltunk összefüggést a gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása és a szülők olvasásra fordított ideje között. Véleményünk szerint ez alapvetően két dologgal magyarázható. Az egyik módszertani probléma, ami a kvázi-szabadidómérleg kapcsán felmerül: a szülők a tényleges gyakorlat helyett a „kevesebb, mint egy órát” tágan értelmezhető választ jelölik meg. A másik magyarázat az olvasás magányos jellegéből adódik: sok szülő azt az időpontot választja az elmélyült olvasásra, amikor a gyermek már alszik.

A gyermekek olvasási szintje az alábbi változókkal mutat pozitív korrelációt: a szülők iskolázottsága, a szülők írásos tevékenységei, mesemondás, meseolvasás, az otthoni és gyerekkönyvek száma. Magas a korreláció a gyermek egyéb írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységével (nyelvi tudatosság, az írásbeliség funkciójának ismerete, a vizuális kommunikáció szokásai, írás-olvasás esemény és az írás szintje). Ugyanakkor ez esetben sem mutatható ki összefüggés a gyermek olvasási szintje és a szülők olvasásra fordított ideje között. Bár az íráskészség életkor-specifikus jelenség, a gyerekek írásszintje (betűelemek, betűk, szavak, szövegnek tekintett egységek megjelenítése) szoros korrelációt mutat az alábbi tényezőkkel: a szülők iskolázottsága, otthoni írásos tevékenységei, otthoni mesemondás, meseolvasás, otthoni könyvek és gyerekkönyvek száma. Nagy az írásszint összefüggése a gyermek egyéb írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységeivel (nyelvi tudatosság, jelfunkció és az írásbeliség funkciójának ismerete, a vizuális kommunikáció szokásai, és írás-olvasás esemény), valamint – ahogy korábban láthattuk – különösen magas a korreláció az olvasás szintjével. Ez esetben sem mutatható ki pozitív korreláció a gyermek írásszintje és a szülők olvasásra fordított ideje között.

2. A családon belüli írás-olvasás esemény megléte/hiánya, mennyisége/minősége (olvasási, felolvasási szokások, írás, tanulás, számítógép-használat, könyvek ajándékozása stb.) függ a család szociokulturális helyzetétől, azon belül a szülők iskolázottságától, kulturális szokásaitól. Feltételezzük, hogy az egyes írásos tevékenységek egymáshoz viszonyított gyakorisága között is összefüggés van.

Felmérésünk során az alábbi összefüggéseket mutattuk ki: Az otthoni könyvek száma korrelációt mutat az anya és az apa iskolázottságával is, nagyjából azonos mértékben, vagyis a magasabb iskolai végzettség több kötetet feltételez a háztartásokban. A naponta olvasásra fordított idő korrelál az anya és az apa iskolázottságával is, valamint az otthoni könyvek

számával. A továbbtanuló, tanfolyamon vagy felnőttképzésben részt vevő szülő – függetlenül az iskolai végzettségtől – többet olvas az átlagnál, de csak az anya esetében, az apáknál nem volt ilyen összefüggés kimutatható. A könyvtári kölcsönzés összefüggést mutat az anyák és apák iskolázottságával (a szülők továbbtanulásával is, vagyis a felnőttképzésben részt vevő apák szintén beiratkoznak a könyvtárba), az olvasásra fordított idő mennyiségével és az otthoni könyvek számával, azaz aktívabb könyvtárhasználó, akinek az otthonában is több könyv van, és életének részét képezi a rendszeres olvasás. A könyvek ajándékozása összefüggést mutat az iskolai végzettséggel, az otthoni könyvek számával, az olvasásra fordított idő mennyiségével és a könyvtárlátogatással is, vagyis a könyvek ajándékozása része annak a viselkedési módnak, amelyet meghatároz az írásbeliség. A számítógép jelenléte és használata a családban korrelál más írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységekkel (olvasással töltött idő, könyvtárhasználat) és az otthoni könyvek számával. A mesemondás pozitív korrelációja az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységekkel azt mutatja, hogy a mesemondás nem pusztán kulturális, de szociokulturális kérdés is. A meseolvasás szintén korrelál a szülők végzettségével és a többi írásos tevékenységgel is. Ugyancsak pozitív összefüggés van a meseolvasás és a mesemondás között, ami megint csak a szociokulturális szempontokat hangsúlyozza a kulturálissal szemben (vö. verbális vs. orális kultúra). Az otthoni gyermekkönyvek száma korrelációt mutat a szülők iskolai végzettségével is, mégis a legszorosabb összefüggés a háztartásban megtalálható könyvek számával van, azaz a nagyobb családi könyvtár több gyermekkönyvet feltételez.

3. Összefüggés van a szülők írásos viselkedése, olvasási szokásai és az írásbeliséghez való viszonyulásuk között.

Még mindig erősen tartja magát az a nézet, mely szerint a műveltség, kultúráltság alapvető fokmérője az olvasottság (a könyvek száma mint státuszszimbólum), de mellette már megjelenik a 21. század emberének eltérő véleménye a korszerű műveltség tartalmáról. Ez ráirányítja a figyelmet a korszerű műveltség megváltozott tartalmára, ami éppúgy magába foglalja a gyakorlati tudást, mint az egyéb forrásokból megszerezhető ismereteket. A válaszok alapján iskolázottságtól függetlenül természetes az írásbeliséghez való pozitív viszonyulás, az írás-olvasás készségének alapos elsajátítása mint a sikeresség fokmérője azonban korántsem általános. Vagyis a szülők jelentős hányada szerint *lehet* élni írás-olvasás tevékenység nélkül. Iskolázottságtól függetlenül megszűnt a könyvek hegemoniája, az információszerzés pedig még kevésbé kapcsolódik kizárólag a könyvekhez. A sajtó, az inter-

net mint írásos források is fontosnak bizonyulnak. (Igaz, ezek is írásos, nyomtatott információk, az olvasás és írás képessége szükséges ahhoz, hogy értelmezni, megérteni tudja az egyén a nyomtatott szöveget.) Ezen kívül számottevő ismeretanyag, illetve általános tájékozottság érhető el írás-olvasás nélkül is, elsősorban a gyakorlati tapasztalat és a televízió révén. (Ez azonban nem tölti be az olvasás, írás segítségével szerzett információ szerepét több szempontból sem.) A korrelációvizsgálat tanulsága, hogy **az írásbeliséggel szembeni attitűd csak minimális mértékben korrelál a szülők iskolai végzettségével és saját írásos tevékenységeikkel.** Az attitűdvizsgálat nem igazolta feltevésünket: az otthonokban ténylegesen tapasztalt írás-olvasás esemény hiánya vagy esetlegessége ellenére **az alacsony iskolai végzettség nem feltétlenül jár együtt az írás-olvasáshoz való negatív viszonyulással,** vagyis a tényleges gyakorlattól függetlenül az emberekben él egy kép az írásbeliség értékéről. **A fokozódó bizonytalanság ellenére megmaradt a pozitív attitűd, erre építhetnek, sőt, kell építeniük a gyermekintézményeknek, elsődlegesen természetesen az iskolának.** Bár a könyves kultúra értékének megítélése, az írásbeliség műveltségteremtő és információszerző funkciója alapvetően nem kérdőjeleződik meg, megjelennek – iskolázottságtól függetlenül – olyan vélemények, amelyek viszont elutasítják a kizárólagosságot, és a Gutenberg-galaxis utáni időszak megváltozott körülményeire, az információszerzés lehetőségeinek más módozataira, és így az írásbeliség szerepének némi módosulására, az írott vagy/és mondott és a látható képi információ együttes felhasználására irányítják rá figyelmünket.

4. A családon belüli írásos tevékenységek inkább az anyákhoz köthetők, a gyermeknek szóló írás-olvasás eseményekben is elsősorban ők vesznek részt.

A kérdőívet kitöltő személy elsősorban az édesanya (a válaszadók 83,6 %-a), ami összhangban van a hétköznapi tapasztalattal, hogy az apáknál jóval nagyobb arányban ők azok, akik a gyermekkel kapcsolatos teendőkért felelősek, és ezen teendők nagy részét magukra vállalják. Az apáknál lényegesen nagyobb arányban viszik reggel a gyermeket óvodába és hozzák is el onnan, tartják a kapcsolatot az óvónővel, elmennek szülői értekezletre, számon tartják a feladatokat és az óvoda kéréseit. A kérdőívet nagyrészt ők kapták meg az óvodapedagógustól, és ők is töltötték ki. A felmérésünkben részt vevő szülők közül az anyák iskolai végzettsége magasabb az apákénál, felnőttképzésben is többen vesznek részt. Beigazolódott az a feltevésünk, mely szerint a továbbtanuló, tanfolyamon vagy felnőttképzésben részt vevő szülő – függetlenül az iskolai végzettségtől – többet ol-

vas az átlagnál, de csak az anya esetében, az apáknál ilyen összefüggés nem volt kimutatható. Az anyák az apáknál gyakoribb könyvtárhasználók. A könyvek, gyermekkönyvek vásárlása, ajándékozása is elsősorban az anyák feladata. Iskolázottságtól és művelődési szokásoktól függetlenül szinte minden megkérdezett anya készít listát, emlékeztetőt. Egy területet találtunk, ahol az apák vezetnek, ez pedig a számítógép-használat. Míg a „hagyományos” írásbeliség inkább az anyákhoz köthető a családon belül, a szövegszerkesztőt vagy internetet a megkérdezett családokban az apák használják gyakrabban. Felmérésünkben a gyermek írásbeliségről szerzett tudása mind az anya, mind az apa iskolai végzettségével összefüggést mutatott.

5. Bár az iskoláskor előtt a felnőtt modelleknek nagyon fontos szerepük van, a családszerkezet átstrukturálódása miatt (a nukleáris családok növekvő száma) a nagyszülők szerepe csökken, a testvéreké nő a mintaadásban. Az idősebb, már iskolás testvér olyan modell az óvodáskorú gyermek számára, aki egy sor – az írásbeliséggel kapcsolatos – viselkedési és interakciós sémával ismerteti meg a konvencionális értelemben írni és olvasni még nem tudó kisebbet.

Napjainkban a nukleáris családok egyre növekvő száma miatt a nagyszülő szerepe csökken a családi írás-olvasás eseményekben (ráadásul a munkavállalásuk időtartama is egyre jobban kitolódik), nem elhanyagolható azonban az idősebb testvérek mint mesemondók/meseolvasók megjelenése a családi szerepek között. Az idősebb testvérek az iskolás szerepjátékok, saját literációs tevékenységük révén mintát adnak a kicsiknek, jó esetben részesei az írásbeliséggel szembeni pozitív attitűd kialakításának. Figyelemre méltó tényező, hogy a családon belül általában az iskolás gyermekek a legintenzívebb könyvtárhasználók, ami az iskolai oktató-nevelő munka jellegéből adódik. Szignifikancia vizsgálatunkban **az írás területén mutatkozott jelentős eltérés azoknál a gyerekeknél, akiknek iskolás testvérük van.** Vagyis figyelmet érdemlő az óvodás gyermekek korai funkcionális írásfejlődése az idősebb testvért (is) nevelő családokban.

6. Az írásbeli viselkedést és írásos tevékenységeket tekintve már óvodáskorban kimutatható a nemek közötti különbség a lányok javára.

A nyelvi tudatosság kivételével minden területen szignifikáns eltérés mutatható ki a lányok javára, vagyis már óvodáskorban megmutatkozik az a különbség, ami a tapasztalatok szerint az iskolában is jelen van az olvasás- és írástanulás során.

Kérdéseink az óvodai írásbeliség megjelenésére, jellegére vonatkoztak.

1. Az óvodáztatás történetében hogyan változott az óvoda és írásbeliség viszonya, mikor, milyen hangsúllyal jelent meg az írás és olvasás, illetve annak előkészítése?

A 19. század óvodáira az iskola funkcióinak részbeni átvállalása, a direkt írás- és olvasás-tanítás volt jellemző iskolai módszerekkel. Ez részben arra vezethető vissza, hogy az óvodákban iskolai tanítók dolgoztak, és ebben az időben az óvodai módszertant még nem dolgozták ki. A 19. század legvégére az óvodákban a kimondottan iskolai jellegű tanítást a kötetlenebb, játékosabb, a gyermekeknek nagyobb szabadságot biztosítani kívánó foglalkoztatás váltotta fel. A Montessori-óvodáktól eltekintve, a 20. század európai óvodáztatására leginkább az iskola-előkészítő funkció nyomta rá a bélyegét, vagyis azokat a részkészségeket fejlesztették az óvodában, amelyek az írás és olvasás tanulásához szükségesek. Az 1980-as évektől egyre több olyan vélemény látott napvilágot, amely az írás és olvasás elsajátítását folyamatnak tekinti, elfogadja és bátorítja a gyermek nem konvencionális írásbeli viselkedését.

2. Napjaink egyetemes és hazai óvodarendszerében milyen törekvések mutathatók ki az írásbeliség óvodai megjelenítésére?

A *készség- és képességfejlesztés* (reading readiness skills) teória lényege a kivárás, amíg a gyermek képes lesz az írás és olvasás megtanulására, vagyis az iskoláskor előtti időszak *nem alkalmas* az írás és olvasás elsajátítására, a gyermek erre fizikailag, neurológiailag, intellektuálisan még nincs felkészülve. Az „alkalmassá tétel” filozófiája szerint van egy bizonyos mentális életkor, amikor a gyermek majd megtanul írni és olvasni. Az alkalmasság pedig ebben az esetben az íráshoz és olvasáshoz szükséges készségek, képességek megfelelő működését jelenti, vagyis az iskola előtti intézmény felelőssége a korábban már

kifejtett területek fejlesztése (beszédészlelés és -értés, beszédprodukción, verbális és nonverbális kommunikatív készségek, vizuális és auditív megkülönböztető képesség, memória, szókinccs stb.), amit szisztematikusan, direkt módszerekkel érdemes véghezvinni, a szó szoros értelemben azonban nem kapcsolódnak írásos tevékenységekhez. Ez az értelmezés abból a célkitűzésből indul ki, hogy **a gyerekek az iskolába kerüléskor már birtokában legyenek azoknak a készségeknek és képességeknek, amelyek egy olyan bonyolult folyamat, mint az olvasás befogadására, megtanulására képessé teszik őket.**

A *bontakozó írásbeliségre* építő újabb elgondolás (emergent literacy) viszont legitimizálja a gyermek korai, nem konvencionális írásbeliséggel kapcsolatos viselkedését. Az elgondolás szerint a gyermeknek az írott szöveggel való rendszeres és aktív interakciókra van szüksége már egészen fiatal életkortól kezdve.

Eddig kevés vizsgálat volt a két megközelítés eredményességét illetően, a hétköznapi gyakorlat azonban azt mutatja, hogy **azoknál a gyerekeknél, akiknél a részképességek fejlődése nem az elvárt mértékű, a szituatív tanulás (motiválás, az érdeklődés fenntartása és pozitív attitűd kialakítása), valamint a formális tanulás (tudatos készség- és képességfejlesztés) együttes alkalmazása javallott.** Ez átmenetet biztosít az otthon és az élet változatos kontextusai és az iskolai (sokkal formálisabb) gyakorlat között. A bemutatott két megközelítés *óvodai* módszer. A részkészségek és a nyelvi tudatosság fejlesztésével egy olyan komplex készség, mint az írás és olvasás alapozását végezzük el, a bontakozó írásbeliség elemeinek felhasználásával pedig egyrészt kielégítjük a gyermek természetes kíváncsiságát, másrészt lehetőséget teremtünk az olvasással szembeni pozitív attitűd kialakulására. Az sem véletlen, hogy az olvasásfelméréseken kimagaslóan teljesítő finnek óvodáiban – miközben az új programban hangsúlyosan szerepelnek a bontakozó írásbeliség elemei, és ezt az óvodapedagógusok fel is használják – az előkészítés, a készség- és képességfejlesztés feladatát komolyan veszik.

3. Az óvodai nevelés országos alapprogramjára (1996) épülő magyar akkreditált óvodai programok milyen feladatokat, célkitűzéseket fogalmazznak meg az írásbeliségre, az írás és olvasás előkészítésére vonatkozóan?

A készség- és képességfejlesztés feladatainak deklarálása, az írásos környezet biztosítása nagymértékben függ attól, hogy a program szerzői az előkészítés fogalmát mennyire azonosítják az iskolai elvárásoknak való megfeleléssel. Ahol a korai fejlesztést az egészséges

személyiségfejlődés gátjaként tekintik, már maga a *fejlesztés* szó is fenntartásokkal szerepel. Ebben az esetben nincsenek kifejtve konkrét készség- és képességfejlesztési feladatok. Átmeneti megoldás, amikor a program utal a fejlesztési feladatokra, de nyomatékosan elutasítja az iskolai feladatok átvállalását. Természetes a mesekönyvek jelenléte, a meseolvasás, sok csoportban a szókétyák használata is, ám a bontakozó írásbeliség minden elemét és jellegzetességét csak a Montessori és Freinet óvodákban találjuk meg. A másik végletet a Waldorf óvoda képviseli, ahol a hagyományos értelemben vett előkészítés negatív színezetű felhangot kap.

4. A magyar óvodákban dolgozó pedagógusok hogyan értelmezik az írás- és olvasáselőkészítés fogalmát?

Az óvodapedagógusokkal készített interjúk azt mutatták, hogy az előkészítés, készség- és képességfejlesztés erősen dominál (direkt írás- és olvasástanítással nem találkoztunk), míg a bontakozó írásbeliség elvének módszerei szórványosan vannak jelen. (A magyar óvodapedagógusok sokat és szívesen mesélnek a gyerekeknek akár a mese-vers kezdeményezés keretében, akár játékidőben.) Az interjúk tanulsága, hogy különösen **nagy hangsúlyt kell helyezni a beszédpercepció (észlelés és értés) fejlesztésére, a nyelvi tudatosság fejlődésének támogatására**. Talán nem véletlen, hogy éppen a kétszakos (tanító-óvó) pedagógusok kezelték kiemelt jelentőséggel az előbbi két fejlesztendő területet. Munkájuk során folyamatában láthatták az írás és olvasás sikeres megtanulásához vezető utat.

Befejezés

Témánk központi kérdése a közvetett, nem pedig a direkt tanítás/tanulás volt. Az utóbbi kapcsán nem szabad elfelejteni, hogy a korai olvasók általában jóval az átlagon felüli intellektuális képességekkel rendelkeznek. Ez teszi lehetővé, hogy olyasmit is megtanuljanak, elsajátítsanak, amire mások csak később válnak éretté, abban a korban, amikor iskolába lépnek. Magyarországon az iskoláztatás nem véletlenül kezdődik hatéves kor körül. Előtte az írásbeliséggel való találkozás legtöbbször spontán, így a gyermek életkori sajátosságaival összeegyeztethető folyamat. Ez esetben a gyermek természetes érdeklődését kár lenne figyelmen kívül hagyni, sőt. Azok a gyermekek, akik jó családi modellekkel, óvodai mintákkal és tevékenységekkel találkoznak a beiskolázás előtt, pozitív élményeket szereznek, és várakozással készülnek az olvasás és írás elsajátítására. Probléma azoknál a gyermekek-nél jelentkezik, akiknek nincsenek korai olvasó és író modelljeik, akiknek sokszor homályos elképzeléseik sincsenek arról, hogy miért van szükségük az olvasásra és írásra. Ligeti Róbert (1982: 46–47) szerint súlyosan hátrányos helyzetben vannak azok a gyermekek, akiknél az írott információk iránt nem alakult ki a megfelelő érdeklődés. A motiváció hiányára utal a gyermeknél, ha

- nincs gyakorlatuk a mesék, a történetek figyelmes végighallgatásában,
- nem kívánják a felolvasások megismétlését,
- nem nézegetik szívesen a képeskönyveket, esetleg összegyűrik, összetépi azokat, hiányzik tevékenységükből a kvázi-írás.

A motiváció azonban önmagában nem elegendő, ha a gyermek nem rendelkezik az írás és olvasás tanulásához szükséges részkészségekkel és -képességekkel. Az óvoda feladata a családéhoz hasonló gazdag literációs környezet biztosítása mellett, hogy maradéktalanul ellássa nyelvfejlesztő feladatát.

Az írás és olvasás elsajátításának erőltetése azonban felesleges, sőt bizonyos esetekben káros is lehet, ugyanis megzavarhatja a részfolyamatok normális fejlődését, illetőleg pszichés következményekkel járhat. (Gósy 1997: 75) Az iskolásító tendenciákat sutba vágva az óvodák és óvónők jelentős része ma már szerencsére ebben a szellemben végzi nevelő munkáját. Elengedhetetlen azonban annak tisztázása, hogy az olvasástanítás folyamatában milyen feladatot vállal magára az iskola, egyáltalán mennyire azonosul az előkészítés fontosságával, „mit vár el”, sőt mit feltételez az óvodai munkát illetően, vagyis hogyan alakul

a két intézmény munkamegosztása annak érdekében, hogy az olvasás és írás elsajátítása a lehető leghatékonyabb és zökkenőmentesebb legyen. Az óvodai program követése, alkalmazása során az óvodapedagógusnak rendkívül nagy a felelőssége, hiszen a szakembernek kell ismernie a módját és vállalnia azt a felelősséget, hogy úgy vezesse el a gyermeket az iskola küszöbéig, hogy a gyermek az új feladatokra felkészült, alkalmas legyen, s közben gyermekkorát is megőrizhesse.

A dolgozat remélhetőleg bizonyítékul szolgál a következőkre: ahhoz, hogy a gyerekek tényleg olvasóvá váljanak, és megszerzett tudásukat készségszintre emelve a társadalom elvárásainak megfelelően tudják alkalmazni, a kezdő szakasz lehetőségeit maximálisan érdemes kihasználni. Ehhez a család, az óvoda, az iskola és a társadalmi szervezetek együttes munkájára, odafigyelésére és segítő szándékára van szükség.

Summary

The aim of investigating preschool literacy

The written form of communication is indisputable in education. In school for example literacy is seen as central to many classroom activities. Learning becomes more complex, with various demands on students to use reading and writing skills to analyze or to solve problems. However, even before the formal literacy education most of the children meet literacy in a spontaneous way. *Emergent literacy* is the term used to describe young children's developing literacy skills before formal reading and writing instruction in school. They begin constructing notions of literacy during the preschool years (due to reading aloud, reciting rhymes, telling stories, drawing pictures, playing games) and early experiences support children's literacy growth. This literacy development is influenced by different individual, pedagogical and social factors. Our aim is to collect information about the various aspects of preschool literacy by means of questionnaires, observations, document analysis and interviews.

Preconditions of formal reading and writing

Reading and writing have biological (neurological and organical of sense), lingual, cognitive, pedagogical and social preconditions. Our brain and organs of sense have adapted only in part to reading and writing throughout evolutionary development. Lingual and cognitive preconditions mean the satisfactory functioning of visual and auditory discrimination skills, vocabulary, listening skills, visual-motor skills, etc. Concerning pedagogical factors, in Hungary for the last two decades the combination of synthetic and analytic (global) methods is emphasised realizing a more or less balanced approach.

However, literacy is not simply a unitary cognitive skill, rather it is a set of social practices that take place in a variety of social and cultural contexts. Much research has demonstrated that the home environment serves as an important influence in the development of emergent literacy skills in young children. Parental reports from the preschool years for example could be good predictors of early literacy development once their children enter school. The importance of the home environment is grounded in the fact that the home

serves as a setting in which language and literacy is first encountered. Parents truly are their children's first teachers. What parents do, (or fail to do) has a lasting impact on their child's reading skill and literacy.

Family literacy

Our title refers to home literacy environment-related processes, for example when family members engage in shared story reading. If children sit next to or on the lap of the adult, they are encouraged to follow the pictures, they can see the text and note how the reader moves his or her eyes and turns pages, thus they acquire basic technical skills. Picture books help children make up, talk about and ask questions about stories, which they can relate to their own lives. Shared reading develops vocabulary and even very young children learn that words represent ideas and objects. They can also see when parents are reading newspapers, jotting down a telephone number or following a recipe in front of the children. Home literacy is rarely explicitly evaluated, rather it is deemed successful if it serves its purpose. The more parents can involve children in daily reading activities, the more interested in reading children become. Joint book reading positively influences young children's acquisition of language and literacy skills as well as their motivations to read. The quality and quantity of these events may differ, as families are not unique neither socially nor culturally.

The sociolinguistic complexity of this question is indisputable. Schools, classrooms, communities as well as families can all be understood as cultural groups constructing their own views of literacy and what it means to be literate. Heath's (1983) work suggests that knowledge and literacy events are constructed differently across families and vary depending on culture and social class. It has been suggested that the most academically successful students are those whose family literacy practices are more congruent with school literacy practices. Moreover family illiteracy often persists from one generation to the next.

Literacy events and children's literacy growth in Hungarian families

Since a wide diversity of home literacy practices exists, our research tried to reveal 6-year-old Hungarian children's literacy background and literacy growth within the family. The

relations between home literacy environment and children's literacy knowledge or skills were examined. 317 families participated from different social classes and settlements (the capital, towns, villages).

The questionnaire

The questionnaire consisted of five parts. First, indicators of literacy practices were asked of parents: for example their level of education, their job and whether they participate in some kind of postgraduate training or evening class. It investigated the physical literacy environment and parents' own literacy activities since one of the best things parents can do to get their young children interested in reading is to read more themselves. The number of books and the length of daily reading activities were asked, and there were also some questions about visiting libraries, writing letters and notices, using computer and internet and buying books as gifts. The second part of the questionnaire tried to reveal the main characteristics of home literacy events. There were questions about elder sisters' and brothers' role in the process of literacy education and about the frequency of oral story telling or reading stories from books. Positive parental attitudes toward literacy can also help children become more successful readers. So in the third part the *Parental Reading Beliefs* indicated whether parents agree or disagree with a number of appropriate and inappropriate reading beliefs. For example, appropriate beliefs include: 'Good reading and writing skills result in advantageous positions in one's life'; 'Intelligence means literacy, we gain our knowledge mainly from books.' Examples of inappropriate beliefs include: 'Children under the age of 6 are too young to learn about reading'; 'One's logical thinking and memory can compensate for poor reading and writing abilities.' The last part indicated children's knowledge about literacy. It was observed by kindergarten teachers filling in an observation sheet.

Hypothesis

Our hypothesis concerned the family background and its effects. What we already know is that children's literacy background has an influence on their school results especially in the field of reading and writing. In our opinion this difference can be observed earlier, even in the kindergarten.

1. Kindergarten children's knowledge about literacy and their actual literacy activities show relation with the sociocultural background of the family.
2. The quantity and quality of literacy events within the family depend on the sociocultural background of the family (parents' education, their cultural habits etc.) It is assumed that there is relation between the frequency of each activity related to literacy.
3. Parents' literacy habits and their attitudes towards literacy also correlate.
4. Literacy events within the family can be related mainly to mothers.
5. Due to the growing number of nuclear families grandparents have less, while elder sisters and brothers have more part in acting as a reading model.
6. Concerning literacy behaviour differences exist between girls and boys already in the kindergarten for the benefit of girls.

Results

1. Kindergarten children's knowledge about literacy and their activities connected to literacy show positive correlation with the following: parents' education, visiting libraries, using computers, telling and reading stories, number of books, and positive attitude towards reading. However, it is surprising that there is no positive correlation between children's knowledge and the time parents spent reading. It can be explained by two reasons. One is methodological: parents give a 'standard' answer instead of reality. The other can be explained by the feature of individual reading: many parents read after their children go to bed. Children's level of reading shows positive correlation with the following: parents' education and their literacy activities, telling and reading stories and the number of books at home. There is a high correlation with other literacy activities (language awareness, knowing the function of literacy, rules of visual communication, literacy events and the level of writing).
2. The number of books at home shows positive correlation with parents' education and both correlate with the length of reading activities. Adult education transforms families' literacy environment since reading and learning from books, as well as writing activities get more importance, which children may observe. However, positive correlation with children's knowledge can be seen only in the case of mothers' further education. Public libraries are underutilized – only 42,1 percent of mothers and 25,5 percent of fathers visit libraries regularly. It shows a significant relationship with parents' education. At

the same time, the rate of library users among elder sisters and brothers is quite high 86,7 percent. This result can be attributed to one of the roles of school: creating a positive attitude towards reading. Giving books as gifts shows a positive correlation with parents' education, the number of books at home, the length of reading and visiting libraries. Using computers, telling and reading stories also shows positive correlation with other reading activities and with parents' education. The more education a parent has, the more likely he/she is to read and buy books for their child. Positive correlation can be seen between telling and reading stories to children, emphasising sociocultural aspects over cultural ones. Frequency of oral story telling and reading tales from books differ in those families where bedtime stories play an important role in everyday life: 55,3 percent of the families prefer storybooks, while only 18,8 percent tell stories by heart daily.

3. In *Parental Reading Beliefs* the relationship was not absolute between theory and practice. Parents with lower education levels in most cases have the same positive attitude towards literacy as highly qualified adults even if their reading and writing ability is rather poor. At the same time some of the middle class parents are afraid of very early formal education, so they reject every form of preparation for school in the question of reading and writing. The answers also refer to the changing role of literacy in our modern world and it is not considered the only source of knowledge and information anymore.
4. Mothers – regardless of education level – are more involved in certain reading connected activities than fathers. For example such activities as buying books as gifts for children (among mothers 92,7 percent give books as presents regularly, while 76,3 percent of fathers do the same). In many families buying presents is the mother's duty, similar to making a shopping list or writing letters, postcards, invitations, or filling in questionnaires. They have to keep contact with relatives, friends and institutions. There is only one field where fathers have a leading role: using computers. While mothers insist on 'traditional' literacy, fathers rely more on new technology in the observed families. Storytelling is again mainly a mothers' duty, but sisters' and brothers' participation is growing, while grandparents are less involved than they were earlier.

5. As a result because of the growing number of nuclear families, grandparents read less for their grandchildren. However, elder children may act as models even if parents have low literacy skills and they ignore such activities. Writing homework and other school tasks are examples for little children how to behave properly in these situations. Quite early they pretend reading and writing, practicing the function of literacy. Elder brothers and sisters can become a child's daily reader too. In the case of writing levels there is a significant difference between children who have elder brothers or sisters and those who do not.

6. Except for language awareness in all other fields there is significant difference between girls and boys. Girls are better at the rules of visual communication, understanding the function and tools of literacy, literacy events and the level of reading and writing.

Literacy in kindergartens

Beside the family effects nursery school may have significant influence on pre-literacy education. Mainly because young children spend a substantial part of their days in the care of someone other than a parent. For some children, the support of parents and elementary school teachers is not enough. Moreover, nursery teachers meet children at a very sensitive period of cognitive and language development. We know from a widespread Hungarian research (Nagy 1980; 2000; 2004) that it is not unusual for children entering a nursery class to display a five-year range of literacy (and other skills). Some children may have the reading ability of an 8-year-old, while others may have the (language) skills of a 3-year-old.

Historical background

From the late 1800s to the beginning of the 1900s research literature on reading and writing focused only on the elementary school years. In kindergartens direct, formal instruction was characteristic. In the 20th century educators began to recognize the early childhood and kindergarten years as a period of preparation for reading and writing. Until the late 1980s kindergartens and preschool education had the role of providing preparation for formal instruction. In the 1980s researchers started to emphasise that reading and writing are embedded in the everyday lives of young children. „Failing to give children

literacy experiences until they are school age can severely limit the reading and writing levels they ultimately attain.” (International Reading Association/National Association for the Education of Young Children 1998: 10) In the last decade of the 20th century kindergarten teaching practices moved towards the concept of „emergent literacy” mainly in the United States but also in many countries of Europe. The importance of the new approach is confirmed by the preschool and kindergarten curriculum reforms over the past ten years. New curricula have been developed for example in Portugal and Luxembourg in 1997, in Sweden in 1998, and in Greece and Ireland in 1999. Britain introduced a new kindergarten curriculum in 2000 followed by Finland in 2001. New curriculum was implemented in Belgium and France in 2002. (Tafa 2003) In the new curricula it is highlighted that children should be provided with opportunities to meet written language system. However, besides applying the basic principles of emergent literacy these countries have preserved benefits from the traditional approach.

Reading readiness skills vs. emergent literacy

In the field of kindergarten education there are two predominant, seemingly conflicting views of preschool literacy: *reading readiness skills* and *emergent literacy*. According to the philosophy of „reading readiness” there is a most suitable mental age for reading and writing and this moment was determined to be the age of 6 years. (Tafa 2003) Until the late 1980s it had been assumed that children younger than age 6 were incapable of intentional literacy behaviors. (Neuman & Roskos 1997 refer to Brown & DeLoache 1978; Gelman 1978) In reading readiness programs children were considered ready to read when they had met certain social, physical, and cognitive competencies. (Morrow 1997) The literature on the reading process centered on the scope and sequence of skills. To behave in a literate way, children must acquire the prerequisite skills. Educators were encouraged to use more direct instruction and a structured curriculum. The main activities according to the reading readiness programme are fostering visual and auditory discrimination skills, vocabulary, listening skills, visual-motor skills, etc. These are activities which are very important for formal instruction but are not directly related to the actual process of reading and writing. The main aim is to practice and master discrete skills. Studies have shown that phonemic and phonological awareness abilities in kindergarten are a good predictor of later success in the acquisition of reading. It has also been shown to be a significant correlate with later reading achievement scores. (Griffith & Olson 1992) Phonological awareness can be

taught to 4 or 5 year-old children through specific language play activities, so explicit instruction should begin in kindergarten. (Griffith & Olson 1992; Lesiak 1997; Tafa 2003) These skills can be measured by standardized testing that have a legitimate function, but on its own it does not say much about each child's development and learning across a continuum.

Marie Clay introduced the term emergent literacy to describe the behaviors used by young children with books, even though the children could not actually read and write in the conventional sense. (Teale & Sulzby 1986) By the late 1980s researchers indicated that the reading readiness approach was theoretically and practically inappropriate for young children. According to the concept of „emergent literacy”, literacy development begins long before children start formal instruction or even start kindergarten. It starts even at birth if a child is surrounded by a literate society and lasts until the time when children read and write conventionally. Literate cultures provide opportunities for children to become naturally involved in literacy-related events, so they use legitimate reading and writing behaviors as an integral part of their everyday lives. (Teale & Sulzby 1986; Neuman & Roskos 1997) For example by age 3 a lot of children can identify signs, labels, and logos in their homes and in their communities. This approach views literacy in its development not as a series of acquisitions of skills but as a series of transformations and adaptations. (Neuman & Roskos 1997) The aim of the concept is to emphasize the importance of the early years in establishing a foundation for literacy and to create environments that engage children in print activities. Literacy develops through real-life activities and active engagement with their world instead of practicing some type of academic activities or exercises. Emergent literacy teachers believe that children should be actively engaged in using print for real purposes, rather than using a prop related to print in an artificial setting. (McMahon et. al. 1998) In an emergent literacy kindergarten programme reading and writing are incorporated into everyday activities, for example in teacher read-alouds or in children's play. (Tafa 2003) Instead of standardized tests, literacy development in case of emergent readers can be measured by using assessment techniques in different literacy activities and situations (anecdotal records or portfolios). When taken with care, informal observations can be very helpful to teachers in planning appropriate instruction for each child that meets their individual needs. (Harp & Brewer 2000) One thing is very important to note: emergent literacy means nor formal reading and writing instruction to young children. Children are not taught reading and writing formally or

systematically. Either phonic, whole language or the balanced approaches used in first grade are inappropriate for kindergarten children. Moreover, research has suggested that *teaching* children letter-names has little effect on the future of success for reading. (Lesiak refers to Blanchard & Logan 1997) In preschool education emergent literacy means learning literacy through play, so it should not be confused with teaching. (Tafa 2003)

Pre-Literacy Education in the Light of Documents

According to the National Curriculum of Nursery School Education (OAP 1998) the main purpose would be rather to satisfy children's physical, mental and intellectual claims than concentrating on the expectations of schools. OAP provides methodological freedom for nursery school teachers, but seriously rejects all trends pointing towards formal school education. This document is keeping distance in the question of pre-literacy education, providing various interpretations for local programmes. However, the overgeneralised definitions are not sufficient since early childhood programmes can contribute to the prevention of reading difficulties, like developing skills necessary for reading/writing and providing young children with a rich literacy environment. The role of nursery school is indisputable because just as children develop language skills long before being able to speak, they also develop literacy skills long before being able to read. By starting early preparation we plant the roots of reading ability.

Fourteen accepted, legitimate Hungarian nursery school programmes were investigated in the light of reading readiness skills and emergent literacy. Three main aspects were taken into consideration: *general principles, developing skills necessary for reading and writing and literacy event*. The quality and quantity of the declared development and written environment in the nursery school highly depends on the pedagogical philosophy of the program. Where early development is defined as the obstacle to a child's healthy personality, even the word *developing* is suspicious. According to the authors' opinion preparing for school is not the main task of nurseries, so concrete exercises for developing skills are not mentioned. From the investigated programmes two belong to this category. A stopgap solution when programmes introduce the task of development, but refuse categorically schooling tendency, formal instructions in nursery school. Six programmes respect this pedagogical philosophy. The declared goal of the last six programmes is to prepare children for school, to develop the key literacy skills that will prepare them for

school and to help them learn. Developing skills means conscious work on nursery teachers' part, but it can be also seen that only one or two fields are described in detail eg. development of only expressive language skills. As regards to the written environment and literacy event four programmes do not mention this part of preparation and in two cases were restricted to storybooks. In the other two programmes *language experience method* gets emphasis which helps to understand the function of the written word. The most detailed description can be found in *Montessori-programme*.

Referring back to the National Curriculum of Nursery School Education, if the fundamental document does not declare it's point, it allows for extreme interpretations. In order to avoid encroachment, nursery school teachers have a large responsibility.

Interviews with Nursery Teachers

All kindergarten teachers have a belief system regarding reading, whether explicit or implicit. It provides the foundation from which decisions about reading instruction emanate. (McMahon at al. 1998) With the interviews our purpose was to investigate kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and the role of kindergarten education in it.

Twenty-one Hungarian nursery school teachers were asked about their interpretation of pre-literacy education. The survey tried to reveal their attitudes according to four categories defined in advance. These categories are as follows:

1. *Direct instruction of reading and writing.*
2. *Developing skills necessary for reading/writing.*
3. *Assuring verbal environment and experiences connected to literacy (literacy event).*
4. *Total ignorance of either skill/aptitude development or other pre-literacy forms.*

Only a few teachers chose the first and last categories, so we can take them out from the investigation. According to the nursery teachers the most important task of pre-literacy education is developing skills. We have to make a difference between general skills that are important for learning, and special skills necessary for reading and writing. Such general skills mentioned were logical thinking, verbal and visual memory, attention and imagination. Special skills mean creating communicative behaviour, understanding the function and aim of literacy, habits of visual communication (tool of writing, directions), language awareness and metacognitive skills. There is an evident correlation between speech and the quality of reading. However, teachers mentioned only expressive language

skills, although as research proved receptive skills (perception) are even more important in the process of learning to read and write. (Gósy 1999) Language awareness is also ignored, though formalized language learning differs from first language acquisition in the way that the former relies on growing language awareness. In the case of writing, manual development is the most often mentioned skill. According to the teachers, literacy event means most of all a rich verbal environment (storytelling corner, books and magazines on the shelves, wordcards next to some objects).

Conclusion

Concerning family literacy, with our questionnaire and observation our hypotheses have been verified with one exception. It has been proved that: Kindergarten children's knowledge about literacy and their actual literacy activities show relation to the sociocultural background of the family. The quantity and quality of literacy events within the family depend on the sociocultural background of the family (parents' education, their cultural habits etc.) It has been verified that there is a relation between the frequency of each activity related to literacy. Literacy events within the family can be related mainly to mothers. Due to the growing number of nuclear families grandparents have less, while elder sisters and brothers have more part in acting as a model. Concerning literacy behaviour differences exist between girls and boys already in the kindergarten for the benefit of girls. At the same time in *Parental Reading Beliefs* the relationship was not absolute between theory and practice. Parents with lower education level in most cases have the same positive attitude towards literacy as highly qualified adults even if their reading and writing ability is rather poor. Children institutions may build upon this positive attitude, but because of the huge differences they also have a big responsibility.

Teachers working in preschools have a tremendous potential to enhance young children's language development and thus prepare them to read better. Unfortunately few published studies have compared the effects of reading readiness skills programmes to emergent literacy programmes on the literacy acquisition of young children. (McMahon et. al 1998) But it is worth having a look at the advantages of both of them.

In *emergent literacy*:

- Language is learned through use.
- Informal activities can meet the needs of all children.

- Similar to the home environment, children are provided with numerous and varied opportunities to interact with print that is meaningful and functional. It has a good affect on motivation.
- Results have indicated (Taylor et al. 1989) that scores of children in a print rich environment perform significantly higher on a written language awareness test.
- Research has also shown (Scarborough et al. 1991) that children who have fewer literacy experiences in preschool tend to be poorer readers later in school.

Nevertheless, applying the emergent literacy approach exclusively may have its limitations. Authentic real-life practices does not suggest how print conventions and literacy skills are formed by young learners. Moreover, such activities do not support children's knowledge about literacy, apart from its functional uses. (Neuman & Roskos 1997) In emergent literacy classrooms we can rarely observe practicing basic reading subskills. Preschool teachers are sometimes reluctant for any early formal instruction, as it is considered the job of schools. This is the reason why, for example, they are not very fond of direct phonemic awareness training.⁸⁸ Both Pearson (1996) and Heibert (1996) have cautioned (McMahon et al. refers to Pearson and Heibert) that complete retreat from any and all skill instruction is not warranted because many children may not decipher the alphabetic principle by sheer immersion in print or in listening to others read. Receptive language skills continued to remain static over time. Direct skill improvement is essential for children with expressive and receptive language delays. Teaching disabled students may need more intensive instruction with more direct but informal activities for example teaching phonemic awareness. It can also be done in meaningful and playful ways. For example instruction in phonics and other skills should be placed within the larger context of a meaningful literacy activity.⁸⁹ We must ensure that children of diverse backgrounds receive opportunities both for systematic skill instruction and for higher-level thinking with text. (Au 2000)

„Providing opportunities for both situated learning and formal school learning, therefore, could create dynamic and active classroom contexts for participation in literacy development. Classrooms like these provide both academic instruction and real world opportunities for children to engage in literacy practices around self-initiated problem solving situations, creating continuity between the rich contexts of home and school literacy practices.” (Neuman & Roskos 1997:32)

⁸⁸ Terwagne, Serge. New Trend sin kindergarten classrooms. International Reading Association 21st World Congress on Reading, Budapest, Hungary, 7–10 August 2006

⁸⁹ It is also valid in phonics instruction: children taught phonics in context are almost twice as successful in sounding out unfamiliar words as children taught traditional phonics. (Moustafa refers to Freppon 2000)

Studies are needed to compare the effects of learning environments that promote reading readiness skills with a *combination* of reading readiness skills and emergent literacy. (McMahon et al 1998) Similarly to a balanced reading programme, a balanced preschool literacy programme includes focused skill development and immersion in whole works of literature. With this attitude we have the opportunity to consider what is both effective and developmentally appropriate.

The problems of applying the programmes may be attributed to the teachers' lack of support for early attempts at reading and writing, so the responsibility of teacher training institutions can not be ignored. In order to get all the necessary information and knowledge about pre-literacy, teachers need higher education, better specialized training and assistance with basic skills to fulfill their potential and to more effectively promote the cognitive and language development that are the foundations and key predictors of later reading success. Quality of teachers is the key to quality education. This is especially true in the early years.

Kindergarten teachers must work with first grade teachers and parents to discuss the appropriate practices in educating young children. Research shows we can improve reading achievement by starting to build cognitive and language skills in early childhood. We also need research-based practices that support children's cognitive, language, social and emotional development, and that build successful readers.

Irodalom

- ADAMIK TAMÁSZNÉ 1990. Van-e az olvasásnak jövője? *Tanító* 28. 1. 9–11.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 1993b. Indulatok nélkül a dyslexiáról. *Tanító* 31. 5. 21–22.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 2001a. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 2001b. *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- ADLER, ALFRED 1998. *Életismeret*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- ANDOR MIHÁLY 1999. A könyv mint a kulturális tőke mutatója. *Iskolakultúra* 11. 62–69.
- AU, KATHRYN H. 2000. Literacy Instruction for Young Children of Diverse Backgrounds. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 35–45
- BAGDY EMŐKE 2001. Az olvasás jövőjéről. *Könyv és Nevelés* 3.3. 11–13.
- BENCZIK VILMOS 2001. *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó. Budapest.
- BERNSTEIN, BASIL 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In.: PAP Mária – SZÉPE György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- BOURDIEU, PIERRE 1978. *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- CLAY, MARIE 1979, 1985. *The early detection of reading difficulties*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- COLE, MICHAEL–COLE, SHEILA R. 2003.(2. kiadás) *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- CRAWFORD, P. A. 1995. Early literacy: Emerging Perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*. 10. 71–86.
- CRYSTAL, DAVID 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó. Budapest.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET 1998. *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET 2001. *Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt*. <http://opkm.hu/konyvesnevels/2001/2/cikk4.html> (2004. május 3.)
- CSÉPE VALÉRIA 2006a. *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- CSÉPE VALÉRIA 2006b. A diszlexia természete. In: JÓZSA Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. pp. 61–74
- CSERTŐ ARANKA – ECSÉDI ANDRÁS – NAGY JÓZSEF – PUPPI JÓZSEF 1984. *Iskolaelőkészítő kompenzálás*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- CSÍKOS CSABA 2006. Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: JÓZSA Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. pp. 175–186
- CSOMA GYULA – LADA LÁSZLÓ 1997a. A kultúrák „csillagháborúja” új műveltségi hiányjelenség: a funkcionális analfabetizmus. *Társadalmi Szemle* 12. 60–67.
- CSOMA GYULA – LADA LÁSZLÓ 1997b. Tételek a funkcionális analfabetizmusról. *Magyar Pedagógia* 2. 167–180.
- DANKÓ ERVINNÉ 1994. *Az óvodai anyanyelvi nevelés fejlődéstörténete. Történeti elemzés, 1828–1900*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- DERDÁK TIBOR – VARGA ARANKA 1996. Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle* 12. 21–36.
- DUNN, JUDY 1990. *Testvérek*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- EHRI, LINNEA C. & NUNES, SIMONE 2002. The Role of Phonemic Awareness in Learning to Read. In: FARSTRUP, Alan E. & SAMUELS, S. Jay (eds.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. pp. 110–139.
- FALUSSY BÉLA – VUKOVICH GYÖRGY 1996. Az idő mérlegén. (1963-1993) In: ANDORKA Rudolf – KOLOSI Tamás – VUKOVICH György (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI. Budapest.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT 2000. A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 7.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT 2006. Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In: JÓZSA Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. pp. 189–206
- FEHÉR ERZSÉBET 2002. *Az oktatás és nevelés története*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- FLUSSER, VILÉM 1997. *Az írás*. Balassi Kiadó – BAE Tartóshullám – Intermedia. Budapest.
- GALDA, LEE & CULLINAN, BERNICE E. 2000. Reading Aloud from Culturally Diverse Literature. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 134–142
- GAMBRELL, LINDA B. & DROMSKY, ANN 2000. Fostering Reading Comprehension. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 143–153
- GEREBEN FERENC 1991. Olvasás és könyv a családban. *Könyvtáros* 6. 318–324.
- GEREBEN FERENC 1998. *Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Országos Széchényi Könyvtár. Budapest
- GEREBEN FERENC 2001. Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. *Iskolakultúra* 11. 5. 52–55.
- GEREBEN FERENC 2002. Olvasáskultúránk az ezredfordulón. *Tiszatáj* 2. 61–72.
- GEREBEN FERENC – NAGY ATTILA 1984. Nemi szerepek és olvasási szokások. *Kultúra és Közösség* 3. 7–22.
- GOODY, JACK R. 1982. Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures. In TANNEN, Deborah (Ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation. pp. 201–216
- GÓSY MÁRIA 1997. *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk. Budapest.
- GÓSY MÁRIA 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- GÓSY MÁRIA 2000. *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt. Budapest.
- HANEY, MICHELLE ROSEN 2002. Name Writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal* 30. 2. 101–105.
- HARP, BILL & BREWER, JO ANN 2000. Assessing Reading and Writing in the Early Years. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 154–167
- HEATH, SHIRLY BRICE 1982. Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions. In: TANNEN, Deborah (Ed.) *Spoken and Written Language:*

- Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation. pp. 91–118
- HEATH, SHIRLY BRICE 1983. *Ways with words*. Cambridge University Press. Cambridge.
- HEATH, SHIRLY BRICE 1986. What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school. In: Schieffelin, B.B. & Ochs, E. (Eds.) *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press. Cambridge. pp. 97–126
- HERMANN ALICE 1965. Az óvoda és az óvónőképzés. In: SIMON Gyula (szerk.) *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964*. Tankönyvkiadó. Budapest. 365–410.
- International Reading Association & National Association for the Education of Young Children. 1998. Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*. 52. 193–216.
- IVÁNYI GERGELY 1981. Az óvodai anyanyelvi nevelés fejlesztéséről. In: SZENDE Aladár (szerk.) *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai*. Tankönyvkiadó. Budapest. pp. 125–128
- A. JÁSZÓ ANNA 1993a. Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Magyar Nyelvőr* 117. 3. 320–331.
- A. JÁSZÓ ANNA 2003. *Csak az ember olvas*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- JOHNSON, DEBRA & SULZBY, ELIZABETH. 1999. *Critical Issue: Addressing the Literacy Needs of Emergent and Early Readers*.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/reading/li100.htm> (2006. július 15)
- KASSAI ILONA 1983. A fonéma realitása a korai gyermeknyelvben. *Magyar Nyelvőr* 107. 467–468.
- KASSAI ILONA 1998. A beszédhanghallás szerepe a kommunikációban. *Beszédgyógyítás* 2. 6–14.
- KATONA KRISZTINA 1999. Az óvodai anyanyelvi nevelés aktuális kérdései. In: *Pedagógusképzés 1999* Budapest. pp. 48–58.
- KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA. 2001. A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól. *Iskolakultúra* 5. 31–37.
- KERESZTY ZSUZSA 1990. Melyiket válasszam? In: SZILÁGYI Imréné (szerk.) *Melyiket válasszam? Olvasás-írástanítás 1. osztályban*. OPI-MM. Budapest.
- KERNYA RÓZA (évszám nélkül, szerk.) *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt. Kaposvár, Budapest.
- KÖRÖSNÉ MIKIS MÁRTA 1993. Öröm legyen az írás-olvasás elsajátítása! *Fejlesztő Pedagógia* 3. 47–49
- KUTINÉ SAHI KATALIN – LIGETI RÓBERT 1990. Szóképes (globális) módszer. In: SZILÁGYI Imréné. *Melyiket válasszam? Olvasás-írástanítás 1. osztályban*. OPI-MM. Budapest.
- LAKOFF, ROBIN T. 1982. Some of My Favorite Writers are Literate: The Mingling of Oral and Literate Strategies in Written Communication. In: TANNEN, Deborah (Ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation. pp. 239–260
- LAMME, LINDA L. & FU, DANLING & JOHNSON, JULIE & SAVAGE, DEBBIE 2002. Helping Kindergarten Writers Move Toward Independence. *Early Childhood Education Journal*. 30.2. 73–79.
- LENGYEL ZSOLT 1999a. *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.

- LENGYEL ZSOLT 1999b. *Az írás. Kezdet-Folyamat-Végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina Kiadó. Budapest.
- LENGYEL ZSOLT 1999c. Hagzó beszéd – írott beszéd: kommunikáció. In: GÓSY Mária (szerk.) *Beszéd kutatás '99* MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. pp. 103–112
- LENGYEL ZSOLT 1999d. Az írás visszahatása a hangzó nyelvre. In: V. RAISZ Rózsa – VARGA Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. XIII. Anyanyelv-Oktatási Napok Eger, 1998. július 7–10. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. pp. 520–526
- LESLIAK, JUDI LUCAS 1997. Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools* 34.2 143–160.
- LIGETI RÓBERT 1982. *Az írástanulás pszichológiája*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- LIGETI RÓBERT 1993. Indulatok nélkül a dyslexiáról. *Tanító* 31. 3. 31.
- LOSONCZ MIHÁLYNÉ 1981a. Anyanyelvi nevelés az óvodában. In: SZENDE Aladár (szerk.) *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai*. Tankönyvkiadó. Budapest. pp. 129–141
- LOSONCZ MIHÁLYNÉ 1981b. (2. kiadás 1989) Az óvodai anyanyelvi nevelés feladatai az iskolaelőkészítés aspektusából. In: LOSONCZ Mihályné (szerk.) *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése*. Tanítóképző Főiskola. Kecskemét. pp. 34–48.
- LŐRIK JÓZSEF 2007. 5-10 éves gyermekek írásának fejlődéséről: óvodások spontán írása, alsó tagozatosok helyesírás-fejlődése. *Fejlesztő Pedagógia* 2. 44–49.
- McMAHON, REBECCA & RICHMOND, MARK G. & REEVES-KAZELSKIS, CAROLYN 1998. Relationships between Kindergarten Teachers' Perceptions of Literacy Acquisition and Children's Literacy Involvement and Classroom Materials. *Journal of Educational Research* 91.3. 173–182.
- B. MÉHES VERA 1992. A korai olvasás és írás tanulásáról. *Fejlesztő Pedagógia* 3-4. 46–51.
- MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES 1998. *Gyermeklélektan*. Medicina Rt. Kiadó. Budapest.
- MÉSZÁROS ISTVÁN – NÉMETH ANDRÁS – PUKÁNSZKY BÉLA 1999. *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó. Budapest.
- MIHÁLY ILDIKÓ 2001. Rachel Cohen, a korai olvasástani elkötelezettje. *Új Pedagógiai Szemle*. 11.
- MONTESSORI, MARIA. 1995. *A gyermek felfedezése*. Herder Kiadó. Budapest.
- MORROW, LESLIE-SMITH, J. 1990. The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*. 25. 213–231.
- MORROW, LESLEY MANDEL 2000. Organizing and Managing a Language Arts Block In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 83–98
- MORROW, LESLEY MANDEL. 2004. Developmentally Appropriate Practice in early literacy instruction. *The Reading Teacher*. 58. 1.
- NAGY ATTILA 2001a. Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. *Könyv és nevelés* 14–22.
- NAGY JÓZSEF 1980. *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- NAGY JÓZSEF 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- NAGY JÓZSEF – JÓZSA KRISZTIÁN – VIDÁKOVICH TIBOR – FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT 2004. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban (DIFER Programcsomag)*. Mozaik Kiadó. Szeged.

- NAGY JÓZSEF 2006. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: JÓZSA Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. pp. 17–42
- Nebraska Department of Education & Iowa Department of Education. 1994. The primary program: Growing and learning in the heartland.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlyclde/ea1lk5-3.htm> (2006. július 16.)
- NÉMETH ZOLTÁN 1994. A Mesevilág szoftveréről. *Iskolakultúra*. 5. 78–80.
- Az óvodai nevelés országos alapprogramja*. 1996. Művelődési Közlöny 28.
- Az óvodai nevelés programja*. 1971. (2. kiadás 1973.) Tankönyvkiadó. Budapest.
- Az óvodai nevelés programja*. 1989. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest.
- Óvodai programok* <http://www.oki.hu/tanterv/html/3.htm> (2003. május 18.)
- NEUMAN, SUSAN B. 1997. Literacy Knowledge in Practice: Contexts of Participation for Young Writers and Readers. *Reading Research Quarterly*. 32. 1. 10–32.
- NEUMAN, SUSAN B. 1999. Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy. *Reading Research Quarterly*. 34. 3. 286–311.
- NEUMAN, SUSAN B. & BREDEKAMP, SUE 2000. Becoming a Reader: A Developmentally Appropriate Approach. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 22–34
- NEUMAN, SUSAN B. 2001. The Role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*. 36. 4. 468–475.
- NEUMAN, SUSAN B. – CELANO, DONNA. 2001. Books Aloud: A campaign to „put books in children’s hands”. *The Reading Teacher*. 54. 6. 550–557.
- OLÁH ÖRSI TIBOR 2005. Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8.
- PAP MÁRIA – PLÉH CSABA 1972. A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 2. 52–58.
- PARATORE, JEANNE R. 2002. Home and School Together: Helping Beginning Readers Succeed. In: FARSTRUP, Alan E. & SAMUELS, S. Jay (eds.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. pp. 48–68
- PELLEGRINI, ANTHONY D. & GALDA, LEE 2000. Children’s Pretend Play and Literacy. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 58–65
- RÉGER ZITA 1995. Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* 24. 5. 102–106.
- RÉGER ZITA 2002. (2. kiadás) *Utak a nyelvhez Nyelvi Szocializáció – Nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. Első kiadás: 1990. Akadémiai Kiadó.
- SCOVEL, THOMAS 1988. *A Time to Speak. A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Newbury House Publishers. New York.
- SOMLAI PÉTER 1997. *Szocializáció*. Corvina Kiadó. Budapest.
- STEKLÁCS JÁNOS 2005. *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- STEKLÁCS JÁNOS 2006. Ki tud jól olvasni? *Fordulópont* 4. 51–60.
- STRICKLAND, DOROTHY – MORROW, LESLIE 1988. New perspectives on young children learning to read and write. *The Reading Teacher* 42. 70–71.
- STRICKLAND, DOROTHY – MORROW, LESLIE 1989a. Environments rich in print promote literacy behavior during play. *The Reading Teacher* 43. 178–179.

- STRICKLAND, DOROTHY – MORROW, LESLIE 1989b. Family literacy and young children. *The Reading Teacher* 42. 530–531.
- STRICKLAND, DOROTHY – MORROW, LESLIE 1990. Sharing big books. *The Reading Teacher* 43. 342–343.
- STRICKLAND, DOROTHY S. 2002. The Importance of Effective Early Intervention. In: FARSTRUP, Alan E. & SAMUELS, S. Jay (eds.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. pp. 69–86
- SZABÓ MÁRIA 2005. Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 80–97.
- SZENDE ALADÁR (szerk.) 1981. *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- SZÉPE GYÖRGY (szerk.) 1976. *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- SZÉPE GYÖRGY 1981. A köznevelés távlati fejlesztése és az óvodai anyanyelvi nevelés. In.: LOSONCZ Mihályné (szerk.) (2. kiadás 1989) *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése*. Tanítóképző Főiskola. Kecskemét.
- TAFA, EUFIMIA 2003. Effective literacy strategies in kindergarten classrooms. In: TERWAGNE, Serge & GILL, C. Lucy (Eds.) *Current Challenges in Literacy* Proceedings of the IDEC Seminar in Huy. A special bilingual issue of the journal *Caractères* BELFRA Belgian Francophone Reading Association pp. 20–24.
- TANNEN, DEBORAH (Ed.) 1982. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. ALEX Publishing Corporation. Norwood, New Jersey.
- TEALE, WILLIAM H. & YOKOTA, JUNKO 2000. Beginning Reading and Writing: Perspectives on Instruction. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 3–21
- TERESTYÉNI TAMÁS 1987. Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége Jel-Kép 4.
- TERESTYÉNI TAMÁS 1996. Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon (Egy országos adatfelvétel előzetes eredményei). In: TERTS István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem. PSZM Projekt Programiroda. Pécs.
- TÓTH LÁSZLÓ 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- TÖRÖK GÁBOR – VEKERDI IRÉNE 1989. A beszédhangok tudatosításának kifejlesztése óvodában. In: LOSONCZ Mihályné (szerk.) *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése*. Tanítóképző Főiskola. Kecskemét. pp. 106–120.
- TRACEY, DIANE H. 2000. Enhancing Literacy Growth Through Home-School Connections. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 46–57
- TURCSÁNYINÉ SZABÓ MÁRTA 2004. Számítógépet az ovisoknak! *Új Pedagógiai Szemle* 1. 87–98.
- UJLAKYNE SZÚCS ÉVA 1999. *Helping Trainees Think about Lesson Planning: An Exploration of the Processes and Effects of Using Parts of the Children's Literature Course at KETIF to Focus on Lesson Planning*. University of Leeds. Kézirat.
- V. KULCSÁR JÚLIA – MÁNDI PÉTER 1983. *Könyvek otthon. Egy országos felmérés eredményei a könyvvásárlásról és a családi könyvtárakról*. Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése. Budapest.
- VÁG OTTÓ 1960. *Az óvodai nevelés története*. Tankönyvkiadó. Budapest.

- VÁG OTTÓ 1969. *Az óvodai nevelés kialakulása. Az angol infant school kialakulása és kezdeti fejlődése.* Tankönyvkiadó. Budapest
- VÁGÓ IRÉN 2002. Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 12. 52–74.
- VÁRI PÉTER – ANDOR CSABA – BÁNFI ILONA – FELVÉGI EMESE – HORVÁTH ZSUZSA – KROLOPP JUDIT – RÓZSA CSABA – SZALAY BALÁZS 2001. Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra* 5. 3–20.
- VILLÁNYI GYÖRGYNÉ 2002. Az óvodai nevelési dokumentumok elemzése, az óvodai nevelőmunka megfigyelése és az interjúk tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle* 12. 75–88.
- WEPNER, SHELLEY B. & RAY, LUCINDA C. 2000. Sign of the Times: Technology and Early Literacy Learning. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing.* Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 168–182

Mellékletek

1. számú melléklet: Kérdőív

SZÜLŐI KÉRDŐÍV

Kérjük, mindegyik kérdésnél húzza alá a megfelelőt!

A gyermek neme: fiú lány

I.

1. A kérdőívet kitöltő felnőtt:

anya
apa
nagy szülő
gondviselő

2. A kitöltő szülő családi állapota:

házasságban/élettársi kapcsolatban él
egyedül neveli gyermekét
egyéb:

.....

3. Ha ön szülő és nem él együtt gyermeke édesapjával/édesanyjával, gyermekük rendszeresen tartja-e a távol levő másik szülővel a kapcsolatot?

igen

nem

4. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége:

nyolc általánosnál kevesebb
nyolc általános
szakiskola /szakmunkásképző
szakközépiskola/gimnázium
főiskola/egyetem

5. Az apa legmagasabb iskolai végzettsége:

nyolc általánosnál kevesebb
nyolc általános
szakiskola/szakmunkásképző
szakközépiskola/gimnázium
főiskola/egyetem

6. Az anya foglalkozása:

1. vezető beosztású
2. alkalmazott
3. vállalkozó
4. háztartásbeli/nyugdíjas
5. munkanélküli
6. egyéb:

.....

7. Az apa foglalkozása:

1. vezető beosztású
2. alkalmazott
3. vállalkozó
4. háztartásbeli/nyugdíjas
5. munkanélküli
6. egyéb:

.....

8. A gyermek testvéreinek száma:

9. A testvérek között van-e iskoláskorú?

igen

nem

10. Miben utánozza nagycsoportos gyermeke iskoláskorú testvérét/testvéreit?

.....
.....
.....

11. Hozzávetőlegesen hány könyv található az otthonukban?

nincs otthon könyv

néhány kötet van

100-nál kevesebb

100-500 között

500-nál több

Átlagosan mennyi időt tölt naponta könyvek, folyóiratok olvasásával otthon?

12. Az anya

nem szoktam olvasni

néhány percet

kevesebb, mint egy órát

1-2 órát

több, mint 2 órát

13. Az apa

nem szoktam olvasni

néhány percet

kevesebb, mint egy órát

egy-két órát

több, mint két órát

Kölcsönöznek-e könyvet könyvtárból?

14. **anya** igen nem

15. **apa** igen nem

16. **testvér** igen nem

Szoktak-e könyvet ajándékozni?

17. **anya** igen nem

18. **apa** igen nem

19. **testvér** igen nem

Írnak-e otthon levelet és/vagy készítenek-e írásos feljegyzéseket (bevásárlólista, kiadások/bevételek, üzenetek a családtagok számára)?

20. **anya** igen nem

21. **apa** igen nem

22. **testvér** igen nem

Használnak-e otthon szövegszerkesztőt, internetet?

23. **anya** igen nem

24. **apa** igen nem

25. **testvér** igen nem

Tanul-e jelenleg valamelyik szülő (átképzés, továbbképzés, tanfolyam, felsőbb iskola stb.)?

26. **anya** igen nem

27. **apa** igen nem

II.

28. Milyen gyakran szoktak a család tagjai mesét mondani (könyv nélkül) a gyermeknek?

nem szoktak

elvétve

havonta néhányszor

hetente egyszer-kétszer

szinte naponta

29. Általában ki szokott a gyermeknek mesét mondani (könyv nélkül)?

anya

apa

nagyszülő

testvér

más:

30. Milyen gyakran szoktak a család tagjai mesét olvasni (könyvből) a gyermeknek?

nem szoktak

elvétve

havonta néhányszor

hetente egyszer-kétszer

szinte naponta

31. Általában ki szokott a gyermeknek mesét olvasni (könyvből)?

anya

apa

nagyszülő

testvér

más:

32. Mennyi képes- és meséskönyv (gyermekkönyv) van otthon?

egy sincs

ötnél kevesebb

6-10

10-20

20-nál több

Mikor gyermekük kicsi volt, vásároltak-e neki leporellót (vastag kartonlapokból álló, harmonikaszerűen szétnyitható képeskönyvet)?

33. **anya** igen nem

34. **apa** igen nem

Ajándékoznak-e gyermeküknek mese/gyermekkönyvet?

35. **anya** igen nem

36. **apa** igen nem

37. **A gyermek szokott-e otthon rajzolni, firkálgatni?**

igen **nem**

III.

Kérjük, jelölje X-szel, hogy melyik állítással ért egyet, melyikkel nem, illetve melyikről nem tudja eldönteni!

	<i>IGEN</i>	<i>NEM</i>	<i>NEM TUDOM</i>
38. Az írás és olvasás alapos elsajátítása alapvető a jó tanulmányi eredmény eléréséhez.			
39. Ahhoz, hogy valaki sikereket érjen el az életben, nem kell feltétlenül jól olvasnia, írnia.			
40. Az iskolába kerülés előtt felesleges a gyermeknek könyvet ajándékozni, hiszen ekkor még nem tud olvasni, azt sem tudja, mire való a könyv.			
41. Ha valaki értelmes, logikája és memóriája segítségével akkor is jó eredményeket érhet el az iskolában, ha nem tud folyékonyan olvasni, írni.			
42. Iskolába kerülés előtt a gyermek alapvető tevékenysége a játék, korai találkozása az írásbeliséggel feleslegesen terheli, károsíthatja személyiségfejlődését.			
43. A műveltség alapvetően olvasottságot jelent, tudásunk, ismereteink nagy részét a könyvekből szerezzük meg.			
44. Az írás és olvasás alapos elsajátítása feltétlenül szükséges az életben való boldoguláshoz.			
45. Az iskolában előnybe kerül az írás-olvasástanulás során az, aki már korábban kapcsolatba került a könyvek világával.			
46. A mai világban a korszerű ismeretekhez elsősorban nem a könyvek révén jutunk hozzá.			

Kérjük, húzza alá azt az állítást, amelyikkel egyetért!

47. A legtöbb kisgyerek már az iskolába kerülés előtt elkezd érdeklődni a betűk világa iránt. Ezt az érdeklődést

figyelmen kívül kell hagyni

nem szabad figyelmen kívül hagyni

nem tudom

AZ ALÁBBI ÉRTÉKELÉST AZ ÓVODAPEDAGÓGUS TÖLTI KI!

Kérjük, húzza alá azokat a válaszokat, amelyek igazak a gyermekekre!

Nyelvi tudatosság

48. Tud szótagolni.

igen nem

49. Van némi fogalma a mondatról, szóról, szótagról.

igen nem

50. Meg tudja állapítani a hangok helyzetét a szavakban.

igen nem

51. Tisztában van a gyermek azzal, hogy a beszédhangokat a papírra írt (nyomtatott) jelek képviselik.

igen nem

Az írásbeliség funkciójának ismerete

52. A gyermek tudja, hogy amit mondunk, azt le lehet írni, amit leírunk, el lehet olvasni. Mások gondolatait nemcsak a beszédből, hanem a leírt szövegből is megtudhatjuk.

igen nem

A vizuális kommunikáció szokásai (az írásbeliséghez köthető technikai tudás)

53. Tudja, milyen eszközökkel lehet írni.

igen nem

54. Tisztában van vele, mit lehet elolvasni.

igen nem

55. A könyvet megfelelő módon tartja a kezében, tud lapozni.

igen nem

56. Tisztában van a direkcionalitással (hogyan a magyar sorok balról jobbra haladnak, majd felülről lefelé).

igen nem

57. Megfigyelhető a gyermeknél a kvázi-olvasás (úgy tesz, mintha olvasna).

igen nem

58. Megfigyelhető a gyermeknél a kvázi-írás (úgy tesz, mintha írna).

igen nem

Az írás-olvasás esemény gyakorisága

59. Leveszi a polcra a könyveket, szívesen nézegeti annak képeit.

igen nem

60. Gyakran igényli a könyvből való mesélést, ilyenkor az óvónőt kéri meg.

igen nem

61. Nemcsak az óvónővel meséltet, ő maga is rendszeresen „olvas” (vagy csak a képek alapján mesél) társainak.

igen nem

Kérjük, karikázza be a gyerekekre leginkább jellemző megállapítás számát!

62. Az olvasás szintje

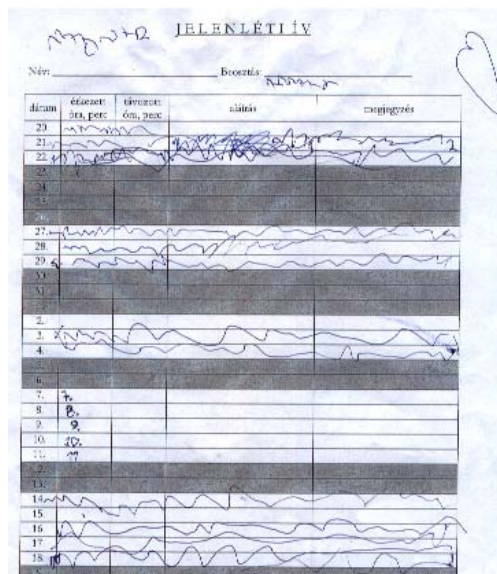
1. A gyermek nem ismeri a betűket.
2. Felismer, azonosít betűket.
3. Felismer, azonosít szavakat.
4. Szótagolva olvas, az olvasottak értelmét is felfogja.
5. Folyamatosan olvas, az olvasottak értelmét is felfogja.

63. Az írás szintje

1. A gyermek rajzain nem jelennek meg betűszerű ábrák.
2. Rajzain megjelennek betűelemek.

3. Le tud írni néhány nyomtatott nagybetűt.
4. Értelmes szavakat ír (pl. a nevét).
5. A szavaknál hosszabb, elolvasható, jelentéssel bíró írásbeli produktumokat hoz létre, amelyek mondat- vagy szövegszerűek (jellemző a tagolás, a többé-kevésbé arányos elrendezés).

2. számú melléklet: Óvodáskorú gyermekek kvázi-írása

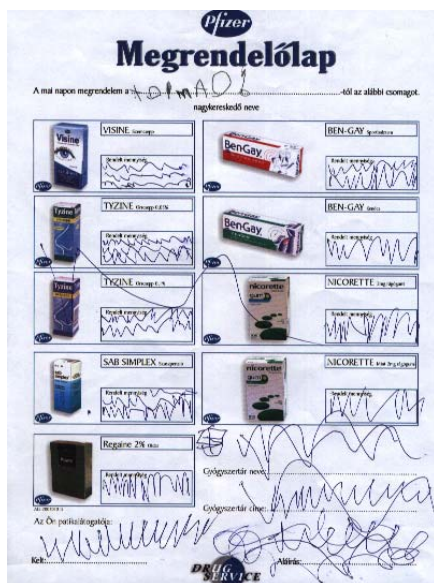


1. számú ábra

Marsci és Lackó ikrek (6 év 4 hónap). Együtt töltötték ki a dolgozók számára készített jelenléti ívet. Az óvodák gyakran kapnak selejtes papírt, aminek a hátoldalára lehet rajzolni. Ehhez képest a gyerekek gyakran azt az oldalt választják, ahol az írásbeliségnek a funkcióját gyakorolhatják.

2. számú ábra

Az 5 év 8 hónapos Fanni kvázi-írással kitöltött egy adatlapot, de munkáin már megjelennek betűk és számok is.



3. számú ábra

A 6 év 4 hónapos Lackó kvázi-írással kitöltött egy megrendelő lapot. Figyelembe vette a kitöltendő rubrikákat és az aláírandó sorokat.

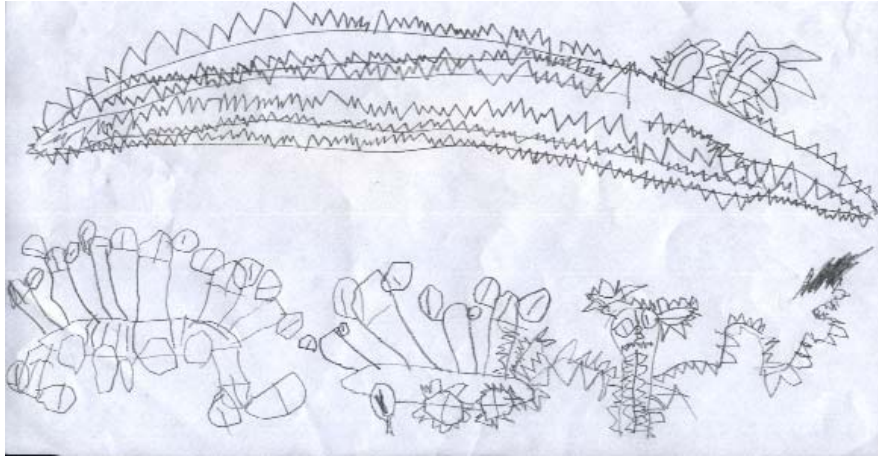


4. számú ábra

A 4 év 9 hónapos Lilia kvázi-írásánál ügyelt a sortartásra. Ő a nevét is le tudja írni nyomtatott nagybetűkkel, majdnem konvencionális formában (a nagy I-re pontot tesz).

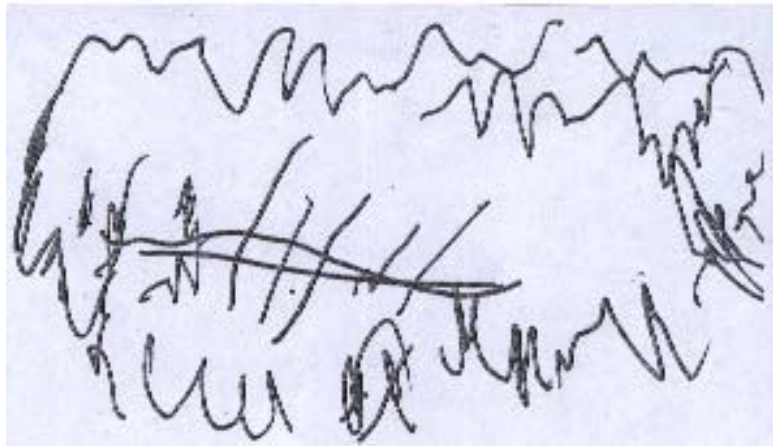
5. számú ábra

Niki 4 év 10 hónapos. Amióta testvére iskolába jár (első osztályos), Niki különösen sokat „ír”, rajzaira neve is rákerül.



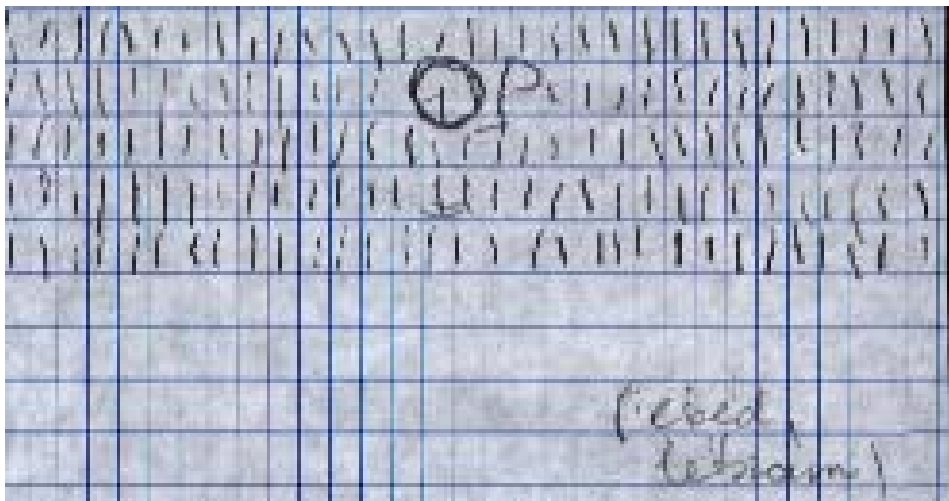
6. számú ábra

Marcell 4 év 5 hónapos korában készítette ezt a rajzot. A kvázi-írás egy sajátos példája volt nála akkoriban, hogy minden rajzát többé-kevésbé szabályos farkasfogszerű mintával díszítette.



7. számú ábra

É. D. 3 éves 7 hónapos fiú kívánságlistája (Forrás. Lőrinc 2007: 45)



8. számú ábra

Az írásbeliség funkciójának megértésére, eszközszerű használatára példa a 4 év 9 hónapos Lilia listája az ebéd létszámról. Ez estben a minta természetesen az óvónő volt.

3. számú melléklet: Betűelemek megjelenése



1. számú ábra

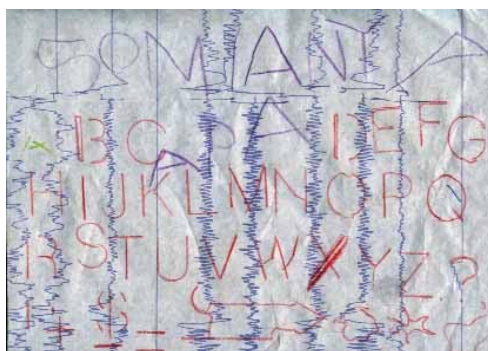
Judit 4 év 1 hónapos. Rajzára a csiga szót szeretne ráírni, még egy csigaházat is ragasztott a lapra.



2. számú ábra

A 4 év 6 hónapos Flórián a borítékot levelezőlapként használva levelet írt, amiben megköszöni az ajándékozóknak a Vuk DVD-t. A betűelemek mellett azonosítható a kisfiú aláírása, igaz a betűk nem a konvencionális sorrendben vannak (FLO helyett OFL).

4. számú melléklet: Betűk megjelenése



1. számú ábra

A 4 év 6 hónapos Somi sablonnal rajzolt betűi.



2. számú ábra

Somi hasonló kísérlete, ezúttal sablon nélkül.



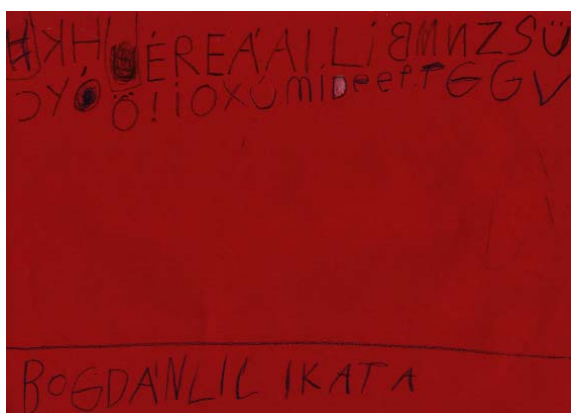
3. számú ábra

Jázmin 5 éves. Táblázatában betűk és számok jelennek meg.



4. számú ábra

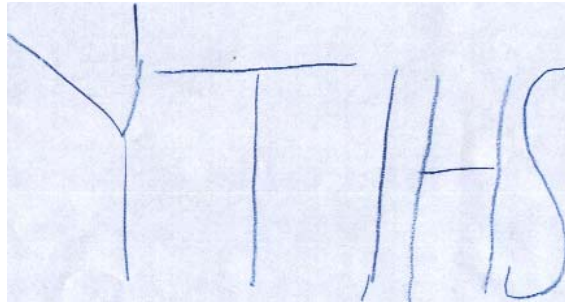
A 4 év hat hónapos Szilárd alaposan kidolgozott rajzán az abc első három betűjét gyakorolja.



5. számú ábra

A 6 év egy hónapos kislány a nevét konvencionálisan leírja, bár a szóköz hiányzik. Egyébként betűket ír (időnként tükörírással), szintén szóköz nélkül. Megfigyelhető rajzain az írásjelek ábrázolása is, itt például a felkiáltójel.

5. számú melléklet: Pszeudoszavak (szószerű vagy majdnem szavak)



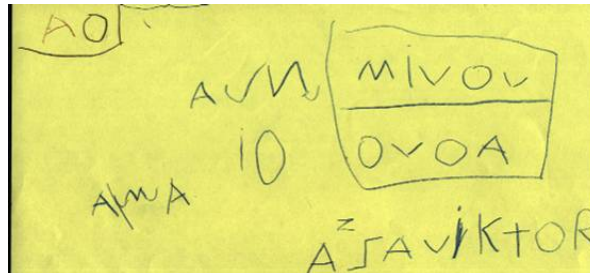
1. számú ábra

Az 5 éves Kristóf nagy gonddal kivitelezett kísérlete a szóírásra.



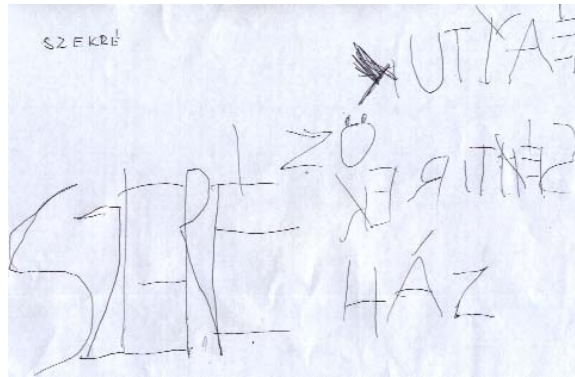
2. számú ábra

Viki 5 év 5 hónapos, ő is a selejtes papír nyomtatott oldalát választotta a betű- és szóírás gyakorlására.



3. számú ábra

Viktor 5 év 2 hónapos. Konvencionálisan leírt neve mellett az óvoda leírására is kísérletet tett. Ez a megjelenítés átmenetet képez a pszeudo szó és a konvencionális forma között. A betűk között figyelemre méltó az m, ami az írott és nyomtatott forma sajátos keveréke.



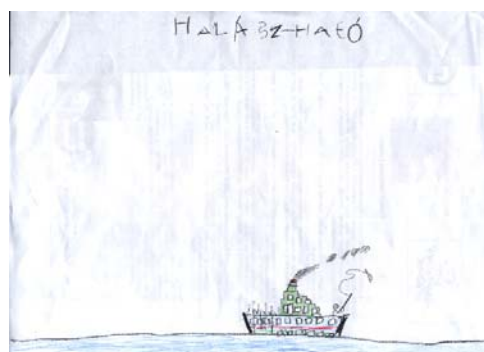
4. számú ábra

További példa az 5 év hét hónapos Danitól a pseudo szó és konvencionális forma közötti átmenetre. Kérte az édesanyját, hogy a szekrény szót írja neki elő. Ezt próbálta lemásolni, több-kevesebb sikerrel.

5. számú melléklet: Konvencionális írás



1. ábra



2. ábra

Az 5 év hét hónapos Dani címmel látja el rajzait.



3. számú ábra

A 6 év 4 hónapos Anna mondatokat, szövegeket ír. A szóközöket nem jelöli mindenhol helyesen, a konvencionális írásmódtól eltérő szavai, „helyesírási hibái” a kiejtés jellegzetességeire vezethetők vissza.

6. számú melléklet: Kísérlet a név leírására



1. számú ábra

Név jelölése már ismert betűkkel, de a betűknek a névhez semmi közük. (5 év 8 hónapos fiú)

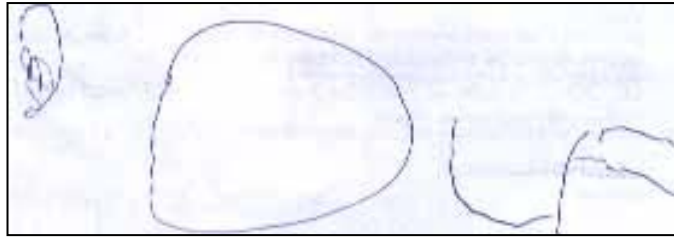


2. ábra



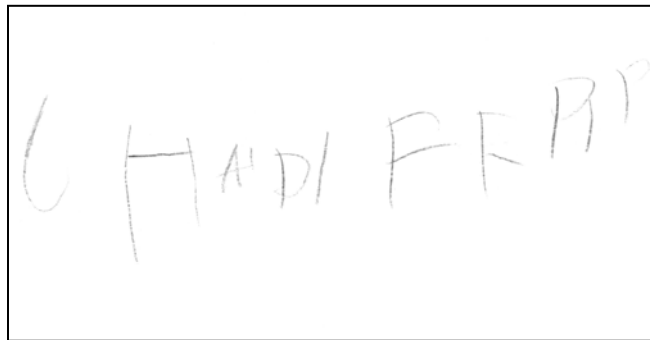
3. ábra

A gyermek mindig ugyanazzal a betűsorrrel jelöli a nevét, de a betűknek a névhez semmi közük. (5 év 3 hónapos lány)



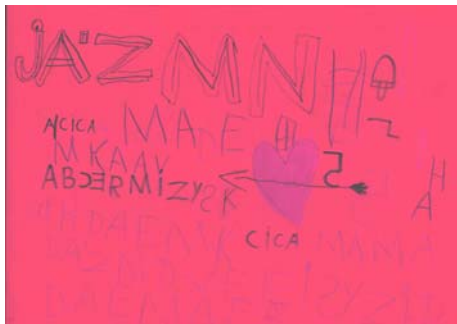
4. számú ábra

4 év hét hónapos kisfiú a becenevét (Flo) megfelelő betűkkel, de nem jó sorrendben írja.



5. számú ábra

A lineárisan elrendezett, szóközzel is ellátott betűk sorában fellelhetők a gyermek becenevének betűi (Ádám → Ádi 5 év 1 hónapos)



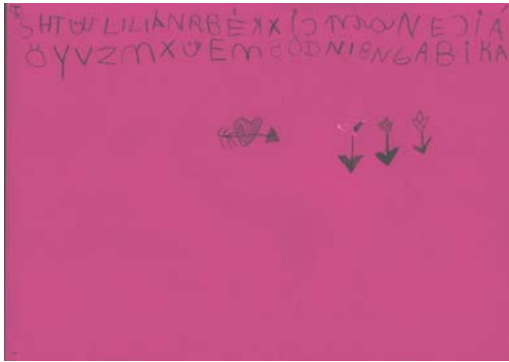
6. ábra



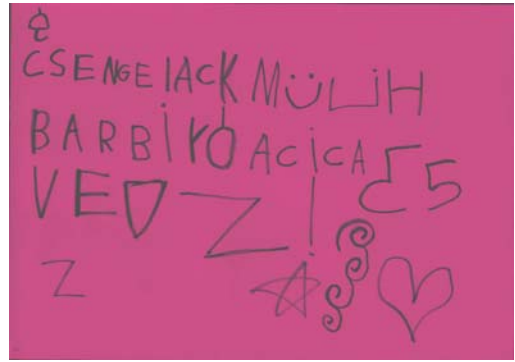
7. ábra

A név leírása közelít a konvencionális formához, a szótagszám egyezik, kisebb bizonytalanságok még előfordulhatnak (Jázmán, Márkő).

(A bal oldali rajz szavaiban és a számoknál jól láthatók a tükörírás jellegzetességei, valamint a környezetünkben mindenhol jelen lévő angol nyelv hatása a bontakozó írásbeliségre: made)



8. ábra



9. ábra

Konvencionális a forma, de a név egy hosszú lineáris betűsor része szóközök nélkül. (A bal oldali rajzon nagy nyomtatott és kis írott betűk egyaránt láthatók.)



10. ábra



11. ábra



12. ábra



13. ábra

Konvencionálisan írt keresztnévek a rajzon (jel helyett).