

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

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

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Tézisek

Szinger Veronika

Témavezető:

Dr. Dovala Márta

Pécs, 2008

1. A dolgozat témája és célkitűzései

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, mindenekelőtt társadalmi/családi és óvodapedagógiai szempontokat állítva a középpontba.

Tesszük ezt azért, mert általános tapasztalat, hogy a literátus kultúrákban 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 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 óvodapedagógusoké 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 dolgozat felépítése a következő: A szakirodalmi elemzés a problémákör értelmezési lehetőségeit, illetve azokat a biológiai, nyelvi, kognitív, társadalmi és pedagógiai feltételeket tekinti át, amelyek az írás és olvasás sikeres elsajátításáért/tanulásáért felelősek a kutatási eredmények és a hétköznapi pedagógiai gyakorlat szerint. A dolgozatban a legnagyobb részletességgel a szociális kondíciókról szóltunk, amelyek már az iskoláskor előtt lehetővé teszik a gyermek írásbeliséggel való ismerkedését. Csakhogy ennek a találkozásnak a mennyisége/minősége függ a család és a környezet szociális mutatóitól, motivációjától, szokásrendszerétől. Ezért külön fejezet szól a családon belüli írás-olvasás szocializálás egyes elemeiről, a gyermekkorai írás-olvasás esemény jellegzetességeiről, valamint a családi literációs programokról. A következő fejezet magyar óvodáskorú gyermekek családjában végzett kérdőíves felmérésünk tanulságait elemzi. A szülői kérdőív segítségével 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.** A következő 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. Az óvoda feladatai mellett külön szólnak az iskolával és a pedagógusképző intézményekkel szemben támasztott elvárásokról.

A 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.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A kérdéskör értelmezési lehetőségei

Tóth László (2002) meghatározása szerint korai olvasóknak nevezzük azokat a gyermekeket, akik már az iskolába lépésük előtt megtanulnak olvasni. A bevezetőben utalunk 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. 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. A másik megközelítés sokkal közelebb áll dolgozatunk témájához, ugyanis az önkéntességet hirdeti. 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 felnőttnyelvi 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 megkönnyíthetik 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). 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.

2.2. Az írás és olvasás elsajátításának/tanulásának feltételei

2.2.1. Pszicholingvisztikai szempontok

A szakirodalom szerint érzékszerveink és agyunk az emberiség történelme során csak *részben* alkalmazkodott az íráshoz és olvasáshoz. (vö. Gósy 1999; A. Jászó 2001a,b; Tóth 2002; Csépe 2006a,b) 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-készségekre megfelelő működésére*. (vö. Kassai 1983, 1998; A. Jászó 1993a; 2001a,b, 2006; Gósy 1997, 1999, 2000; Cs. Czachesz 1998, 2001; Fazekasné 2000; 2006; Nagy 2006) 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, érzelemvilág, 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. (Gósy 2000: 99-105) 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, beszédprodukción, a rövid és hosszú távú vizuális és verbális memória, alakazonosítás- és megkülönböztetés, a vizuális és verbális szerialítás, 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 anyanyelvelsajátítás 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, figyelemkoncentráción, feladattudat, megfelelő tempó.

2.2.2. Pedagógiai szempontok

Az olvasástanítás pedagógiáját illetően az 1970-es, 80-as évek olvasáspszichológiai kutatásaiban alapvetően két irányzatról beszélhetünk. (vö. Cs. Czachesz 1998; Gósy 1999;

Adamikné Jászó 2001, 2006) 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 tekint 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.

2.2.3. Társadalmi feltételek

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. (vö. Benczik 2001) 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. (vö. Heath 1982; Lakoff 1982; Goody 1982; Flusser 1997; Lengyel 1999c; Vári és mts. 2001)

Az írásbeliséget értéknek tekintő kultúrákban mindenekelőtt a család közvetíti azokat a preferenciákat, amelyek az olvasás, írás tevékenységét követendő mintának tekintik. (vö. Bourdieu 1978; Gereben 1991; Somlai 1997; Andor 1999; Nagy 2001a; Vári és mts. 2001, Csikos 2006) 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 vizsgálatokban 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, miközben a könyvtári kölcsönzések száma is visszaszorulóban van. (vö. V. Kulcsár – Mándi 1983; Gereben – Nagy 1984; Falussy – Vukovich 1996; Terestyéni 1996; Vári és mts. 2001; Gereben 1998, 2001, 2002)

2.3. Írás-olvasás esemény iskoláskor előtt

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. (vö. Heath 1983, 1986; Strickland & Morrow 1989b; Mérei – V. Binét 1998; Au 2000; Paratore 2002; Réger 2002; Cole & Cole 2003) 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. 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* (vö. Lesiak 1997; Neuman & Bredekamp 2000; Tracey 2000; Paratore 2002; Strickland 2002) általános fogalma jelenti azokat a törekvéseket, amelyek arra irányulnak, hogy a *szülőknek* nyújtsanak segítséget gyermekük litarációs 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.

3. Család és írásbeliség

3.1. A felmérés célja

A kérdőíves felmérés célja az iskolába készülő (nagycsoportos) óvodások literációs hátterének és literációs viselkedésének, valamint a kettő összefüggésének vizsgálata volt. A literációs háttér ez esetben azt a családi közeget jelenti, amelynek írásbeliséggel kapcsola-

tos 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 nagycsoportos óvodás gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása, viselkedése között.

3.2. A felmérés körülményei

3.2.1. 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 részvételle. 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 homogenításra, 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.

3.2.2. A kérdőív

A kérdőív első változatát 2001-ben teszteltük kisebb mintán, három városi és egy falusi óvodában. A kérdőív változtatásait az előfelmérés alapján végeztük el. A kérdőív négy nagy részből állt. Az első három részt a szülőkkal, a negyediket az óvodapedagógusokkal töltöttük ki, ugyanarra a gyermekekre vonatkozóan.

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 leperollót; 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 sorolhattuk aszerint, hogy egyértelműen pozitív vagy inkább negatív attitűdöt feltételeztek 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** (szótárgolási képesség, a mondat és szó fogalmának ismerete, fonématudatosság, a jelfunkció ismerete); **az írásbeliség funkciójának ismerete**; **a vizuális kommunikáció szokásai**, vagyis az írásbeliséghez köthető technikai tudás (tudja, milyen eszközzel lehet írni, tisztában van vele, mit lehet elolvasni, a könyvet megfelelő módon tartja a kezében, tud lapozni, tisztában van a direkcionálisítással, jelen van a kvázi-olvasás, jelen van a kvázi-írás); **az írás-olvasás esemény gyakorisága** (leveszi a polcra a könyvet, nézegeti annak képeit, megkéri az óvónót, hogy meséljen, „olvas”, mesél könyvből a társainak); **az olvasás szintje**, **az írás szintje**. A gyerekek ezen tudása vizsgálható teszttel¹ (Clay 1979, 1985) vagy informális keretek között. Felmérésünkben ez utóbbit választottuk.

3.2.3. Az elemzés módszerei

A kérdőív feldolgozásának alapvető módszere a matematikai – statisztikai (kvantitatív és kvalitatív) 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 vo-

¹ 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)

natkozóan, 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 portfóliót² állítottak össze, a mesélés és anyanyelvi játékok során pedig figyelték nyelvi tudatosságuk szintjét. A megfigyelési szempontokat a kérdőív negyedik részének kérdései³ adták, miközben az óvónők rövid, írásos feljegyzéseket készítettek a gyermekekről.⁴ Vagyis a nagcsoportos óvodásokat természetes közegükben, természetes élethelyzetben figyelték a velük foglalkozó pedagógusok, akik egymással is konzultáltak, mielőtt a kérdőívet kitöltötték volna.

Az összefüggések értékelésekor a matematikai-statisztikai módszerek közül a szignifikancia és korreláció vizsgálatot választottuk. Az SPSS program T-tesztjét (Independent Sample Test) alkalmaztuk. A korreláció számításánál 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 adták, mint a Pearson-féle (mindkettőt elvégeztük). Összefüggésen, korreláción ezúttal pozitív összefüggést, korrelációt értettünk.

3.3. Hipotézisek

Hipotéziseink a családra, családi hatásokra vonatkoztak. Az eddigi kutatásokra épülő tudásunk szerint a gyermek otthoni literációs környezete 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.

² A gyermek portfóliója rajzait, egyéb „munkáit” jelenti, amit érdemes szemügyre venni, hiszen az írott nyelvel szemben kialakuló érdeklődését, bontakozó írásbeliségének fázisait nyomon tudjuk követni. A portfólió szisztematikusan 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.

³ Ez a rész az amerikai gyakorlatban alkalmazott 'Checklist' értékelő módszer mintájára készült. (Harp & Brewer 2000)

⁴ Ezek a rövid, lehetőleg minél objektívebb tényszerű feljegyzések a későbbiekben is segíthetnek az óvónők 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-egy betűt? Behozza-e az óvodába azokat a könyveket, amiket otthon olvasnak neki? Milyen gyakran kezdeményez írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységeket?

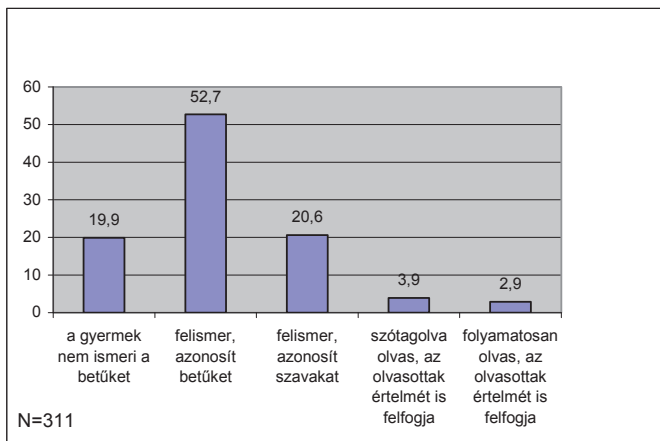
3. Összefüggés van a szülők írásos viselkedése, olvasási szokásai és az írásbeliséghez való viszonyulásuk között.
4. A családon belüli írásos tevékenységek inkább az anyákhoz köthetők, a gyermeknek szóló írás-olvasás eseményekben is elsősorban ők vesznek részt.
5. Bár az iskoláskor előtt a felnőtt modelleknek 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 modellt 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.

3. 4. Eredmények

1. A gyermekek nyelvi tudatosságából, az írásbeliség funkciójának ismeretéből, a vizuális kommunikáció szokásaiból és az írás-olvasás esemény gyakoriságából öszszevont mutatót hoztunk létre (*írásbeli kommunikáció*). A gyermekek már óvodás korukban sokat tudnak az írásbeliségről, hiányosság a nyelvi tudatosság (leginkább a fonématudatosság) területén mutatkozik, amelynek óvodai fejlesztése szükséges-rű.

Az *írásbeli kommunikáció* 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-szabadidőmérleg kapcsán felmerül: a szülők a tényleges gyakorlat helyett a „kevesebb, mint egy órát” tágan értelmezhető választ jelölnek 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 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 a gyerekek 3,9%-a, míg folyamatosan 2,9%.



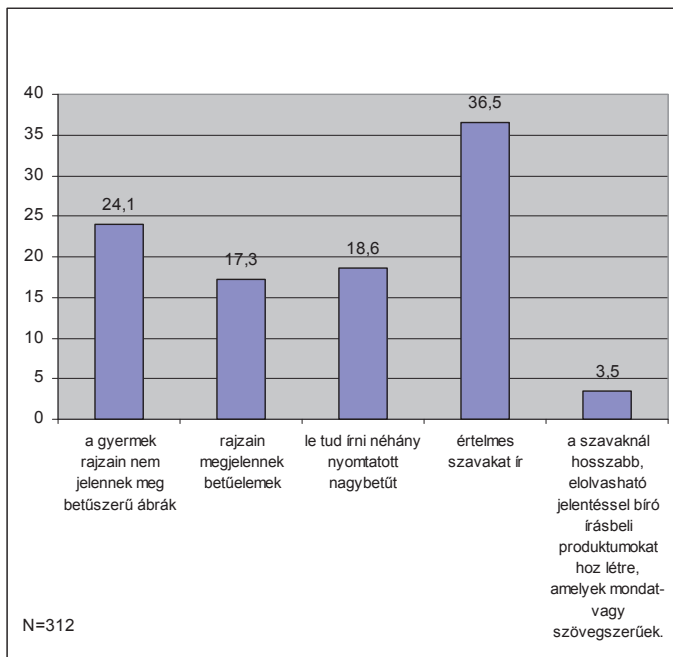
1. számú diagram: a vizsgált gyerekek olvasási szintje

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.

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 (nem a folyóírás grafomotoros kivitelezése, hanem 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. számú diagram: a vizsgált gyerekek írásszintje

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.⁵ *Lőrík József (2007)* tapasztalatait mi is megerősíthetjük: Szinte kizárólag nagybetűket írnak a gyermekek, egy-egy gyermeknél és szónál fordul csak elő nagybetűk mellett kisbetű is. A gyermek írásának tematikáját tekintve, középpontban az egyén és a család áll főnévi túlsúllyal, gyakoriak a tulajdonnevek (személynevek). 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

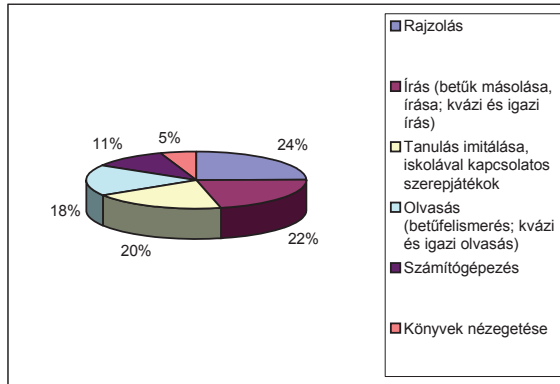
⁵ Lőrík József (2007) felmérésében a vizsgált 90 nagycsoportos közül 3,3% egyáltalán nem írt, 24,4%-a betűket, 72,2%-a pedig szavakat (is) írt. A leírt betűk közül kiugróan magas az *A* betűk aránya, majd az *I* és *N* következik.

leírni. Ugyanakkor a saját név leírása fontos határkő a gyermek bontakozó írásbeliségének fejlődésében, ezért ezt a dolgotatban külön tárgyaltuk.

2. 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. 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 információszerezés pedig még kevésbé kapcsolódik kizárólag a könyvekhez. A sajtó, az internet 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

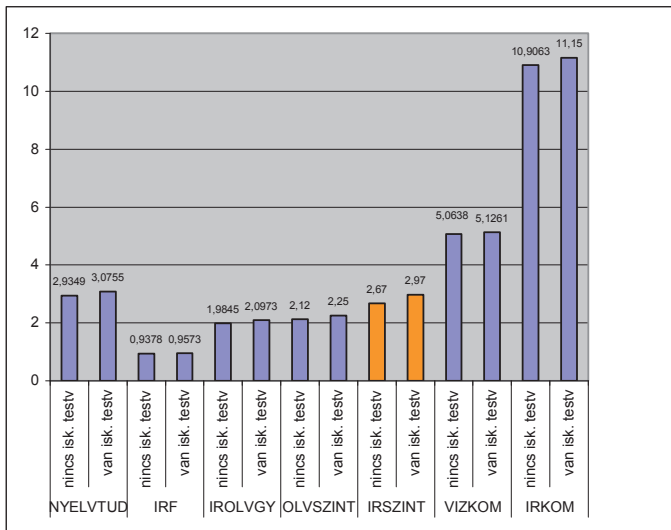
írás-olvasás esemény hiánya vagy esetlegessége ellenére az alacsony iskolai végzettség nem feltétlenül jár együtt az írás-olvasáshoz való negatív viszonyulással, vagyis a tényleges gyakorlattól függetlenül az emberekben él egy kép az írásbeliség értékéről. **A fokozódó bizonytalanság ellenére megmaradt 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 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. A felmérésünkben részt vevő szülők közül az anyák iskolai végzettsége magasabb az apáknál, felnőttképzésben is többen vesznek részt. Beigazolódott az a feltevésünk, mely szerint a továbbtanuló, tanfolyamon vagy felnőttképzésben részt vevő szülő – függetlenül az iskolai végzettségtől – többen olvas 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 számítógéphasználat. 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. 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.



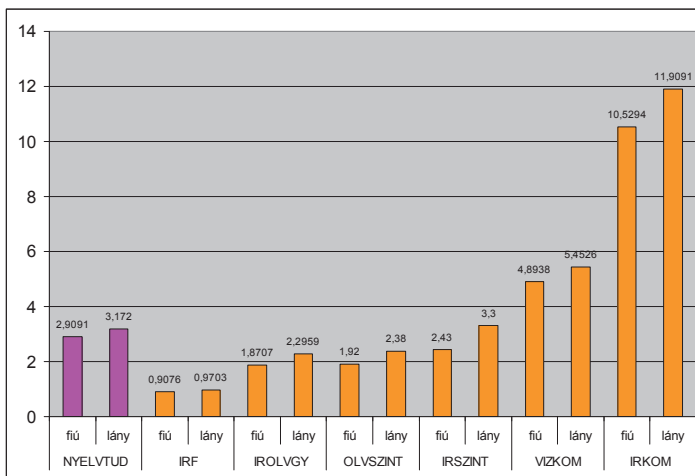
3. számú diagram: Miben utánozza a nagycsoportos gyermek iskoláskorú testvérét?

Figyelemre méltó tényező, hogy a családon belül általában az iskolás gyermekek a legintenzívebb könyvtárhhasználók, 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.



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

6. **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.



5. számú diagram: a nemek átlaga a különböző területeken

4. Óvoda és írásbeliség

4.1. Kérdések

Kérdéseink az óvodai írásbeliség megjelenésére, jellegére vonatkoztak. 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 fogalmaznak meg az írásbeliségre, az írás és olvasás előkészítésére vonatkozóan?
4. A magyar óvodákban dolgozó pedagógusok hogyan értelmezik az írás és olvasás előkészítésének fogalmát?

A kérdésekre a választ a szakirodalom tanulmányozása, dokumentumelemzés, valamint óvónőkkel készített interjúk segítségével kerestük.

4.2. Történeti áttekintés⁶

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 dol-

⁶ Vö. Vág (1960, 1969); Szépe szerk. (1976); Szende szerk. (1978); Losonczi (1981a,b); Dankóné (1994); Montessori (1995); Mészáros – Németh – Pukánszky (1999); Katona (1999); Fehér (2002); Tafa (2003)

gozták 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.

4.3. Alkalmassá válás az olvasásra és/vagy bontakozó írásbeliség⁷

Jelenleg az óvodapedagógiában (különösen, ha az amerikai és nyugat-európai szakirodalmat nézzük) két domináns – látszólag ellentmondásos – teória ütköztetése zajlik az iskoláskor előtti írásbeliséget tekintve. Óvodai szinten a *kivárás*, az írás-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. Ráadásul arról sincsenek adataink, hogy az Amerikai Egyesült Államok, valamint Európa óvodáiban milyen arányban van jelen a kétféle megközelítési mód.

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 alkalmaság pedig ebben az esetben az íráshoz és olvasáshoz szükséges készségek, képességek megfelelő működését jelenti, vagyis az iskola előtti intézmény felelőssége a korábban már kifejlesztett területek fejlesztése (beszédészlelés és -értés, beszédprodukción, verbális és nonverbális kommunikatív készségek, vizuális és auditív megkülönböztető képesség, memória, szókincs 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 **situatív tanulás (motiválás, az érdeklődés fenntartása és pozitív attitűd kialakítása), valamint a formális tanulás (tudatos készség- és képesség-**

⁷ Vö. Clay (1979, 1985); Strickland & Morrow (1988, 1989a, 1990); Morrow & Smith (1990); Crawford (1995); Lesiak (1997); Neuman (1997, 1999, 2001) McMahon at al (1998); Johnson & Sulzby (1999); Teale & Yokota (2000); Galda & Cullinan (2000); Pellegrini & Galda (2000); Gambrell & Dromsky (2000); Neuman & Bredekamp (2000); Wepner & Ray (2000); Neuman & Celano (2001) Haney (2002); 002) Tafa (2003); Morrow (2000, 2004);

fejlesztés) 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.

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

4.4.1. 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 kidolgozása. 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). 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 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 szánnak az óvodáknak.

4.4.2. 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. kivárá; 2. készség- és képességfejlesztés az iskolásító tendenciák elutasításával; 3. deklarált iskolaelőkészítés.

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 sieteti bizonyos ismeretek elsajátítását. Az ilyen program megelőzni szeretné az idő előtti, túl korai fejlesztést. A kisgyerekek 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 rendszerezését, 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 kielégítését 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 kezdeménnyel, „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 felkészíték 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:** Ezek a programok előtérbe helyezik az óvoda iskolaelőkészítő 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 prevenció 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.

4.5. Az írás és olvasás előkészítése az óvodapedagógus szemszögéből

4.5.1. 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 bízunk 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.

4.5.2. Eredmények és következtetések

Az iskolásítás ellen érvelő tendencia hatására a megkérdezettek közül **mindenki elutasítja a formalizált írás-olvasás tanítás óvodai megkezdését**, 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-pedagógiánál megfigyelhető tudatos pedagógiai koncepció.

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 olvasás előkészítésénél az óvónők a legfontosabbnak a beszédprodukcio fejlesztését tekintik, ettől elmarad a beszédészlelés és -értés. Ez azért jelent problémát, mert a kutatási eredmények szerint az anyanyelvi beszédprodukcio jóval kisebb mértékben gyakorol hatást az olvasástanulásra, mint a beszédpercepcio folyamatai, amelyek alapvetően meghatározók. (Gósy 2000) Feltétlenül említést érdemel a nyelvi tudatosság szerepének ignorálása az olvasás előkészítésében. 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 dőlthetűs 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.

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 szókartyákat is bevontak a játékba pl. PIAC, NYITVA, ZÁRVA, ORVOS stb.) 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.

Az óvodapedagógusokkal készített interjúk tehát azt mutatták, hogy az előkészítés, készség- és képességfejlesztés erősen dominál (direkt írás- és olvasástanítással nem találkozunk), 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.

5. A gyermekintézmények és a pedagógusképzés feladata

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 éppen úgy, 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 iskolaelőtti, 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 formaészléssel (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 kitéüntetett szerepet (pl. beszéd-észlelés és beszédértés, nyelvi tudatosság).**

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 értelmét és leírását. 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). A rugalmas iskolakezdés alternatívája a „lassított iskolakezdési program”, amelyben a két évre szét húzott 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 megfigalmazott 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 DIFER programcsomag abból a felismerésből indult ki, hogy az alapkészségek elsajátításával súlyos gondok vannak (írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás). Sajnos a fejlettségbeli különbségek rendkívül nagyok az iskolába lépő gyerekeknél.

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 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. A tanítók korai olvasókról alkotott időnként negatív véleményében a módszertani tanácsstalanság is szerepet játszik, vagyis annak eldöntése, hogy – a jó esetben megvalósuló differenciáláson túl – hogyan érdemes foglalkozni ezekkel a gyerekekkel. Magyarországon nem készült átfogó vizsgálat az iskolába lépő írni és/vagy olvasni már tudó gyerekek helyzetéről, háttéréről, fejlődési jellemzőiről és későbbi sorsá-

ról. 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 elengedhetetlen. 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.

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 információ-áramlás, 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 pályakezdeők 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, 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). Az 1987-től 2001-ig 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 lehetőség volt a nyelvvelsajátítás folyamatának, az egyes életkorok nyelvi jellemzőinek vizsgálatára, a nyelvfejlesztés feladatainak, a felzárkóztatás és továbbfejlesztés módszereinek végiggondolására. Természetesen a tantárgy-pedagógiák, módszertanok a két intézménytípusban más tartalmúak, hiszen más felkészülést igényel az anyanyelvi 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. Ez a képzés jól illeszkedett a nemzetközi és hazai fejlesztési irányokba, ám csak 2001-ig jelentkezhetek 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.

6. 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. Óvodában a literációs ingerekben bővelkedő, az írásbeliséget támogató környezet jelentős motivációs bázis az érdeklődés felkeltéséhez.

Természetesen a motiváció sem elegendő önmagában, ha a gyermek nem rendelkezik az írás és olvasás tanulásához szükséges részkészségekkel és -képességekkel. Az óvoda feladata a családdéhoz hasonló gazdag literációs környezet biztosítása mellett, hogy maradéktalanul ellássa nyelvfelkészítő feladatát. Több mint valószínű, hogy a **leghatékonyabb egy olyan óvodai program, ahol a részkészségek fejlesztése és a gazdag literációs környezet biztosítása együttesen valósul meg.**

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 olvasástani folyamatban 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 eközben 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. 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.

A tézisekhez felhasznált irodalom

- A. JÁSZÓ ANNA 1993. Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Magyar Nyelvőr* 117. 3. 320-331.
- JÁSZÓ ANNA 2001a. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. 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.
- 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
- B. MÉHES VERA 1992. A korai olvasás és írás tanulásáról. *Fejlesztő Pedagógia* 3-4. 46-51.
- BENCZIK VILMOS 2001. *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor 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
- 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
- DANKÓ ERVINNÉ 1994. *Az óvodai anyanyelvi nevelés fejlődéstörténete. Történeti elemzés, 1828-1900*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- 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 tanuláshoz*. 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.
- JOHNSON, DEBRA & SULZBY, ELIZABETH. 1999. *Critical Issue: Addressing the Literacy Needs of Emergent and Early Readers*.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/contareas/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
- 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: ABLEX 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.) *Beszédkutatás '99* MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. pp. 103-112
- LESIAK, 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.
- 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.
- 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 olvasástanítás 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
- 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.
- 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 2002. (2. kiadás) *Utak a nyelvhez Nyelvi Szocializáció – Nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. Első kiadás: 1990. Akadémiai Kiadó.
- SOMLAI PÉTER 1997. *Szocializáció*. Corvina Kiadó, Budapest.
- 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.

- 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
- 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 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.
- 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
- UJLAKYNÉ SZÜCS 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

Az értekezés témájában megjelent publikációk

Tanulmányok, cikkek, konferencia anyagok

- 2001a Találkozás az írásbeliséggel – szavak és képek. A vizuális ingerek hatása a későbbi írás-és olvasástanulásra. In: Dr. Honffy Pál (szerk.): *Szó és kép. A Magyar Olvasástársaság Pápán megrendezett konferenciájának előadásai*. Pápa, 31-36.
- 2001b Az iskoláskor előtti írás-olvasás esemény jellegzetességei. In: *A Magyar Tudomány Napja Bács-Kiskun Megyei Tudományos Fórum* kötet. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, 175-181.
- 2002a Az írás és olvasás előkészítése az óvodapedagógus szemszögéből. *Alkalmazott Nyelvtudomány* II/2:69-78.
- 2002b Óvodáskorú gyermekek szüleinek írásbeliséghez kapcsolódó attitűdjei. *Modern Nyelvoktatás* VIII/4:55-62.
- 2003 Az írásbeliség változó megítélése szülők körében. In: *Magyar Tudomány Napja Bács-Kiskun Megyei Tudományos Fórum* c. kiadványa. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, 284-291.
- 2005 Az írás-olvasás előkészítése az óvodai programok tükrében. *Iskolakultúra Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* (szerk. B. Nagy Ágnes – Szépe György). Pécs, 184-199.
- 2006 Az iskoláskorú testvér mint példakép a kisgyermek literációs tevékenységében. *Iskolakultúra Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* (szerk. Medve Anna – B. Nagy Ágnes – Szépe György) Pécs, 151-164.
- 2007a Az óvoda feladata az írás és olvasás előkészítésében. *Beszédgyógyítás* XVIII/2:1-24.
- 2007b A bontakozó írásbeliség egyik határköve: a saját név leírása. In: *ÓTE Tükörkép*. Baja: Óvó-és Tanítóképzők Egyesülete, 83-92.
- 2008 Mese az óvodában – könyvvel vagy anélkül? *Fordulópont* IX/1: 64-72.

Megjelenés alatt:

- 2008 Nagycsoportos óvodások írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei. *Könyv és Nevelés*

Recenziók

- 2000 Kálmán László és Nádasy Ádám (1999) *Hárompercesek a nyelvről*. Budapest: Osiris Kiadó.
Modern Nyelvoktatás 6/2-3:124-125.

- 2001 (S. J.-sal) V. Raisz Rózsa és H. Varga Gyula (szerk.) (1999) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelv-oktatási napok*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
Modern Nyelvoktatás 7/4:84-87.
- 2005 Nagy Attila – Péterfi Rita (szerk.) (2004. *A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár – Gondolat Kiadó.
Iskolakultúra XV/11:146-151.