

A családi literáció szerepe rurális közegben élő diplomás családok olvasóvá nevelői habitusában

Az olvasást és a családok kultúrához, literációhoz való viszonyát jelentősen meghatározza ma a technikai apparátus, amely kétirányúan keretezi újra azt: a kultúra változásai eredményezik a technika változásait, de ugyanúgy hat vissza az új technikai vívmány a kultúra tartalmára, az olvasásra, a könyvre egyaránt. Jelen tanulmányban ebben a digitalizációs kontextusban az olvasóvá nevelés szülői attitűdjein keresztül célozom meg újradefiniálni az olvasás pozícióját egy rurális közegben (Erdély, Sóvidék) végzett félstrukturált interjúsorozat narratívalelemzése révén.

Bevezetés: A kutatás tárgya, célcsoportja

A jelenünket meghatározó értékrendbeli válság általános 21. századi tendencia, „az értékstruktúra változása világszerte foglalkoztatja a szociológusokat; a hatvanas/hetvenes években elkezdődött, és azóta is lendületben lévő érték-szociológiai kutatások nemegyszer az értékek válságára hívták/hívják fel a figyelmet” (Pongrácz, 2011) – az értékválság közvetlen vetülete az olvasás és az olvasóvá nevelés problémájára is rávetül. A digitális világba születő netgenerációs gyermekek igényei szervesen átalakították az olvasással kapcsolatos attitűdöket, a műveltségi kánont. A megváltozott olvasási módok, maga az olvasás megléte, a platformok és eszközök gyors ütemű innovációi az 5-10 éve készített kutatások aktualitásának, felülírhatóságának problémáját vetik fel, ezzel nyitva újabb utakat a kortárs olvasásszociológiának (Tóth, 2017).

Hogy mennyire releváns az olvasás válságának problematikája, azt a legutóbbi nemzetközi kompetenciamérések lesújtó módon illusztrálják. A 2018-as nemzetközi PISA-vizsgálatok (*Program for International Student Assessment* – OECD, 2018) azt az elkeserítő tényrt közölték ugyanis, hogy a magyar gyerekek egynegyede gyakorlatilag funkcionális analfabéta, összességében pedig jóval a nemzetközi átlag alatt teljesít. Ha komparatív mérlegre tesszük az adatokat Erdély tükrében: 2011-ben, 2015-ben, majd 2018-ban a romániai diákok eredményei szignifikánsan gyengébbek voltak még a magyarországi diákokéhoz képest is (Oktatáskutató..., 2019). Az aggasztó szövegértési eredmények kapcsán, miszerint Románia tíz évvel ezelőtti szintre zuhant vissza szövegértés terén, kétségtelenül felmerül a kérdés: hol rontjuk el: intézményi, vagy családi szinten az olvasóvá nevelés problémáját? Az elemzők közül sokan úgy gondolják, a rossz eredmények legfőbb oka a társadalmi-gazdasági helyzet. „A szociálisan és gazdaságilag hátrányos helyzetű diákok családjában nem fektetnek nagy hangsúlyt az iskolai teljesítményre, hiszen ahol a lét a tét, ott a tanulmányi előmenetel másodrangú” – véli Kovács Irén oktatásért felelős RMDSZ-es államtitkár (Nagy-Hintós, 2019). Az olvasás ugyanakkor

megkerülhetetlen társadalomszervező komponens a tudományos diskurzus különböző színterein, hiszen azontúl, hogy PISA-tesztek formájában a kulturális tőke fokmérőjévé válik, többen úgy vélik: „a jobb olvasástanítás jobb tanulói teljesítményt eredményez és – az optimális fejlettségű olvasási képesség a későbbi boldogulás meghatározó eszközeként – a társadalmi önérvényesítés, valamint az ország gazdasági fejlődésének záloga lehet” (Hódi és mtsai, 2017. 95.).

A tudományok viszonylagos tanácstalansága, hogy miként közelítsen az olvasás, a könyv jelenkori válságához, számos interdiszciplináris problémát felvet. Sokszor felmerül a kérdés, hogy miért (nem) olvas a gyermek, válságban vagy csak váltásban van-e az olvasás, egyáltalán kinek a dolga az olvasóvá nevelés, a könyv megszerettetése – elég-e az intézmény kereteire bízni, vagy a megalapozásért talán az elsődleges szocializációs szintéig, a családban látott mintáig kell visszanyúlnunk (Szávai, 2010). A témában végzett kutatások már a 1960-as évektől bizonyítják (Bee és mtsai, 1969), mennyire nagy szerepe van a szülőknek a gyerek morális-értékrendbeli szocializációja és az iskolai életben kifejtett hatékonysága, jövőbeli sikere kialakításában. Céлом feltérképezni, hogy kutatási területemen mennyire tudatos résztvevő a diplomás szülő az olvasóvá nevelés folyamatában, aki nem csupán ágens, sokkalinkább nagybetűs „tanár” ilyen értelemben a gyermek formálásában (Holloway és Jonas, 2016).

Célcsoportomként ezért sóvidéki rurális közegben élő diplomás anyákat választottam, akik szellemi tőke képviselőiben tanulmányi kisebbséget jelentenek egy 95%-ban alap- és középszintű iskolázottságú helyi női társadalomban (Parajdon alapfokú tanulmányokkal rendelkező nő: 2662 fő, felsőfokú végzettségű nő: 150 fő – ld. Népszámlálás – Recensamentul 2011 & Strategia Comunei Praid, 2015). Jelen kutatás során egy 2022-ben felvett interjúsorozat anyagát elemzem, melyet a Parajd községen belüli, 5%-ban felsőfokú végzettséggel rendelkező nők kis csoportjából három értelmiségi anyával folytattam.

Ugyanakkor amikor a családi és egyéni identitások szintjén szokások, életvitel és olvasás összefüggéseit, helyi társadalmi reprezentációját vizsgálom, nem csupán a Berelson-féle kérdéscsoport általi (*Who? What? When? Why? – Ki? Mikor? Mit? Miért?*) tényszerű valóságábrázolására törekszem, sokkal inkább olyan érvényes normarendszerbe szándékozom ágyazni az egyéni családi habitusokat, hogy a kutatási eredmény interdiszciplinárisan transzferálható legyen. Azáltal, hogy narratív módszerekkel tárom fel a sóvidéki szülők olvasással kapcsolatos fogalmainak térségi kontextusba ágyazott igazságtartalmát, hipotézisem szerint összképet nyerhetek a szülői olvasói kinyilatkoztatások mögött rejlő szélesebb spektrumú konklúziókról, melyek makroszinten világíthatják meg az olvasóvá nevelés digitalizációs kihívásokra adott reakcióit, ruralitásban is aktuális társadalmi-kulturális struktúráit.

Szakirodalmi kontextus: Családi literáció

Az elsődleges szocializációs közegben, a családban érvényesülő, írás-olvasáshoz kötődő folyamatok és viszonyok összességét *family literacy*-nek nevezi a nemzetközi szakirodalom. Az olvasáshoz, kultúrához való viszonyt megnevező *családi literáció* gyűjtőfogalom egyszerre jelent „családi írásbeliséget, családi műveltséget, vagyis azt a komplex tevékenységmezőt, amely magában foglalja a család által folytatott olvasási tevékenységet, aminek együttesen részese a család, és ami – hatását tekintve – a család minden tagjára kiterjed” (Urbanik, 2020).

„Az olvasóvá válás kérdése az iskolába járás előtt dől el.” Robert Escarpit francia irodalomszociológus (Escarpit, 1973) sokat idézett állításának (Gereben, 1992) érvényességét friss olvasásszociológiai kutatások igyekeznek körüljárni. Abban közös nevezőre jut

számottevő kutatás, hogy a literációs szemlélet formálásában a szülői személyes példa, az aktív olvasói környezet megválasztása és kialakítása a leginkább szemléletformáló: „A tapasztalat azt mutatja, hogy az a gyermek, akinek a szülei olvasnak, hamar érdeklődik a könyv iránt. A gyerek, aki megszokta, hogy a szülei mesét mondanak vagy felolvasnak esténként, igényelni fogja a napi feszültségek elmúltával egy fiktív történet varázsát, ami valamilyen módon saját életét is értelmezi” (Major és Horák, 2012. 2.) Az idézett kutatásban megkérdezett tanulók 59%-át (243 tanuló) ösztönzik otthon az olvasásra a 2012-es évben, ez a szám azonban alacsonynak mondható, főként, ha számításba vesszük, milyen fontos szerepe van a szülőknek, az otthonról hozott példának az olvasóvá nevelésben. A megkérdezett diákok 41%-a (171 tanuló) nem kap otthon ösztönzést az olvasásra (Major és Horák, 2012). Az információs társadalom adta kihívások közepette az elmúlt évtized sem kedvezett pozitívabb eredményekkel. Ha a diákok szövegértési kompetenciáit mérő PISA-felméréseit vizsgáljuk, hazai viszonylatban affektív tényezőként főként demográfiai faktorokat neveznek meg az elemzések a teljesítménycsökkenés felelőseként, ahol a megannyi mediátorváltozó közül kiemelt a szocioökonómiai státusz (Hódi és mtsai, 2017). „A szocioökonómiai státusz a legutóbbi PISA adatai szerint Magyarországnál csak Peruban (22%) és Argentínában (26%) magyarázza nagyobb mértékben az olvasásteljesítmény varianciáját (Magyarország 21%; OECD, 2016).” (Hódi és mtsai, 2017. 99.)

Az olvasástanítás, olvasóvá nevelés tevékenységébe való hatékony bevonódás a koragyerekkori szocializációs fázisban Tóth szerint csupán tudatos szülői döntések sorozatával alakítható ki: történetmondás, meseolvasás, lapozók, képes böngészők, mondókázós könyvek, kifestők, színezők közös gyerek-szülő interakción alapuló tevékenységei révén. „Míg a szóbeli közlés kultúrája spontán módon alakul és hagyományozódik generációkon át, addig az írásbeliség és az olvasás csak tudatos tevékenységgel vihető át egyik nemzedékről a másikra.” (Tóth, 2018) Hogy miben segítheti gyermeke jövőjét a tudatos szülői attitűd, azt a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár pályázati projektjének szlogenje is jelzi: „Esti mesével bejutni az egyetemre.” A projekt keretén belül elvégzett reprezentatív felmérés 3-17 éves gyerekek meseolvasásra vonatkozó kérdéseire adott válaszai alapján a következőket summázta: „100 kisgyerekből, akiknek naponta mesélnek, 73 válik rendszeresen olvasó felnőtté, viszont azok közül, akiknek alkalmyszerűen, vagy soha nem mesélnek, mindössze csak 2.” (Tóth, 2018) Urbanik Tímea neveléskutató szerint „a meseolvasás olvasóvá válásban játszott szerepét, fontosságát nehéz lenne túlértékelni, hiszen a mesélés jelenti azt a kulcsot a gyerekeknek, amellyel ha élnek, képesek hosszú távon is elkötelezni magukat az olvasás mellett” (Urbanik, 2020). A meseolvasás jótékony hatásaihoz sok perspektívából közelít a szakirodalom, mindezek közül a továbbiakban egy kompetencia-alapú szempontrendszer felvázolására teszünk kísérletet.

A mese, az olvasás kompetencialapú funkciói

Beszédkézség és nyelvi tudatosság fejlesztése

A meséknek a nyelvi kompetenciák fejlődésében betöltött funkciója axiómaként jelenik meg számos nevelésméleti kutatásban (Nagy, 1980). *A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődésszorongásban* fejlesztépedagógiai alapként érhető tetten az intézményes nevelés tudományos színterein (Nyitrai, 2016). Ahol a mesék szókincs-gyapartító funkciója elsőként féltudatosan vagy tudatosan tetten érhető, az ugyanakkor főként az elsődleges szocializációs közeg, a család színtere: a gyakorlott olvasóvá válás feltételül szolgáló kritikus szókészlet, a beszédproduktivitás kompetenciája itt alakul ki (Nagy, 2006). Egy kortárs, specifikusan nyelvfejlődésre fókuszáló angliai kutatás

azt vizsgálta, hogy a 4. és 8. hónapban folytatott közös szülő-csecsemő könyvolvasás összefügg-e a későbbi nyelvi képességekkel a 12. és 16. hónapban. 87 középosztálybeli család csecsemőit vizsgálva kimutatták, a meseolvasás statisztikailag szignifikáns hatást gyakorolt a beszédproduktivitásra. A 4 hónapos kisbabáknak történő felolvasás kevésbé, viszont a 8 hónapos csecsemőknek történő meseolvasás szignifikánsan bizonyította beszédfejlődésre gyakorolt hatékonyságát a kisgyerekek 12-16. hónapra mért kompetenciáira (Karrass és Braungart-Rieker, 2005). Gasparicsné Kovács Erzsébet képességprofil-orientált elemzésében részképességek fejlesztését teszi az olvasástanítás alapvető feltételévé. Szerinte a meséléssel, a spontán és az irányított beszélgetésekkel jól stimulálható „a tanulók gondolkodásának, képzelőerejének fejlesztése, beszédaktivitása, mondat- és szövegalkotó képessége, valamint szókincese is.” (Gasparicsné, 2019. 114.). A beszéd és gondolkodás viszonyában affektív erővel bíró mesélés, olvasás fejleszti a kontextusos és szituatív beszéd kommunikációs kompetenciáit, beszédaktivitásra, nyelvi tudatosságra (mondatszerkesztésre, nyelvhasználatra, beszélői szándék tudatosítására) serkenti a gyakran mesét hallgató kisgyermeket, aktív-passzív, valamint relációs szókincsének, árnyalt önkifejezésének fő mozgatórugójaként hat (Gasparicsné, 2019). Az olvasás nyelvi képességeket tekintve a szószintű, mondat szintű, szövegszintű fejlesztés többdimenziós pedagógiai eszköze a kritériumorientált koragyermekkori fejlődéssegítésben (Tolcsvai, 2019).

Az olvasás- és írástanulás előkészítése

Az olvasástanulás tudományos diskurzusaiban Downing és Leong (1982) szakaszos fázisait tekinti az olvasáskutatás elfogadottnak. Eszerint az olvasás és a szófelismerés első stádiumában a gyermeknek értelmileg feldolgozza, hogy mire való az olvasás. Az olvasás kognitív előfeltételének kialakításában nagyon fontos szerep hárul a mesére, a kezdetleges szülő-gyermek interakción alapuló mesemondásra. Sulzby (1988) 2–5 éves gyerekekre irányuló kísérletében a gyerekek olvasóst játszottak, a képeskönyvet dekódolva annak olvasását mímelték. Az életkor előrehaladtával a képek helyett a betűkkel való foglalatalkodás jelentette már a gyerekek számára az olvasást. Tehát a gyakori otthoni mesemondás szituációja tematizálja az írást-olvasást, az előadásmódot, tartalmat összeköti a betűkkel, így készítve elő impliciten az olvasástanulást is. A második olvasási fázis a gyakorló szakasz, melyben a dekódolás, a szófelismerés készséggé fejlesztése történik. „A következő lépés Clay szerint az, hogy a gyerekek megértik, hogy az olvasás csak meghatározott sorrendben lehetséges: nálunk balról jobbra, és sorról sorra. Végül felismerik, hogy a szavak is kisebb részekből, betűkből állnak.” (Cs. Czachesz, 2001) A meseolvasás kontextusa ezt a dekódolási sorrendiséget egyértelműen megtanítja indirekt módon, még iskoláskor előtt. A harmadik olvasási fázis az automatikus olvasás szintje, ahol már nem kell a dekódolásra összpontosítania a gyerekeknek. Ennek ideje már az iskoláskorra tehető, melynek sikerélményéhez a koragyermekkori meseélmények és kialakult olvasói rutin hasznos táptalajul szolgálhat. „A mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli viszonyoktól, és elősegíti a különböző viszonyrendszerek megértését.” (Nyitrai, 2016)

Az olvasási képesség komplex rendszere Nagy József (2004) modellje szerint rutinokból, készségekből és ismeretekből épül fel. Olvasási készségek korai elsajátítása nélkül (melyek mint olvasástechnikai komponensek: beszédhanghallás, betűolvasás, szóolvasás, mondatolvasás) nem lehetséges hatékony olvasástanulás. „A szegényes szókinces megnehezíti az olvasásképesség fejlődését is” – véli Józsa és Steklács a szókincsbeli kognitív akadályokat mérlegelve (2009). Az olvasási készségek fejlettsége kritikás előfeltétele a szövegértésnek, ugyanakkor „ha az olvasás bármelyik összetevőjének fejlődése megkéscik, megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődéséhez is,

így kihat a teljes olvasásképeségre, szövegértésre” (Józsa és Pasztendorf, 2021. 133.). Az online oktatást mint a Covid-19 időszaka alatt fellépő akadályozó tényezőt kutató szerzőpáros a hatékony olvasástanítást éppen ezen kritikus pontokon azonosította: az iskolából otthonra áthelyeződő szülői olvasási stratégiák és olvasási motiváció csökkenésével ugyanis az olvasástanítás eredményessége csorbát szenvedett a megkérdezett első és második diákok esetében, összezavarva az olvasástanítás fent azonosított fázisait. „A tanítók válaszaik egyértelműen kiemelték, hogy a szülői segítség elengedhetetlen ahhoz, hogy a digitális olvasástanítás hatékony legyen. Ezt a segítséget azonban sok család esetében nem kapták meg a gyermekek. Sok esetben a szülők nem tudtak, vagy nem megfelelő mértékben tudtak segíteni gyermekeiknek. A szülői támogatás részben (34%) vagy teljes mértékben hiányzott (24%).” (Józsa és Pasztendorf, 2021. 138.) A tudatos, gyakori szülő-gyermek interakción alapuló olvasási aktusokkal azonban jelentős részben tantermi sikerhez közeli, 90 százalékos sikert értek el a diákok. A tanulmány beszédes konklúziója ugyanakkor az is, miszerint azok a szülők segítettek többet az online oktatás alatt a gyermekeiknek, akik az osztálytermi oktatás során is aktív szülői bevonódást tanúsítanak az olvasástanulás, -népszerűsítés folyamatában.

Kognitív képességek

Az intézményes oktatás kezdete előtt számos kognitív készséget el tudnak sajátítani a mesével találkozó gyerekek. Cooper, Collins és Saxby (1994) *The Power of the Story* című kötetében a kritikai gondolkodás fejlesztésének kulcsaként tekintenek a mesére: a történetek kognitív fejlesztő ereje az összefüggések meglátásának, észlelésének, ok-okozatosságának megfejtésében rejlik. Problémamegoldó készséget, kreativitást, a másik gondolkodásáról való gondolkodás képességét, a varázslatok dekódolását, a megfordíthatóság-tranzitivitás gondolkodási műveleteit mind magában hordozza a szülő-gyermek interakción alapuló meseolvasás. „A vonatkozó kutatási eredmények és a hétköznapi tapasztalatok szerint is, ha a szülők kisgyermeküknek rendszeresen – többnyire mesét – olvasnak, akkor az együtt töltött idő öröme túl nagyon sokat segítenek abban is, hogy a gyerek a dekódolás elsajátítása után kortársainál előbb, egyedül is képes legyen olvasni, az olvasás révén önállóan tanulni is.” (Czachesz, 2014)

Kultúraátadás

A mesének óhatatlanul kultúraörökítő szerepe van, hiszen morális, erkölcsi értékrendet, néphagyományokat, nyelvet és beszélőinek regisztereit, világlátását is sűríti egyszersmind önmagában. Mítoszi gyökereit tekintve a világ mikrokozmosza, a következő generáció számára érdemesnek vélt ismeretanyag kompakt csomagja (ld. Bettelheim, 1985; Boldizsár, 2004). Az áthagyományozhatóság hitelessége révén „a kultúrában a közös tapasztalatok közös történetek vagy történetvázak formájában öltenek testet és válnak tananyagká. A különböző történeteknek az adott kultúra adja meg a közös értelmezési keretét.” (Czachesz, 2014)

Iskolai teljesítmény, továbbtanulás

Gordon Wells (1986) tizenöt éven át tartó longitudinális vizsgálatában 32 gyermek nyelvi és intellektuális fejlődését tanulmányozva egyértelmű összefüggéseket konstataált a meseolvasás és iskolai teljesítmény közt. Az egyéves koruktól figyelt gyerekeket időnként meglátogatták, nyelvi fejlődésüket hangszalagra vették, és döntő jelentőségűnek vélték, hogy 5 éves korukban milyen mennyiségben találkozhattak olvasási szituációkkal. Egyértelműen jobb eredményeket értek el az iskolában azok a kisgyermekek, akiknek sok mesét olvastak,

akik könyvek között nevelkedtek (Czachesz, 2001). „A rendszeresen, gyakran mesét hallgató gyermekek fejlődésben kb. 1 ½ évvel megelőzik azokat a társaikat, akiknek a meseélményben csak ritkán van részük” – summázza Nagy (1980). Pragmatikusan nézve a családi literáció olvasás előtti szakaszát, nagyon sok múlik a meseolvasáson majd az iskolai teljesítmény, a továbbtanulás, karrierépítés érdekében is (Tóth, 2020).

Szociális kompetenciák

A szociális kompetencia vonatkozásában a mesék családi és társadalmi szerepeinek tanító jellege, erkölcsi normáinak, morális üzeneteinek együttese értendő. A „mesék és a mindennapi élet között átjárhatóság van, ezt nevezi Bruner (1986) körkörös mimesisnek. Az élet utánozza a történeteket, a történetek utánozzák az életet. Ebből következik, hogy a mesék helyzetmegoldási mintákat is kínálnak: sok olyan élettapasztalatunk van, mely nem személyesen átélt élményekből, hanem történetekből származik.” (Nyitrai, 2016) A mesei hőssel való azonosulás a még meg nem tapasztalt élethelyzetek tanításával, mintegy életvezetési tanácsokkal lát el, úgymint proszociális viselkedésminta elvárása, kedvező helyzetbe pozicionálás a jutalom elnyerésének érdekében, az önérvényesítés keretei, a csaló azonosítása, megbüntetése, szociális kommunikációs normák (köszönési formulák, társadalmi nyelvváltozatok, nyelvi regiszterek).

Személyes kompetenciák

A személyes kompetenciák fejlesztése a mese élmény jellegéből fakad. A mesék élni segítenek Boldizsár Ildikó szerint (Boldizsár, 2004): optimista, akadályok leküzdésére, kitartásra fókuszáló világképükkel a problémák megoldhatóságát ígérik. A való életben csupán indirekt módon tapasztalható teleologicitás a tettek előzményére és következményére nézve a mesei térben szervesen megtapasztalható, általa feloldható a mindennapi életbeli szorongás, elfojtás, a mese így tud morális értékrendjével gyógyító jelleget is ölteni (Boldizsár, 2010). A főhős önérvényesítő életvezetési technikái önbizalommal, kitartással vértetik fel a vele azonosuló gyermeket, fejlesztve érzelmi intelligenciáját (Kádár, 2012). „A könyvek az önismereti fejlődésben, a világról való tanulásban, a napi konfliktusok megoldásában, a társakhoz való kompetens kapcsolódásban, a társadalomba való sikeres beilleszkedésben segítik a gyermeket.” (Béres, 2017. 16.)

Kötődő nevelés: Családi szoros kapcsolatok, kötelékek, nevelési értékelvek

Az olvasóvá nevelés kezdetét egy gyermek életében több kutató már az anyaméhben ringó mondókák idejére datálja, sőt, amellet érvelnek, hogy mindez generációkkal azelőtt, már az anya születésekor megkezdődik (Gösi, 2016). A gyermek fogantatása előtti időkre vonatkozó utalások a generációkon átívelő literációs közeg vizsgálatait hívják szükségül. A szülői mintán túl ugyanis a tágabb családi közeg is hatással van a szülő és a gyermek olvasói kedvére. „Transzgenerációs szinten is kimutatható már az X és Y generációjú szülők mesemondáshoz való hozzáállásának változása. A 30 év alatti szülők közül bizonyíthatóan kevesebben mesélnek gyermeküknek, mint a 30 év felettek. Azok a szülők, akik gyermekkorukban rendszeresen hallottak mesét a szüleiktől, szülői szerepükben ezt a tudást alkalmazzák, és ők is rendszeresen és hosszabb időintervallumban mesélnek gyermekeiknek. Ellenben azok a szülők, akik gyermekkorukban nem élték át az említett élményt, szülői szerepükben kevesebben mesélnek, ha pedig mégis, akkor azt ritkábban és rövidebb ideig teszik, mint a meseélményes felnőttek.” (Büdi, 2015) A nevelési értékelvek és a literációs tudatosság terén szintén egyenes arányú összefüggést mutattak ki Wells 15 évig tartó longitudinális kutatásai. A literációs tudatosságot mutató,

meseolvasást szorgalmazó szülők esetében nagyobb figyelemmel kísérik a gyermek kérdéseit, igényeit, türelmesebb, válaszkész nevelési elveket vallanak. „A kedvvel olvasó szülők szignifikánsan magasabb számban reagálnak a gyerek kérdéseire is, többek között a nyelvi jelekre vonatkozó kérdéseire is. Akiknek a családban mesélnek, akikkel beszélgetnek könyvekről, azokkal kapcsolatban általában a nevelési problémák előfordulása is ritkább.” (Czachesz, 2001)

A kutatás módszertana, interjúterv

Jelen esettanulmányhoz három interjú szolgált alapul, melyben három sóvidéki édesanyát kérdeztem kisgyerekeik olvasóvá nevelésének, családi literációjuk rutinjairól az alábbi interjúvázat kérdései által (a kérdések utáni zárójelben az elemzési szempontokat rögzítettem), 5 nagyobb témakör mentén. Mindhármuk felsőfokú végzettségű, diplomás, tanügyben elhelyezkedő, elemi iskolás gyereket (is) nevelő édesanya.

Hétköznapi szabadidőhasználat a családban

- Hogyan alakul egy átlagos délutánatok a gyerekekkel iskola után? *(délutáni családi programok, időfelhasználás, prioritások, tévé, számítógép, okostelefon)*
- Jut idő, mikor kerül sor a kedvenc tevékenységeitekre? *(érdeklődési kör, szabadidős tevékenységek a családban, amiben együtt vesz részt a felnőtt és a gyerek)*
- Nálatok jut idő olvasni? Mennyire népszerű?

Az olvasóvá nevelés kezdetét egy gyermek életében több kutató már az anyaméhben ringó mondókák idejére datálja, sőt, amellet érvelnek, hogy mindez generációkkal azelőtt, már az anya születésekor megkezdődik (Gösi, 2016). A gyermek fogantatása előtti időkre vonatkozó utalások a generációkon átívelő literációs közeg vizsgálatait hívják szükségül. A szülői mintán túl ugyanis a tágabb családi közeg is hatással van a szülő és a gyermek olvasói kedvére.

„Transzgenerációs szinten is kimutatható már az X és Y generációjú szülők mesemondáshoz való hozzáállásának változása. A 30 év alatti szülők közül bizonyíthatóan kevesebben mesélnek gyermeküknek, mint a 30 év felettiak. Azok a szülők, akik gyermekkorukban rendszeresen hallottak mesét a szüleiktől, szülői szerepükben ezt a tudást alkalmazzák, és ők is rendszeresen és hosszabb időintervallumban mesélnek gyermekeiknek.

Az anya gyermekkorában látott családi minta

- Gyermekkorodban szerettél olvasni, hogy tanultál meg olvasni?
- A te gyermekkorodban ki mesélt inkább, meséltek neked? *(olvasásközvetítő személy)*
- Ki olvas a legtöbbit a családban, rokonságban?
- Egy-egy könyv képes teljesen megváltoztatni az életünket. Volt ilyen máig emlékeztető tapasztalatod? *(Mire jók a könyvek? Miben segítettek neked a könyvek? Milyen funkcióból olvasott – kikapcsolódás, szórakozás, tanulmányi funkció)*

Családi koragyermekkorai literáció – Early literacy

- Miután megszületett a gyereked, mesélj az első évekről, volt olyan mesekönyv, amit szívesen lapozott? (early literacy)
- Mindig jó visszaemlékezni családi kedvenc mondatokra, könyvekre, első szavakra. Van nálatok könyvekhez köthető első emlék?
- Van-e esti mese szokása, rituáléja családodokban?
- Mikor, hogyan ültök le mesélni? (mesemondás körülményei)
- Véleményed szerint mikortól érdemes olvasni először a gyerekeknek? Ha nem érti még a mesét, nem tud beszélni, sokan úgy gondolják, felesleges könyvet adni a kezébe.
- Ki olvas a családban a gyerekeknek? (olvasásközvetítő személy)
- Most szeretnek-e olvasni a gyerekek? (az olvasás mint szabadidő-felhasználási lehetőség)
- Mit és mennyit olvasnak önállóan? (műfaj)
- Ki ajánlja? (szülő, tanító, könyvtár szerepe)
- Hogyan szerzitek be a könyveket? (családi könyvállomány)
- Sokan úgy vélik, az okostelefon vagy a tévé előtt is bőséggel kap mesét a gyerek, te hogy látod? (IKT-eszközök)
- Hogyan lehet meghozni a kedvét a közös meseolvasáshoz, mesehallgatáshoz? (tudatos szülői motiváció, attitűd)
- Tanulmányok szerint a családban látott minta, a családi könyvtár pozitívan befolyásolja a gyerek olvasási kedvét, könyvek iránti szeretetét. Te hogy látod mindezt? (könyvtár, gyerekek és felnőttek könyvtára mekkora)

Olvasás szerepe

- Pedagógusok szerint minden más tantárgyra is fejlesztő szerepe van az olvasásnak. Miben látod a szerepét az olvasásnak, az esti mesének?
- Szerinted milyen világlátással rendelkezik majd egy mesélő környezetből érkező gyerek társaihoz képest? (szociális és személyiségbeli készségek)
- Ki tudnád fejteni, szerinted miben lesz más az a gyerek, akinek olvasnak mesét, mint az, akinek soha nem? (korai beszédproduktivitás, írás-olvasási kompetenciák, moralitás, értékrend)
- Szerinted egy iskolaközösségben hogyan fogadják a kortársak a sokat olvasó gyereket?

Nevelési értékelvek és rurális környezet

- Sok vonzó családi program van környező városokban, amely könyvtári babafoglalkozás, bábszínház, könyvvásár, író-olvasó találkozó formájában segít a szülőknek jó könyveket választani. Van-e szükség ezekre az alkalmakra, ismersz, látogattok ilyen csoportokat?
- Hol lehet megbeszélni a mesékkal, könyvekkel kapcsolatos kérdéseiteket, nevelési kérdéseiteket a faluban? (rurális-városi lehetőségek)
- Milyen jövőt jósolnál a gyerekednek? Hol fog továbbtanulni? Milyen pályát fog választani? (az olvasás és továbbtanulási garancia, jövőkép)

Az interjúk elemzése

Hétköznapi szabadidőhasználat a családban

Kutatások igazolják, hogy a szocioökonómiai háttér, a szülők iskolázottsága nagy mértékben befolyásolja a gyermekek igény szerinti nevelését, a taníttatásuk fele való odafordulást. A jelen kutatásban megkérdezett szülők mindegyikénél érzékelhető volt ez a tendencia: nagyon pontos időbeosztás szerint zajlik az élet délutánonként, gondosan odafigyelve a gyerekek széleskörű foglalkoztatására: angol, román különórák, íjász, birkózó, úszó, lovaglós sportedzések, gitározás, zongorázás általi zenei nevelés, és mindhárom családnál szervesen beépült gyakorlat a rendszeres olvasás.

Fiamnak (11) négy óra birkózó edzés Korondon, majd tanulás, egy úszóedzés is van. Lányom (12 éves), ő angol és zongoraóra jár, nála a hobbi a lovaglás hétfévente. Olyankor vagy elvisszük pénteken, és szombaton hozzuk haza Gyergyóból, vagy elvisszük szombat reggel, és szombat este hozzuk haza. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Külön méltányolandó tényező, hogy a megkérdezett szülők időt és anyagiakat ráfordítva más városokba is vállalják a rendszeres utazásokat gyermekeik hobbijáért, sokoldalú taníttatásáért: Korondra birkózni, Gyergyóba lovagolni, Szovátára zongorázni, Székelyudvarhelyre, Marosvásárhelyre színházat látogatni. Ezzel igyekeznek ellensúlyozni a rurális környezet adta hátrányos kulturális adottságokat – vallják.

Hát B (12), ő gitározik, például a prímszámokat is úgy tanulta meg, hogy gitárdallamot költött rá. Cs (11), ő rengeteget olvas, nálunk ő a könyvmoly. Bárhová megyünk, nála a könyv mindig ott van. Az autóban is, a táskában is, mindig a könyve ott van, amit aktuálisan olvas. (A., pedagógus, háromgyermekes anya)

A megkérdezett diplomás családok életvitelének mindennapjaiban a gyermekek értékes ismeretekkel való felvértezése a cél – melyet több ízben megfogalmazznak. Ezért sokszor a továbbtanulási garancia is meghúzódik a szülői példás tudatosság hátterében, ahogy egyik alany fogalmaz:

A lányok járnak külön románra, külön angolra, én már szisztematikusan próbálom őket készíttetni, hogy aztán majd kell vizsgázni, vagy majd felvételizni, és akkor ne napi 8 órában tanuljunk, hanem így most fokozatosan szeretném, hogy ne maradjon ki semmi egész 5. osztálytól. (A., pedagógus, háromgyermekes anya)

Értékes időfelhasználás szempontjából a megkérdezett családoknál nem pozitív vonzatú a tévé, okostelefon és számítógép előtti időtöltés, a gyermekek ilyen formájú lefoglalása. Egyik alanyom kifejezetten az unatkozás szükségességét emelte ki, mint amire szüksége van a hétköznapiakban a gyerekeknek, hogy feltalálja önmagát.

Én teljesen látom azt, hogy agresszívek egymással, B-nek (5) pedig jön elő a tikkelés. Ha engedek napi három alkalmat, már nem tudja lekötni magát szabad játékkal. Unatkozik. Ebből, hogy kiessünk, kell egy hét, el kell felejtse, hogy nincs tévé, és akkor unalmában észébe jut valami. Én engedem is, unatkozzál, fiam, abból majd aztán valami kialakul. Én is unatkoztam eleget, megtanultam furulyázni, és bogozni

karkötőt. Én azért mondom, hogy unatkozzál, hátha valami benned is elindul. (Sz., óvónő, kétgyermekes anyja)

A tévé és okostelefon használata mögött pedig mindegyik alany az agresszióra való hajlamot emelte ki, ezért korlátozásokban és hatékony megoldásokban gondolkodnak mindannyian, hiszen a gyerekekben nem alakul ki önmagától az egészséges arányérzék.

Húzom, amíg lehet, 10 éves korukig, hogy telefont kapjanak, mert az egyedüli vitaforrás nálunk az okostelefon. De ez mindig vitatéma, hogy tedd már le a kezedből, már megint nyomod. Nem tudnak egyszerűen határt szabni maguknak. Még a felnőttek is elveszítik az időérzéküket, én azért elég ritkán használom, de sok felnőttet látok, hogy folyamatosan nyomja a telefonját, s akkor csodálkozunk, hogy a gyerekektől elvárjuk, hogy ne legyenek függők. Hát, mindenki telefonfüggő szerintem. Nálunk van olyan, hogy mindenki sorba teszi a nappaliba a kisasztalon, én is az enyémet, hogy ne legyen kivétel, és akkor délután nem vesszük a kezükbe a telefont. (A., pedagógus, háromgyermekes anyja)

Arra vonatkozóan, hogy több gyerek esetén mégis hogyan oldják meg alanyaim, hogy az olvasás is napi elfoglaltságok közé kerüljön számos más programjuk közt, nagyon természetes válaszok születtek, melyeket belső igény táplál már a nagyobb gyerekek esetében. A kicsiknél pedig a rendszeres esti mese rutinja elengedhetetlen anyai feltétel, melyet rendszerességéből fakadóan teljes létalapként élnek meg a gyerekek.

Hát Cs (11), ő minden nap olvas, olyan nap nincs, hogy nem olvas. Egyébként B (12) is, csak nem ennyire feltűnően. Ő is rengeteget olvas, például a *Ropi naplója* vagy *Zizi naplót* vagy 3 vagy 4 éve szerintem kiolvasták, tehát 2-3. osztály körül. És aztán az egész *Harry Potter*-sorozatot, meg a *Szent Johanna gimi*-sorozatot, a *Bexi*-sorozatot, nálunk Leiner Laura nagyon nagy kedvenc már 6-ban... (A., pedagógus, háromgyermekes anyja)

Az anyja gyermekkorában látott családi minta

Szakirodalmi háttere van a többgenerációs értelmiségi szál erősségének a gyerekek olvasóvá nevelésében, ezért kíváncsi voltam, az anyák életében milyen tényezők járultak hozzá az olvasás megszeretéséhez. Tanulságos tapasztalatként hallgattam, hogy egyikőjük esetében sem volt tudatos meseolvasási rítus gyermekkorukban, viszont hiányérzetükből fakadóan éppen ezért nagy tudatossággal igyekeznek kompenzálni mindezt saját gyermekeiknél. Mindegyik család múltjában nagy igény mutatkozott az olvasás iránt, hiszen rendhagyó módon szerettek olvasni a megkérdezett anyák szülei (most nagyszülők), ebben példamutatók voltak, azonban szülő-gyerek interakció formájában, gyerekeknek mégsem olvastak. Ennél a témánál meglehetősen akadozik az egyébként áradóan mesélő mindhárom beszédalanyom, érezhetően feszélyeztette, panaszossá válnak, nehezebben artikulálják a számukra érzékeny témát.

Nem, nekem gyerekkoromban [...] egy meséskönyvem volt... nekem abból olvasott édesanyám, de kevés volt. Nekem nem volt sok meséskönyvem. Abból hát... olvasott, de az nem volt, nem volt elég. Nekem édesapám volt nagy mese... hát, olvasó... Ő a könyvtárat kiolvasta, de rám nem szánt időt. Saját magára csak. Tehát nála inkább a család is maradt... A könyveknek élt. Kőműves volt. Délután öt órakor hazajött, és egész estig olvasott a foteljében. Könyvtárba járt, 10-15 könyvet

hazahozott, és egy hónap alatt „kipurcántotta”. És vitte vissza, megint. De ott már tudta a könyvtáros néni, hogy a krimi az ő stílusa. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

Ugyanakkor a szocializmusban, majd a rendszerváltás idején megélt gyermekkorukban nagy hiányosság mutatkozott Erdélyben magyar nyelvű gyermekirodalmi olvasmányok terén. Az akkori szülők így emlékeztéből meséltek, fejből, maguknak azonban nagy számban olvastak szépirodalmat, lektúrirodalmat.

Apukám mesélt sokat, de nem úgy, hogy könyvből, hanem fejből mondott meséket, népmeséket: *Mint sót az ételben, Három kismalac...* Egyszerű munkásember volt. Ő fejből mondta... Nagymamám elalváskor... Olvasni keveset olvastak. Szerintem a rendszerváltás után lett több könyv. Nálunk akkor lett az RMDSZ, nálunk az RMDSZ-nek volt egy magyar könyves üzlete, annak a keretén belül működött, és akkortól vásároltunk. Akkor én már 9 éves voltam. Onnantól kezdve lett saját könyvtára az embernek. Addig csak esetleg amit a könyvtárból vettünk ki, de a könyvtárba járás abban az időben... úgy beiratkoztunk 1-4-ben, de nem mentünk... Jaj, igen, anyukám nagy olvasó volt. Tatám is állítólag, csakhát én 4 éves voltam, amikor meghalt. Lehet, ezt gének is hordozzák, látod, visszagondolva, ő volt az, aki ilyen felolvasó estet tartottak régen, mert nem volt tévé, és tatám olvasott fel a többieknek. Annyira szeretett olvasni, éjjel-nappal képes volt olvasni. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Apukám mesélt sokat, de nem úgy, hogy könyvből, hanem fejből mondott meséket, népmeséket: Mint sót az ételben, Három kismalac... Egyszerű munkásember volt. Ő fejből mondta... Nagymamám elalváskor... Olvasni keveset olvastak. Szerintem a rendszerváltás után lett több könyv. Nálunk akkor lett az RMDSZ, nálunk az RMDSZ-nek volt egy magyar könyves üzlete, annak a keretén belül működött, és akkortól vásároltunk. Akkor én már 9 éves voltam. Onnantól kezdve lett saját könyvtára az embernek. Addig csak esetleg amit a könyvtárból vettünk ki, de a könyvtárba járás abban az időben... úgy beiratkoztunk 1-4-ben, de nem mentünk... Jaj, igen, anyukám nagy olvasó volt. Tatám is állítólag, csakhát én 4 éves voltam, amikor meghalt. Lehet, ezt gének is hordozzák, látod, visszagondolva, ő volt az, aki ilyen felolvasó estet tartottak régen, mert nem volt tévé, és tatám olvasott fel a többieknek. Annyira szeretett olvasni, éjjel-nappal képes volt olvasni. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

A családi geneológiába kódolt könyvszeretet mindegyik interjúalanyom által kifejezésre jut. Az olvasó felnőttel szemben támasztott áhítat, csodálat megjelenik a metakommunikációjukban, gesztusaikban is. A hanglejtésük ereszkedő, sajnálatos tónussal társuló értelmezése ugyanakkor panaszosan „meséli” el, hogy régen nem volt olyan gyerekcentrikus világ, mint amit manapság ők biztosítani tudnak a gyerekeiknek. Feltett céljuk saját szülői öndefiníciójukban éppen ennek az elmarasztalt szülői magatartásnak a pótlása.

Én nagyon szerettem olvasni, viszont... inkább édesapám volt, aki nagyon sokat olvasott. Én nem emlékszem így konkrétan ilyen összebújós esti mesékre gyerekoromból. Lehet, hogy én pontosan ezért is ragaszkodtam olyan nagyon ahhoz, hogy... mert ez nekem valahogy kimaradt. Nem volt az, hogy egy könyvvel leülünk, hanem úgy esténként leültek az ágy szélére, és úgy beszélgettünk vagy meséltek. Édesapám sokat mesélt régi olvasmányairól. Annak idején, ott a Ceaușescu-időben nem nagyon voltak meséskönyveink. A *Kétévi vakáció*, vagy a *Grant kapitány gyermekei*, nekem ezek voltak az első könyveim. Verne Gyula volt az első olvasási élményem, és pontosan azért, mert apu nagyon sokat mesélt ezekről. Tehát ő általában nem mesét olvasott, hanem elmesélte ezeket az élményeit, hogy ő miket olvasott mondjuk egy könyvben, és akkor úgy érdekesnek találtuk, és elolvastuk, amikor akkorák lettünk. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Családi koragyermekkorai literáció – Early literacy

A család mindennapjaiba való betekintés érdekében számos kérdést intéztem a könyvekkel való találkozás módozataira, a látott szülői mintákra vonatkozóan. Alanyaim mindegyike, lévén, hogy kisgyerekes anyák is egyben, arról számol be, hogy a korai időszakban, amikor megszülettek a gyerekeik, csupán a gyerekeknek sikerült olvasniuk, saját szülői kedvtelésükre viszont nem adatott mód. A gyerekek elalvása után azonban mindegyikük igényt tartott a könyvekkel való találkozásra, például gyereknevelési könyvekből tájékozódtak szoptatássegítés, csecsemőgondozás terén. A könyvből való tájékozódás az első gyerek esetében kiemeleten fontos volt – számol be többek közt erről a tapasztalatáról az alább idézett anya:

A babák gondozását könyvekből tanultuk, a szoptatást is. De olvasási mintát tőlünk ritkán láttak, mert az úgy volt, hogy csak nekik olvastunk. Abban az időben nem jutott idő magunknak olvasni. Most már igen, most már látnak. (P., tanítónő, háromgyerekes anya)

Ugyanakkor egy másik édesanya inspirálónak gondolja, hogy folyamatosan könyv volt az utóbbi években a kezében, habár tanulási céllal. Ez sem teljesen énidős, szépirodalmi olvasás, melyre még mindig kevesebb idő jut, mint szeretné, de a gyerekek mellett leülve nagyon sokszor tankönyv volt a kezében.

Én még amit tapasztaltam, amiért ők is olvasnak, hogy én is nagyon sokat olvastam, ők mindig láttak engem olvasni. Volt, hogy együtt feküdtünk fel a kanapéra, és akkor mindenki olvasta a sajátját. Nálam ez általában tanulás volt. Két egyetemet is úgy végeztem el, most már a második államvizsgámon már mind a hárman végigtapasztalták azt, hogy anya minden este ült, s olvasott valamit... Nekem is mindig könyv volt a kezemben az elmúlt években. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Arra vonatkozóan, hogy mennyire korán kezdték a mesekönyvekkel való ismerkedést a gyerekek, mindhárom család nagyon korai időpontokat jelölt meg, csupán hónapokat említve. Annak kulcsa, hogy barátságosan tekintsenek a könyvekre, vizuálisan és érzelmileg is fontos tényező volt: szépen illusztrált, interaktív első könyveket adtak legelső hónapokban a gyerekek kezébe.

Volt nekik egész kicsi koruktól olyan könyvük is, hogy megnyomtuk, és mondott valamit minden oldal, vagy volt olyan 3D-s könyv, hogy abból kijöttek a figurák,

állatok. Vagy volt ilyen érdekességek már kicsi korukban is. (A., pedagógus, háromgyerekes anyja)

Több interjúalany beszámolója szerint a családban csodájára jártak a könyv iránti szeretetnek és korai könyvvél való játszásnak a nagyszülők is. Ennek kulcsa szerintük sokszor a játékként is definiált könyv fogalma, melyből a babák korának éppen megfelelően mindig igyekeztek beszerezni a szülők, hogy érdeklődésüket fenntartsa, ingergazdag, szenzoriális, babrálós könyv is legyen:

Gy-nál nagyon hamar ment, édesanyám is emlegeti, hogy alig tudott felállni az ágy mellett, de ha kértük, hogy mutassa meg az almát vagy a macit, ő a képről mutatta. (P., tanítónő, háromgyermekes anyja)

J-nál (7) korán kezdtük, 2 éves kora előtt mindenképp... Egy évesen meséltem, de nem könyvből. Kitalált mesék jöttek. 2 évesen kezdtem könyvből neki, mikor már B megszületett. A kicsit szoptatni kellett, azalatt olvastam a nagyobbknak, ő így beleszületett. (Sz., óvónő, kétgyermekes anyja)

Könyvekhez köthető első emlékek, családi történetek is képezik az első gyermekkori éveket mindenik családnál.

Voltak a leporellók, amik forgathatók. Tették, vették, úgyhogy korán volt könyv a kezükben. B-ről (12) van olyan fotóm is, hogy a *Nők Lapját* fejjel lefelé lapozgatja, még alig-alig ült. (P., tanítónő, háromgyermekes anyja)

A könyvek tárolása és hozzáférhetősége terén mindhárom családban fontos szempont, hogy kéznél legyenek a könyvek. Egyik édesanyja szerint minden rendetlenség zavaró, egyedül a könyveket tűri meg ledobálva, sőt örül nekik, ha mindenhol könyvekkel találkozik a lakásban, melyeket a gyerekek hagytak, hordoztak szét. A nagyobb gyerekeknek a saját szobájukban van már kialakítva saját könyvtáruk, viszont a kicsiknél a játékok közt helyezik el akaratlanul is a lapozgatásra kínált könyveket.

Van külön felnőttek könyvtára, a Gy-é (12) a szobájában, a V-é (11) szintén a saját szobájában, ami fiúsabb. B-é (3), az a két szoba közti előterünkben van, ahol a játékok vannak, az egy ilyen játszó rész. Ott van egy ikeás szekrényünk, benne vannak a játékok, és a tetején a könyvek. Amiből ki-be pakolgat. (P., tanítónő, háromgyermekes anyja)

Nagyon fontos a hozzáférés, hogy elérhessék a gyerekek a családi élet minden színhelyén a könyveket, a maguk magasságában, olykor még elrejtve is egy-egy kritikusabb helyszínen, hogy unalmukban belelapozhassanak, foglalkozhassanak vele.

Azokat a könyveket, a diáklexikonokat, képes angol szótárt, ezeket a könyveket, amiket forgathatnak nap mint nap, mindig elől hagyom a polcon. Rengeteg mesés-könyvünk van, 2-3 polcnyi, csak meséskönyv. A könyvespolc a gyerekszobában van, az enyém fennébb van. Az övéké pedig a saját magasságukban, hogy felérjék. (Sz., óvónő, kétgyermekes anyja)

Amikor 2 éves korúak lettek mindhárom család gyerekei, a tapasztalat azt mutatja, már tudtak figyelni az egyszerű mesékre, attól kezdve pedig mindhárom kérdezett édesanyja fontosnak vélte az esti mese jelenlétét az esti rutin során. Legfontosabbnak az olvasóvá

nevelésben ezt a bensőséges gyakorlatot tekintik.

Ami szerintem a legfontosabb, az az, hogy egész kicsi kortól mindig volt esti mese. Az esti mesét, azt mindig úgy olvastuk, hogy amíg nem tudtak olvasni, addig mindig én olvastam, amíg kicsik voltak, addig mindig hármat olvastunk, mert mindenki kellett válasszon egyet. Aztán amikor már nagyobbak lettek, és B (12) tudott már olvasni, akkor ő olvasott a kisebbeknek egyet, és most már csak B-nél (7) van esti mesénk. Vele viszont már úgy olvasunk, hogy együtt olvassuk, és a rövidebb szavakat, amiket már ki tud olvasni, azokat ő olvassa belőle. A lányok pedig már este magukban olvasnak. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Egy másik családnál egyenesen kecsgetető, lefekvéshez invitáló gesztus az esti mese felajánlása, ami egyértelmű igényévé vált az évek során. Az összebújás, családi köteléket erősítő bizalmi hangulat a nap fénypontjává válik az esti mese olvasása mentén.

Ezzel tudtam őket egyből bevinni a szobába. Mert az, hogy „lefekvés, pizsamavevés”, az nem annyira vonzó. De a mese, az igen, azzal gyorsan bevonulnak. (P., tanítónő, háromgyerekes anya)

Az általam kérdezett családoknál jószerevel anya olvassa az esti mesét, ő az olvasásközvetítő személy, aki beszerzi a könyveket, és fel is olvassa. A gyerekek egyértelműen az anyai szeretettel azonosítják az esti mesélés összebújó gesztusát, és egyik családnál kifejezetten hangsúlyozta az édesanya, hogy mivel minden esti rutinban évekig csak ő vett részt, így nem is lehetne már bevezetni 7 év után apát az esti mese olvasásába. Sőt, nagyszülő sem olvashat mesét, az csakis anya privilégiuma lehet. „De mese nélkül nem tud elaludni, nem tud lefeküdni. Ez a rutin. Ebbe született bele, nem tud elaludni.” (Sz, óvónő) Ennek az édesanyjának például kifejezetten lelkiismeret-furdalása van, ha nagyon ritkán elmarad egy utazás végett az esti mese, melyet másnap igyekszik pótolni.

Az általam kérdezett családoknál jószerevel anya olvassa az esti mesét, ő az olvasásközvetítő személy, aki beszerzi a könyveket, és fel is olvassa. A gyerekek egyértelműen az anyai szeretettel azonosítják az esti mesélés összebújó gesztusát, és egyik családnál kifejezetten hangsúlyozta az édesanya, hogy mivel minden esti rutinban évekig csak ő vett részt, így nem is lehetne már bevezetni 7 év után apát az esti mese olvasásába. Sőt, nagyszülő sem olvashat mesét, az csakis anya privilégiuma lehet. „De mese nélkül nem tud elaludni, nem tud lefeküdni. Ez a rutin. Ebbe született bele, nem tud elaludni.” (Sz, óvónő) Ennek az édesanyjának például kifejezetten lelkiismeret-furdalása van, ha nagyon ritkán elmarad egy utazás végett az esti mese, melyet másnap igyekszik pótolni.

Másrészt nem is adná át másnak a mesemondó szerepet, mert fontosnak véli a kifejező, játékos hangnemben történő átadását: „Nekem az fontos volt, hogy milyen az előadása annak a szövegnek. Hogy csillogjon a szemük, figyeljenek.” (Sz, óvónő, kétgyermekes anya)

Az önálló olvasás megszeretésének kulcsát a megkérdezett interjúalanyok a minden napok részévé tett olvasásélményben látják. Egyik édesanya kifejezetten a gyerekek hobbijára fókuszálva keres kedvenc olvasmányélményt, és a szenvedélyes lovas lányának lovas tematikájú könyveket vásárol. Így garantált a könyvek sikere, mellyel saját szórakoztatására el is vonul a 12 éves kiskamasz a nap több pontján is.

Helyhez sem érdemes kötni és elszigetelni az olvasási színtereket és időket egy másik anya szerint, mert amit este olvasnak a gyerekekkel, egész nap folyamán élményszerűen, kalandosan feldolgozva nagyobb vonzalmat ébreszt a mese folytatására.

Amíg a Berg Judittól a *Lengemeséket* kiolvastuk, addig minden arról szólt. Ha kimentünk az erdőbe, akkor az őzike, a nádas, nagyon beleélte magát. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

Egy kamaszokat nevelő anyuka beszámolója szerint a nagyobb lányoknál is fontos a mindennapokba ágyazott aktualitása az olvasmányélményeknek. Esetükben a divat, a fiatalok közt népszerű ifjúsági kortárs irodalom nagyon sokat nyom a latba. Egyrészt bárhol, bármikor olvashatnak, másrészt aktualitásának fontossága kapcsán jelenként élhetik meg társaikkal is az adott szerző rajongótáborába tartozás élményét.

Most már a család is megszokta, hogy a családi ebédekre általában hozzák a könyveket a lányok. Mikor már nagyon unják, akkor leülnek egy kanapéra, és akkor ott olvasgatnak, tehát nem szoktak nyafogni, hogy hazamennének, vagy már megunták, vagy ne ülünk annyit nagymamánál, hanem ők hozzák a könyvüket, s ott jól elvannak... Másrészt nemcsak elolvassák pl. Leiner Leaura könyveit, hanem utána néznek, hogy ki ő. Hogy néz ki, fotót kerestek, tehát az életéről. B (12) valamelyik nap elmondta, hogy anya, megtaláltam Leiner Laurát, így néz ki, és hogy milyen trendi, pont úgy néz ki, mint az egyik könyvének a szereplője. Tehát az aktuális háttér is érdekli őket. (A., pedagógus, háromgyermekes anya)

Az olvasás megszerettetése a gyerekek növekedése során mindegyik megkérdezett édesanya szerint a könyvek korai jelenlétével, valamint az esti mese rutinná tételével kezdődött, majd fokozatos támogató együtt olvasással folytatódott a gyerekeket érdeklő témákat felkutatva. Ebben a gyakorlatban nagyon nagy szerepet játszik a szülői támogatói attitűd, a szokáskialakítás, a hatékony együttműködés.

Szerintem ami nagyon fontos, hogy 1-4-ben, főleg amíg megtanul olvasni, másodikban még vele olvasol, tehát nem adod át a gyeplőt, hogy na, innen már tudsz olvasni, hanem még együtt folytatjuk, és azt addig folytatjuk, ameddig leépül magától. És ne legyen kötelező még. Még ötödikben is jó az, hogy ajánlottból válogassanak, mert ha azt mondom, hogy ezt muszáj, akkor annak nagyon rossz szájíze van. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Műfaji szempontból a leginkább a kötelező olvasmányok váltanak ki ellenvetést a gyerekekből, de hobbikra irányultan hatalmas sikereket lehet elérni több anya szerint. Egyikőjük lovas lányának fókuszáltan bestseller lovas könyveket választ, melyek teljes sikernek örvendenek. A fiúknak rosszcsontos, csibészes, valós csínytevéseket tematizáló regények (*Rév Fülöp, Fülöpke beszámolója, Emil és a detektívek, Egy ropi naplója*) nyerik

el leginkább tetszésüket, a kamasz lányoknak pedig bontakozó gimis szerelmekről szóló Leiner Laura-kötetek kedveltek ma leginkább.

A Póni-szív sorozattal kezdődött Gy-nél (12) is minden. Akkor lóról szóló könyveket kapott, lóról kellett szóljon minden, vagy a lóval való foglalkozásról minden könyv. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Mindegyik család ilyen odafordulással nagyon sikeres könyvolvasó gyerekeket nevel, ahol életük szerves részét képezik a könyvek. Olyannyira sokat olvasnak, hogy a kortársaiknak ajánlott regények már nem kötik le őket, vagy mert már korábban elolvasták azokat, vagy mert már nyelvezetükben, témájukban meghaladták az átlag kortárs gyerekeknek ajánlott regények kompetenciaszintjét, tematikáját.

Igen, nálunk most 6-ban megy már Leiner Laura, 5-ben kiolvasták már a *Harry Pottert*. Még annak tulajdonítom, hogy olyan sokat olvastak már kisebb korukban, hogy már nem elég, tehát már az ilyen *Zizi naplója* vagy az ilyen stílusú könyvek, mint a *Rumini*, például, ami most kötelező is, már nem elég izgalmas, meg már nem köti le őket eléggé. (A., pedagógus, háromgyermekes anya)

Az olvasás szerepe

Pedagógusok és a neveléstudomány szakemberei szerint minden más tantárgyra is fejlesztő szerepe van az olvasásnak. Kérdéseim közt arra voltam kíváncsi, a szülők hogyan látják saját gyermekeik kompetenciáinak alakulását az olvasás kulcskompetenciája mentén.

A szakirodalom fenti fejezetekben felvázolt szempontrendszeri közül az olvasás mindegyik fent említett jótékony aspektusát felsorolták a megkérdezett szülők. Kérdéseim közt szerepelt a mesék beszédproduktivitásra, írás-olvasási készségekre gyakorolt hatása, szociális és személyiségbeli készségek fejlesztése, a gyerekek moralitására, értékrendjére vonatkozó hatása.

Egyik édesanya a mesolvasás előnyeként a szóbőséget, kifejezőkészségét emelte ki, amit már az óvodában az óvónő észrevételezett.

Kifejezőképessége sokkal magasabb szinten van a többiekéhez képest. Ha valamit meg akarunk tanulni, az is nagyon gyorsan megy. Szerintem ez is hozzájárul ahhoz, hogy sokat olvastam neki. A kognitív készségek nyilván. Beszélni is sokkal hamarabb tanult meg ismerősök gyerekeinél. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

A tanítónő pedig a szótagolásban, a korábban érvényesülő betűpercepcióban, hangleválasztásban látta a kislány érettségét társaiéhoz képest, aki teljesen magától nyitott a nyomtatott betűk fele, autodidakta módon, anyát kérdezve tanulta meg az olvasás elmeinek felismerését, az összeolvasást.

Például a szótagolás már ment, a hangleválasztás is. Én most online hallottam, hogy ki mennyire jó. A hangleválasztás úgy megy neki, hogy én meglepődtem. És a többinek nem. J-nek (7) pedig nagyon-nagyon-nagyon. Megtanult írni nyomtatott betűvel. Közben én végeztem a munkámat, én nem ültem le vele. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

A szintén tanítónőként dolgozó másik édesanya a helyesírási készséget emelte ki, mint ami nagyon könnyedén, észrevétlenül alakult ki, és rutinosan működik. Szerinte ez is

a mesék és az olvasás hatása leányánál. Ugyanakkor a helyes irodalmi nyelvváltozat elsajátításában is kulcsszerepűnek véli az irodalmi nevelést, az ezzel egyidőben történő tudatos beszédhasználatot.

Nálunk ami nagyon simán ment, az a helyesírás. Külön a helyesírásra soha nem kellett hangsúlyt fektessünk. Az olyan természetes úton alakult ki. Igyekeztem mindig arra is, hogy a beszédünk is olyan legyen, hogy helyesen ejtsük a szavakat. Mindig próbáltam tanítani őket, hogy artikuláljanak. Mondjuk, ha tájszólással is tanultak meg valamit, én próbáltam mindig arra tanítani, hogy tudjanak váltani. (A., tanítónő, háromgyerekes anya)

Magát az írás-olvasástanítást nem szorgalmazta egyik édesanya sem otthoni közegben, mondván, hogy idő előtt nem indokolt megtanítani, hadd maradjon meg a tanítónő feladatának kialakítani ezen kompetenciákat. Mégis mindegyik gyereknél autodidakta módon iskoláskor előtt jól mentek már a betűelemek.

Nem tanítottam otthon. Én ezt következetesen betartottam. Átadtam a tanító néni-nek, én mindenféle játékos területtel foglalkoztam velük, de én azt, hogy most leülünk, s megtanuljuk az A betűt, most kiolvasni ezt a betűt, én nem foglalkoztam ilyesmivel. (A., pedagógus)

Hatalmas előnyét azonban a retorikai készségekben, jó előadói készségekben gondolja még mérhetőnek ugyanezen interjúalany, mondván, szépen szavalnak, szépen beszélnek, bő, választékos szókincssel rendelkeznek mind a gyerekek.

A korukhoz képest választékosan, nagyon jó szókincsük van. Nagyon jó retorikai képességei vannak B-nek (12 éves) különösen. Nagyon bő szókincse van, nagyon szépen, folyamatosan tud beszélni. És van elég önbizalma is hozzá, hogy úgy kiáll és elmondja, amit gondol. Cs-vel (11 éves) is ugyanez a mese. Cs nagyon szépen szaval is. Gondolom, a sok olvasásnak köszönhetőek. És nagyon szépen fogalmaznak. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Szociális készségek szintjén bár látja a közlékenységet, barátságosságot, nyitottságot mások iránt, mégis kevés olvasó és hasonló témákban járatos osztálytárust tud megnevezni, akivel nagyon jól megértetnék magukat a nagyok. Lévén, hogy falusi közeg, kevés értelmiségi gyerek van, így osztályonként 1-1 gyerek adatik, akivel érdemben tudnak könyvekről társalogni. Úgy is fogalmaznak, hogy sokszor olyan „dedósak” a többiek, olyasmiken vihogznak, pletykálnak, olyan szappanoperákat néznek, ami éretlenségre vall.

Beszédtanulás szempontjából a harmadik anyuka a tiszta hangképzésre, a beszédhibák kiküszöbölésére gyakorolt jótékony hatását emelte ki az olvasásnak, valamint az iskolai életben is érzékelhető fejlett fogalmazáskészséget, személyiségbeli bátorságot, nyitottságot.

A nagyok beszédproblémásak voltak. És mind a kettő logopédushoz járt. Gy-nél (12) nagyon sok volt a hangképzési probléma, de nagyon hamar letisztult, V-nél (11) lassabban tisztult le. De később nem volt semmilyen hátránya. Fogalmazásban is azt mondhatom Gy-nek, hogy „lassan sokkal jobban fogalmazol, mint én”. Jobban jönnek az ötletei. Mondom is, hogy nekem nem jutott volna az eszembe. Biztos, hogy köze van ennek az olvasáshoz, mert én annak idején nem kezdtem el ilyen korán olvasni, és szegényesebb volt a szókincsem ennyi idősem. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Olvasóvá nevelés és rurális környezet

Sok vonzó családi program van a környező városokban, amely könyvtári babafoglalkozás, bábszínház, könyvvásár, író-olvasó találkozó formájában segít a szülőknek jó könyveket választani. Utolsó kérdéskörömben arra voltam kíváncsi, van-e szükség a szülők szerint ezekre az alkalmakra, ismernek-e, látogatnak-e ilyen csoportokat.

Hiányosságként sorolta fel mindegyikőjük a kulturális intézmények, színházak, fúruk és olvasóklubok távolságát, hiszen perifériális rurális település lévén, Sóvidék falvai távol esnek mind Székelyudvarhelytől, mind Marosvásárhelytől. És bár időszakonként ellátogattak érdekességképpen egy pár alkalomra, előadásra, könyvesüzetbe, de rendszerességgel nem megoldható a távolság és egyéb elfoglaltság végett.

Hát hogyne, gyermekek szempontjából színház lenne. Bábszínházba viszont még Vásárhelyre is mentünk annak idején, mikor még kicsik voltak. Még volt, hogy végig se tudták ülni. Szóvátán vitték bábszínházba folyamatosan, tehát az nagyon jó volt, vagy amikor pedig itt volt, vagy itt szerveztek valamit, akkor itt is voltunk. Itt van egyrészt a vírushelyzet, de semmi sincs... (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Hát eddig nem éreztem a rurális hátrányt, amíg nem volt Covid. Amíg nem volt Covid, addig sokszor bejártunk a városba színházba. Például ez most nekem nagyon hiányzik, a színház. Nem olyan nagyon sokszor, de mondjuk két hónapban egyszer bejártunk. Oda lehet, hogy beszoktatnám picit a gyerekeket, ha lenne lehetőség rá. Hogy legyen igényük arra a fajta kultúrára is. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

Az olvasásélményt megbeszélő fórumnak ugyanakkor nagy szükségét látná mindhárom megkérdezett anya, hiszen főleg a nagyobb gyerekes családoknál a kamaszok igénylik a megbeszélést. Könyvbeszerzési lehetőségek szempontjából is elmaradunk a városi könyvesüzetektől, így legtöbbször online könyváruházakból rendelik meg kiválasztott könyveiket. Ajánlás terén fórumok és hasonló érdeklődésűek csoportja híján szintén internetes oldalokról, csoportokról tudnak tájékozódni, könyvlistákat összeírni, rendelni.

Nyilván egymás közt vagy online felületeken szokták, és velem. Tehát én az összes könyves történetet végig kell hallgassam mindig. Velem és egymással beszélnek meg az olvasmányukat. Nekik is fontos lenne, hogy szélesebb körben el tudják mondani, vagy egyáltalán, hogy más mit olvas. (A., pedagógus, háromgyermekes anya)

Összefoglalás és következtetések

Az interjúk végeztével mindhárom édesanyánál tapasztaltam egy önmagukkal és nevelési elveikkel örökösen elégedetlenkedő önreflexív viszonyulást, mondván, hogy sok dologban szeretnék jobban nevelni a gyerekeket. Ez az általános szabadkozás és önkritika – a lelkiismeretes, mindig jobbra törekvő hozzáállás – leginkább valószínűleg az értelmiségi szülők sajátja. Meglepődve tapasztaltam, hogy bár nagyon hangsúlyosan figyelnek gyermekeik olvasóvá nevelésére, gondolkodó felnőtté, kritikai gondolkodással rendelkező társas lényé váló nevelésére, a rurális környezetben sok hátránnyal szembeülnek. A rurális településekre jellemző infrastrukturális hátrány kulturális szempontból leginkább abban érhető tetten, hogy mivel nincs sem középiskola, sem egyetem mentén szerveződő nagyívű kulturális élet, továbbá színházak, művelődési élet, múzeum és azok

köre csoportosuló, aktív olvasást támogató foglalkozások sem, nagy terhet ró az értelmi-ségi családokra a tudatos olvasóvá nevelés. Ugyan megoldják az általuk magasra értékelt olvasói rituálék napi szintű kialakítását, hiszen beszerzés és tájékozódás szempontjából is segítség az internet széles lehetőségeinek skálája, mégis hiányzik a támogató és elfogadó társadalmi közeg. A gyerekek iskolai és baráti csoportjában, valamint a szülők ismeret-ségi körében is kisebbségben vannak olvasás iránti szenvedélyükkel, egyöntetűen negatívumként élik meg a magasabb értékrendeket képviselő szülőközösség hiányát. Mindez egyértelműen összefügg a település társadalmi összetételével, a diplomások és az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkezők (a fent tárgyalt 5%-95%) nagyon aszimmetrikus arányával. Gyermekük nem tudnak hasonló társakra találni egy-egy osztályközösségen belül, ők maguk pedig szülőként is nagyon egyedül érzik magukat az ipari társadalmi szerkezetben, ahol alacsony a tudás és a szellemi munka árszói.

Mivel a családi literáció gazdagsága, fokozott jelenléte nagyon hangsúlyosan jelen van három interjúalanyom családjában, gyermekek beleszülettek az olvasás és a könyvek szeretetébe. A nagyon pozitív példák, melyek szép számú könyvvel rendelkező könyvtár-ról, gazdag szokásvilágról, jól berögzült esti mese-rítusokról szólnak, a kérdezett szülők tapasztalatai szerint nagyon ritkák a településen élő átlagcsaládokat tekintve. Ugyanakkor a gyermekeiken látható, olvasáshoz köthető sokrétű haszon: a fentiekben felvázolt kognitív, beszédfejlesztésre, írás-olvasási kompetenciákra, tanulmányi előmenetelre, szociális és önismereti kompetenciákra, viselkedésmintákra, morális értékrendre, világlátásra, családi kohézióra és kötődő nevelésre gyakorolt hatása minden család számára követendő ígérettel szolgál. Ugyanis, bár egyértelműen nagyobb nagyságrendben képviselik a szakirodalomban az olvasóvá nevelés nevelési értékelveit a diplomás családok, jelen esettanulmány konklúziójaként megfogalmazhatjuk: a nem diplomás végzettségű szülőkre egyaránt követendő példaként hathat gyermekeik értékes felnőtté nevelését, pozitív, tudásalapú jövőképek alakítását illetően a diplomások példája.

Jelen dolgozat doktori disszertációm tágabb dimenziói fele mutat újabb irányokat az árnyaltabb kép érdekében, kijelölve további interdiszciplináris kutatások elvégzését: mikroszintű komparatív elemzést diplomás és nem diplomás családok literációs szokás-világáról, mezoszintű intézményi tapasztalatcserét, vidék és város polaritását tamatizáló vidékkutatási dimenziókban.

Néma Judit-Eszter

*Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola,
Áprily Lajos Általános Iskola, Parajd*

Irodalom

- Bee, H. L., Van Egeren, L. F., Streissguth, A. P., Nyman, B. A. & Leckie, M. S. (1969). Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*, 1, 726–734. DOI: 10.1037/h0028257
- Bettelheim, B (1985). *A mese bővítole és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó.
- Béres, J. (2017). „Azért olvasok, hogy éljek”: *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz.
- Büdi, B. (2015). Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében. *Könyv és Nevelés*, (1), 53–65.
- Boldizsár, I. (2004). *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó.
- Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia: mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó.
- Bruner, J. (1986). *Two Modes of Thought. Actual Mind, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Clay, M. M. (1972). *Reading: the patterning of complex behaviour*. Heinemann.
- Cooper, P. J., Collins, R. & Saxby, M. (1994). *The power of the story*. Maximilian Education.
- Cs. Czachesz, E. (2001). Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, 3(2), 30–39.

- Czachesz, E. (2014). A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, 16(2).
- Downing, J. & Leong, C. K. (1981). *Psychology of learning to read*. Macmillan.
- Escarpit, R. (1973). *Irodalomszociológia. A könyv forradalma*. Gondolat Kiadó.
- Gasparicsné Kovács, E. (2019). Részképességek fejlesztése az olvasástanítás előkészítő szakaszában. *Magiszter*, (1), 108–116.
- Gereben, F., Katsányi, S. & Nagy, A. (1979). *Olvasásismeret: olvasásscociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia*. Tankönyvkiadó.
- Gösi, L. (2016). Olvasóvá nevelés: „A mesélésnek döntő jelentősége van”. *Új Köznevelés*, 72(1), 26–27.
- Holloway, S. D & Jonas, M. (2016). Families, Cultures and Schooling. A Critical Review of Theory and Research. In Wentzel, K. R. & Ramani, G. B. (szerk.), *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. Routledge.
- Hódi, Á., B. Németh, M., Korom, E. & Tóth, E. (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25(4), 18–30. DOI: 10.17543/iskkult.2015.4.18
- Hódi, Á., Németh, M. & Tóth, E. (2017). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 2017(1), 95–136.
- Józsa, K. & Pasztendorf, G. (2021). Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés*, 2021(2), 131–144. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.131.144
- Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.
- Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.
- Karrass, J. & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of Shared Parent-Infant Book Reading on Early Language Acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal*, 26(2), 133–148. DOI: 10.1016/j.appdev.2004.12.003
- Major, L. & Horák, R. (2012). Olvasástanítás alsó tagozatosoknak az olvasóvá nevelés különböző szinterein. *Módszertani Közlemények*, (5), 1–10.
- Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (2006). A szöolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In Józsa, K. (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. 91–107.
- Nagy, J. (2009, szerk.). *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban*. Mozaik Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. DOI: 10.17543/iskkult.2016.4.75
- OECD (2018). *OECD Program for International Student Assessment: PISA*. <http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2966> Utolsó letöltés: 2022. 12. 03.
- Nagy-Hintós, D. (2019). PISA-felmérés: gyengén teljesítettek a romániai diákok. *Szabadság*, 12. 05.
- Oktatáskutató a PISA-mérésről: tíz évvel előtti szintre zuhant vissza. (2019). *Maszol*, 12. 03.
- Pongrácz T. (2011). *A családi értékek és a demográfiai magatartás változásai*. Budapest: KSH Népeségutódományi Kutató Intézet.
- Strategia de dezvoltare locală a comunei Praid 2015-2020 - Parajd község fejlesztési stratégiája 2015-2020, Pro Regio Consulting SRL, Marosvásárhely. https://www.primaria-praid.ro/images/dokumentumok/strategia/strategia_comunei_praid.pdf Utolsó letöltés: 2022.08.23.
- Szávai, I. (2010, szerk.). *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest: Pont Kiadó.
- Tolcsvai Nagy, G. (2019). A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít: Írás- és olvasástanítás, államnelyv-elsajátítás a határon túli magyarok körében. *Magyar Nyelvőr*, 2019(2), 196-209.
- Tóth M. (2017). *A 3-17 éves korosztály olvasási szokásaiegy országos reprezentatív felmérés eredményei* (kézirat). Készült a FSZEK „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című pályázati konstrukciója keretében (EFOP-3.3.3-VE-KOP-16-2016-00001).
- Tóth, M. (2018a). Olvasás és médiahasználat. *Könyvtári Figyelő*, 64(2).
- Tóth, M. (2018b). A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből. *Könyvtári Figyelő*, 64(1), 45–60.
- Urbanik, T. (2020). Az óvodáskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai. In *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 196–210.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Hodder and Stoughton.

Absztrakt

Jelen olvasásszociológiai tanulmány interdiszciplináris kérdésként fókuszál az olvasóvá nevelés kérdéskörére az olvasásszociológia, nevelésszociológia, pedagógia keretszertmészetében. Kutatásom célja olyan narratívák, attitűdök megismerése, melyek a sóvidéki (Erdély, Románia), rurális közegben élő diplomás családok gyerekeinek olvasóvá nevelésének folyamatát meghatározzák, az olvasás ázsiójának helyzetét és társadalmi összefüggéseit körüljárják. A félstrukturált interjúk módszerével nyert empirikus adatok feltárását a családi literáció szakirodalmának teoretikus hátterébe, valamint a kompetencialapú olvasásvizsgálatok elméleti rendszerébe ágyazom. Keresem a választ arra, hogyan lehet megalapozni kisgyermekkorban az olvasás iránti érdeklődést, milyen okok és motívumok állnak a globálisnak mondható olvasás iránti passzivitás hátterében. A soron következő interjúk kutatásban az erdélyi, rurális közegben élő diplomás családok meseolvasási szokásaira, attitűdjére a fenti összefüggésben fókuszálók: hogy mennyiben van jelen a családi literációs tudatosság a sóvidéki diplomás családoknál, a korai olvasás, a mesék szerepe mennyire érhető tetten a gyermeki kompetenciák tükrében, továbbá milyen tudatos törekvéseket tesz a szülő az olvasóvá nevelés koragyermekkorai szakaszában. További célom a kapott eredmények elemzésének segítségével a térségben hasznosítható működőképes alternatívák megfogalmazása: a szellemi tőke helyben hasznosíthatóságának kérdése a helyben érvényesülő tudásalapú vs. ipari társadalmi berendezkedésben, az erdélyi kisebbségi magyar közbeszédben.

Kulcsszavak: családi literáció, olvasóvá nevelés, olvasás kulcskompetenciája, sóvidéki diplomás anyák, félstrukturált interjúk