

Néma Judit-Eszter

Családi literációs környezeti faktorok és az olvasóvá nevelés problematikája a székelyföldi ruralitásban

A gyerekek olvasása, olvasóvá nevelése a mindenkori közoktatás egyik legneuralgikusabb pontja. Mivel az olvasási képesség, a szövegértés szerteágazó kulcskompetenciaként az oktatás hatékonysága szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem, joggal nyer kiemelkedő hangsúlyt az iskolai kompetenciamérő vizsgákon is. Jelen konferenciaelőadás során első sorban feltárom az intézményi oktatás, a PISA-mérések ezirányú, olvasásról közölt elgondolkodtató adatait, majd a családi literációs környezet (home literacy environment – HLE) szakirodalmának elméleti keretrendszere felől közelítek az olvasás családi műveltségi környezetre vetített problematikájához. Harmadrészt a téma relevanciáját egy általam, 2022-ben végzett attitűdkutatás eredményeivel támasztom alá, melyben a rurális környezetben élő, diplomás édesanyákkal folytatott 10 félig strukturált interjú narratíváit tartalomelemzés módszerével tárom fel az olvasásról tett kijelentések kategorizálásával.

A 2018-as nemzetközi PISA-vizsgálatok (Program for International Student Assessment - PIRLS, 2016) azt az elkésérítő ténytet közölték, 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, 2015, majd 2018-ban is (PISA, 2011, 2015, 2018) a romániai diákok eredményei szignifikánsan gyengébbek voltak még a magyarországi diákokéhoz képest is (Maszol, 2019). Az aggasztó szövegértési eredmények kapcsán, miszerint Románia tíz évvel ezelőtti szintre zuhant vissza szövegértés terén, ezért 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 romániai 15 évesek körében 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.” - Kovács Irén oktatásért felelős RMDSZ-es államtitkár (Nagy-Hintós, 2019.)

Pedagógusi tapasztalatok és a neveléstudomány álláspontja szerint mindenesetre alapvető tény, hogy minél korábbi fázisát vizsgáljuk a gyerekek olvasástanításának, annál nagyobb felelősség hárul a szülői együttműködésre az intézményi oktatás mellett. A pandémia időszakában méginkább felerősödött a szülői támogató háttér tudomá-

nyos tematizálása, hiszen az iskola kezdő szakaszában az online oktatás kihívásaival nehezen boldoguló elemi iskolások egyértelműen szülői segítségre szorultak, szoros pedagógus-szülő együttműködést feltételezve. Ennélfogva a szülői, családi literációs háttér befolyása az olvasástanítás eredményességére több aktuális kutatás tárgyául is szolgált (Józsa & Pasztendorf, 2021).

Az elsődleges szocializációs közegben, a családban érvényesülő írás-olvasáshoz kötődő folyamatok és viszonyok összességét *family literacynek* nevezi a nemzetközi szakirodalom. Az ennek megfeleltethető *családi literáció* az olvasáshoz, kultúrához való viszonyt megnevező gyűjtőfogalomként 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, 2020:196). A családi műveltségi környezet a tudományos diskurzusban a családtagok által otthon végzett tevékenységekre utal, amelyek az írás-olvasási kompetenciák elsajátításához kapcsolódnak (Bracken és Fischel, 2008), továbbá hozzátartoznak az otthon rendelkezésre álló műveltségi források, és a szülők azokhoz fűződő meglátásai-attitűdjei egyaránt (Martini & Sénéchal, 2012). Brooker (2002) kutatásában a Bourdieu-i (1989) kulturális tőkeelmélet és a Bernstein-féle (1996) pedagógiai diskurzuselmélet családi literációra érvényes konklúzióit emeli ki, mondván, hogy a gyermekek literációs problémái az iskolai és otthoni közeg eltérő szintű kommunikációjában rejlenek. Kvalitatív kutatások szerint (Goldenberg, 2004) a családi literációs közeg/otthoni műveltségi közeg (HLE) nyelvi és írásbeliségi faktorai sokkalinkább befolyásolják az iskolába lépő gyermek írás-olvasási pontszámait, mint az alacsony szocioökonómiai háttér vagy az etnikai hovatartozás tényezői, ezzel is a családi literációs közeg kulcsszerepére hívva fel a figyelmet.

A korai HLE-kutatások Weigel összegzése szerint (Weigel, 2006) főként a szülő-gyerekek interakción alapuló közös meseolvasásra korlátozódtak, míg az utóbbi években a családi literációs környezet komplex tevékenységmezőként kiterjesztette a fókusz a különböző literációs tényezők együttes hatására. Weigel és mtsai kutatásában (2006) négy aspektusból vizsgálja a családi műveltségi környezetet: 1. szülői demográfiai tényezők, 2. szülői írás-olvasási szokások, 3. szülői tevékenységek, 4. szülői olvasási meggyőződések platformjain keresztül. A szülői olvasási meggyőződések mögött a szülők olvasáshoz fűződő attitűdjei, véleményei húzódnak, melyekről a szerzők azt vallják: egyenes arányban állnak gyermekeik műveltségével és nyelvi kompetenciáival (Weigel és mtsai, 2006). Mivel a könyvek szerepe, az olvasás mint literációs aktivitás olyannyira játszik kulcsszerepet a koragyerekkori literációs fejlesztésben, hogy *otthoni rejtett tantervként* (vö. „curriculum of the home”) definiálja a szakirodalom (Cline, 2010), így a továbbiakban a HLE negyedik komponensként a könyvekhez, az *szülői olvasásboz fűződő meggyőzések* vizsgálatát helyezzük fókuszba.

A szülői olvasási meggyőződések jelentése multidimenzionális fogalom, tekintve, hogy szocializációs kéipítődés folyamán megképződő literációs belátások összességét tartalmazza arra vonatkozóan, hogy hogyan válik valakiből művelt felnőtt (Weigel és mtsai, 2006). A szülői meggyőződések ugyanakkor szociális mintákhoz, kultúrához, személyes tapasztalatokhoz, egyéni adottságokhoz is köthetőek. Megközelíthetőek gyermeknevelési célzattal, a szülők gyermeknevelésben vállalt/vállalható szerepe felől (Rowe & Cassilas, 2010), valamint az olvasásban kifejtő motivációs hatásuk mentén, melynek során a szülői módszerek gyermekeiket olvasásra nevelik (Rowe & Casillas, 2010; Baker & Scher, 2010)). Kutatások vonatkoznak továbbá azon szülői öndefiníciókra is, melyek egy része felelősséget érez az élménydús, gazdag családi literáció kialakításáért, míg mások nem látják be annak fontosságát gyermekeik tanulmányi előmenetelének zálogaként (Weigel és mtsai, 2006).

Jelen előadás tárgyát képező, félstrukturált interjúk kutatásban célcsoportom rurális településen élő (Parajd, Hargita megye), elemi iskolás gyereket nevelő 10 diplomás édesanya képezte: 2 tanár, 2 óvónő, pszichológus, orvos, kántor, magánvállalkozó, vegyész-mérnök, titkárnői munkahelyi szerepkörökből. A térségben érvényesülő literációs narratívák feltárásában három főbb kérdéscsoport mentén kutattam: (1) *az olvasás szerepéről*, a (2) *könyv és a vizuális eszközök viszonyáról* és a (3) *családi literációban tetten érhető olvasásra ösztönző módszerekről*. Első kérdéskörben a *könyv és az olvasás szerepéről való vélemény* megismerésekor azt kutattam, az alany szerint fontosak-e még a könyvek? Mivel a digitalizáció egyre inkább teret nyer, második kérdéskörben arra kérdeztem rá, meg lehet-e találni a *megfelelő egyensúlyt a könyvolvasás és a digitális eszközök használata között*? Jelent-e veszélyt a TV, az internet, egyéb IKT eszközök jelenléte az olvasásra? Harmadik kérdéskörben pedig az *ösztönzési módokat*ól való vélekedés képezte kérdezői intencióm fókuszát. Jelen tanulmányban az első kérdéskörre adott válaszok elemzésére szorítkoztam, melyek az olvasás szerepét, funkcióját a szülői vélemények rendszerében (parental reading belief - PRB) tárgyalják. Az interjú első kérdéskörére adott válaszok elemzésekor azon 177 kijelentésre szorítkoztam, melyek az olvasás szerepét, funkcióját a szülői vélemények rendszerében (parental reading belief - PRB) tárgyalják.

Összevetve a HLE (Home Literacy Environment) és PRB (Parental Reading Beliefs) legrelevánsabb fent bemutatott szakirodalmi faktorait a válaszokból nyert 177 kijelentéssel, a feltáró kutatás során az alábbi 6 kategória kialakítását láttam célravezetőnek az állításhalmaz narratológiai elemzését követően.

1. Legtöbb fogalmi kijelentést az olvasás megítéléséről, szám szerint 98 vélekedést az **olvasás pozitív hozadékainak (A kategória)** említése kapcsán fogalmaztak meg a megkérdezett szülők. A kijelentések 55,36 százaléka az olvasásban rejlő fejlesztő funkcióra helyezi a fókuszot, ezzel indokolva a diplomás értelmiségiek könyvek iránti

pozitív odafordulását. Ha a pozitív hozadékokon belül a különböző alkategóriák megoszlását vesszük figyelembe, azt láthatjuk, a szülők legnagyobb mértékben az olvasás nyelvi képességfejlesztésben játszott szerepét hangsúlyozzák. Az olvasásból nyerhető **nyelvi képességeket** (A1-es kód) fejlesztő pozitív hozadéka a szülői véleményekben jelentősen domináns, 34 kijelentésben jut érvényre (19 százalék). Az olvasás- és írástanulás előkészítése, fejlesztésére nézve az alanyok 10 kijelentésben azonosították az olvasás szerepében a betűismeret, olvasástanulás, dekódolás hasznát, mely az olvasás előkészítésébeni jártasságot, valamint jobb olvasási-írási készséget eredményező faktor. A2-es alkategóriaként az **olvasás révén kialakuló különbségtételeket, előnyöket** részletezték a megkérdezett szülők a második legtöbb említésben. 24 kijelentésben, a vélemények 14 százalékában különbségtételek formájában fogalmazták meg az olvasó-nem olvasó gyerekek közti érzékelhető eltéréseket, kivétel nélkül pozitív előnyként beszélve az olvasó gyerek kompetenciáiról, személyiségjegyeiről, melyek korosztályukhoz képesti előnyhöz juttatják a rendszeres olvasás által. A soron következő, **személyiségjegyek A3-as** kóddal jelölt válaszkategóriájában 18 kijelentés képviseli az olvasás személyiségre gyakorolt jótékony hatásáról szóló megítélést. A kategórián belül elkülönül egyrészt a **szociális kompetenciák** csoportja, mely kijelentéscsoportban 5 meggyőződés képviseli azt a belátást, hogy a könyvek, a mesék társadalomképe, családi és nemi szerepeinek tanító jellege proszociális viselkedésmintákat kódol, ezáltal könnyebb, *beilleszkedésben* segítik a gyermeket, empátiát fejleszt: „*szociálizálódik*, teljesen más az a gyerek, akivel otthon minőségi időt töltenek.” **Személyes kompetenciák, érzelmi intelligencia** fejlesztésében a megkérdezett alanyok szerint a könyvek, mesék közel olyan mértékben fontosak (15 említés), mint a világlátásban mérhető jártasságokra kifejtett hatásuk (16 említés). Az **A4 kódú, a jártasságokat komplexebben** tekintő alkategóriaként csoportosított kijelentéshalmaz, mely az olvasás kompetencia, fantázia, kreativitás, nyitottság, világlátás, kultúra fogalomkörére gyakorolt jótékony hatásait említi, szám szerint 14 vélekedést tartalmaz. Az összkijelentések közel 8 százalékát jelentő kategória a problémamegoldó-készséget, kreativitást, fantáziát emeli ki átfogó jártasságként, melyeket az olvasás jószerével fejleszt. **A kognitív képességeknek nevezett A5-ös alkategóriában** 7 kijelentésben érhető tetten az a belátás, miszerint a könyvek fejlesztő hatással bírnak az értelmi intelligenciára.

2. A második, B kóddal jelölt nagy kategória az olvasás hogyanjához, mindennapokba ágyazottságának feltételéhez fűződő kijelentéscsoport, melyben 32 kijelentés tanúskodik a könyvfogyasztás meghitt, szórakoztató módozatáról. Itt az összkijelentés 18 százalékában a könyvek körül szerveződő sajátos miliőt, életmódbeli faktorait részletezik a szülők.

3. A soron következő harmadik, **C kategória** az állítások számát tekintve 14 kijelentést tartalmaz (8 százalék), arra **utalva, hogy hol és milyen körülmények közt zajlik a családban az olvasás körülménye** – ezalatt életkori-tárgyi vonzatokat, könyvek elérhetőségét (könyvespolc, könyvtár, játékként definiált könyv), példamutatók összefüggéseit értve.

4. Negyedik a sorrendben az **D kategóriába** rendezett kijelentések halmaza, mely **az olvasás hatásának időbeli aspektusával** kapcsolatos említéseket csoportosította össze. 13 kijelentés által a kijelentések 7 százaléka tartozik ebbe a kategóriába, melyben D1 kóddal különítettem el az azonnali hatást tematizáló, majd D2-vel a hosszú távon érvényesülő hatásokat tartalmazó véleményeket. Ezek megoszlása kiegyenlített, ugyanis 7 szülői vélemény szól az olvasás rögtön érvényesülő szerepe mellett, míg 6 kijelentés tartalmazza a később is jól kamatoztatható olvasási kompetenciák említését, iskolai érvényesülés, továbbtanulás terén.

5. Az **Oppozíciók** kijelentéskategória szintén azonos pozíciót foglal el a kijelentéscsoportok közt, akár az előző időbeliséget érintő, lévén, hogy szám szerint 13 kijelentésben érintik a megkérdezett szülők a könyv más médiumokkal szembeni szerepét. Mint kutatási kérdés, az interjú során második kérdésfeltevésként célirányosan is tematizált az olvasás családban elfoglalt helye a digitalizációs kontextusban, azonban hogy a jelen tanulmányban feldolgozás alá vetett első kérdéskör, az olvasás szerepének keretei közt is megemlítésre kerül az egyéb eszközökhöz képesti kihívás, érzékelteti az IKT-eszközök és olvasás dichotómiájának fontosságát.

6. A legkevesebb említést tartalmazó kijelentéscsoport az **E kóddal jelölt általános kijelentések** halmaza. Ezen csoport a maga 11 kijelentésével 6 százalékát képviseli az összes szülői olvasói véleménynek. Ezekből szám szerint 6 kijelentés a *fontos* szót használva nagyon szükségesként beszél a könyvek és az olvasás szerepéről: „Szerintem kell olvasni, fontos, nagyon kell.”

Összegésképpen, a ruralitás lehetőségeit mint *korlátozó demográfiai tényezőket* azonosítottam a családi literációs környezet vonatkozó szakirodalma szerint. A kutatás során elsősorban beigazolódott azon kutatói felvetés, miszerint bár az olvasás ársíója meglehetősen alacsony a ruralitásban, az olvasóvá nevelés családi literációs tudatossága a diplomás családok esetében mégis hangsúlyosan tetten érhető. A jórészt monológok formájában közölt válaszok esetében számos mindennapi életből vett pozitív élménybeszámoló kísérté az olvasásról megfogalmazott elvi meggyőződéseket, melyekből gazdag családi literációs környezetre (HLE - home literacy environment) következtethetem. Az eredmények összegzésekor levonható a konklúzió, miszerint a szülői attitűdök feltárásakor teljes mértékben pozitív értékítéletek formájában nyilatkoznak a könyv, az olvasás szerepéről a diplomás anyák, többször hangsúlyozva, mintegy kompenzálva a ruralitás adta hátrányokat. A megkérdezett édesanyák továbbá fontos-

nak vélik az olvasás egyéb médiumokhoz képesti megítélésének kérdéskörét is (Oppozíciók: 13 kijelentés), jelezve, hogy kihívással néznek szembe az olvasóvá nevelés kérdésében a jelentős digitalizációs kontextusban. A kortárs olvasásszociológia legrelevánsabb kérdésköréhez jutunk a kutatás ezen pontján, jelezve az olvasás paradigmaváltásának aktuális dilemmáját, mely jelenség karöltve érvényesül térségünk olvasókultúrájában is.

Szakirodalom

- Baker, L. & Scher, D.** (2010). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental belief and home reading experience. *Reading Psychology*, 23 (4), 239-269.
- Bernstein, B.** (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London, UK: Taylor and Francis.
- Bourdieu, P.** (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7(1): 14–28.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E.** (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67.
- Cline, K. D.** (2010). *The instructional and emotional quality of parent-child book reading and early head start children's learning outcomes*. These, Dissertation, and Student Research: Department of Psychology, Paper 14.
- 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.
- OECD** (2018): OECD Program for International Student Assessment: PISA Homepage. Contacts. <http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2966>. (2022.12.03.)
- Nagy-Hintós, D.** (2019): PISA-felmérés: gyengén teljesítettek a romániai diákok. *Szabadság*, 2019.12.5.
- Maszol** (2019): Oktatókutató a PISA-mérésről: tíz évvel ezelőtti szintre zuhant vissza Románia. Maszol, 2019.12.03.
- Rowe, M. L. & Casillas, A.** (2010). Parental goals and talk with toddlers. *Infant and Child Development*, 20, 475-494.

- Urbanik T.** (2020). Az óvodáskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai. In: *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban.* (196-210. o .) Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K.** (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191–211.