

Szinger Veronika:

Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasáselőkészítésben

Bevezető

Az óvodapedagógiában (különösen, ha az amerikai és nyugat-európai szakirodalmat nézzük) két domináns – látszólag ellentmondásos – teória ütköztetése zajlik az iskoláskor előtti írásbeliséget tekintve. Az iskolai olvasástanítási módszerek kapcsán folyamatosan figyelemmel kísérhetjük az egyes táborok összecsapásait, és publikációikban olvashatjuk, milyen érveket sorakoztatnak fel a különböző módszerek hívei. Óvodai szinten a 1. *kivárás*, az írás-olvasásra való előkészítés, azaz tudatos *készség- és képességfejlesztés*¹ (*reading readiness skills*), valamint a 2. *bontakozó írásbeliség* (*emergent literacy*) körül kialakult szakmai vita tanúi lehetünk. Jelen tanulmány kísérletet tesz a két megközelítési mód jellegzetességeinek bemutatására, az idáig vezető út főbb állomásainak leírására.

Történeti áttekintés²

Az óvoda iskolával és az írásbeliséggel való viszonyát tekintve az alábbi főbb tendenciákat figyelhetjük meg az elmúlt több mint két évszázadban. A XVIII. század kezdetleges próbálkozásaitól eltekintve az az intézmény, amely már ténylegesen az óvoda kiindulópontjának tekinthető, a XIX. században Skóciában jött létre. Képzett óvodai nevelők kezdetben nem voltak, ugyanis az óvodai nevelőképzés csak az 1830-as évek vége felé kezdett szervezett formát ölteni. A kisdedóvó intézetek nevelői (tanítói) vagy elemi iskolai tanítók, vagy más foglalkozásúak voltak. Így nem meglepő, hogy a foglalkozásokon túlsúlyba került az intellektuális nevelés, az iskolás jelleg. Az iskolás jellegű foglalkozásokon tanítás folyt, többek között olvasásra, írásra, számolásra oktatták a gyerekeket, mivel az óvodai módszertan kidolgozatlan volt ebben az időben. A tananyagot az is befolyásolta, hogy a munkásgyerekek 7-8 éves korukban elkezdtek dolgozni, ezért addigra a legalapvetőbb ismeretek birtokában kellett lenniük.

A magyarországi óvodáztatás történetében hasonló tendenciákat figyelhetünk meg, mint az egyetemes intézményfejlődés során. A magyar óvodák szervezése a reformkorban indult meg a már kialakult tőkés termelési viszonyok és a reformkori törekvések következményeként. Brunszvik Teréznek köszönhetően 1828-ban megnyílt Budán az első magyar óvoda „angyalkert” néven, amely egyben a Habsburg-birodalomnak is az első óvodája volt. Ezek a gyermekintézmények ugyanúgy iskolás jellegűek voltak, mint a többi korabeli óvoda, a kicsiket többek között a betűk ismeretére is tanították. Az iskolával való hasonlóság magyarázata egyértelmű: az előiskolának nevezett első magyar óvodákban egyrészt szintén kidolgozatlan volt az óvodai nevelés módszertana, másrészt számolva a gyerekek korai munkába állásával, a kisdedóvó intézeteknek egyfajta iskolahelyettesítő funkciót is be kellett tölteniük. A fiúk és lányok 2-3 éves koruktól kezdve 8-9 éves korukig alapvető elemi oktatásban-nevelésben részesülhettek az óvodában, így a korabeli felfogás szerint nem volt szükségük arra, hogy népiskolába menjenek (Fehér 2002). Az első magyar óvodákon erősen érződött Pestalozzi hatása is, aki tapasztalatai alapján azt vallotta, hogy a gyereket meg kell érlelni, vagyis elő kell készíteni, mielőtt tanítani kezdenénk (Adamikné

¹ Abban az esetben, ha az olvasást készségnek tekintjük, az óvodai előkészítés egyik feladata (sok más készség és képesség mellett) az olvasáshoz és íráshoz szükséges *rész-készségek* fejlesztése. Ennek ellenére a továbbiakban az óvodai terminológiában elterjedt készség- és képességfejlesztés megnevezést fogom használni.

² Vág Ottó (1960) könyve alapján

Jászó 2006). Fröbel elképzelése a gyermek képességeinek játékos fejlesztéséről azonban csak a század második felétől, az 1860-as években került be a pedagógiai köztudatba (Mészáros-Németh-Pukánszky 1999).

A XIX. század végére Európában az iskolásítás elutasítása vált jellemzővé, az írás és olvasás már nem szerepelt az óvodai foglalkozások anyagában. Magyarországon 1883-ban jelent meg a kisdidnevelés első módszertani kézikönyve Szerdahelyi Adolfnak köszönhetően, amelyben az óvodai oktatás tartalma egyszerűsödött, az olvasás, írás és számolás nem szerepelt a foglalkozási ágak között (Dankóné 1994). Általánosságban elmondható, hogy a XIX. század legvégére az óvodákban a kimondottan iskolai jellegű tanítást a kötetlenebb, játékosabb, a gyermekeknek nagyobb szabadságot biztosítani kívánó foglalkoztatás váltotta fel. Ezek a módszerek már nem az írás és olvasás tanítását célozták meg, sokkal inkább az előkészítésre helyezték a hangsúlyt. 1869-től az iskolai tantervben szerepelt a *beszéd- és értelemgyakorlatok* elnevezésű nagyon fontos alapozó tantárgy, amelynek célja, hogy „az iskolába járnival kezdő kis gyermekek a tanításra előkészítsenek és a logikai rendben való szabatos beszédre szoktattassanak” (Adamikné Jászó 2006:59). Ez a tevékenység legyűrűzött az óvodába is, vagyis elsősorban Pestalozzi hatására mindkét intézményi fokon törekedtek a kiegyensúlyozott tanításra, az integrációra (Adamikné Jászó 2006).³

A XX. század első évtizedének végére aztán egyre jobban felélénkült a reformpedagógiai érdeklődés. A Montessori-óvodában a gyerekek nagyon korán elkezdnek ismerkedni az írásbeliséggel, a kulcsszó az érdeklődés felkeltése az írott szó iránt, az önkéntesség és spontaneitás. Montessori beszámolója szerint a módszerük szerint nevelt normális gyerekek majdnem mindegyike négy év körül kezd el írni, s ötéves korban már legalább annyira tud írni és olvasni, mint azok, akik az alapfokú iskola első osztályát elvégezték. Ez azt jelenti, hogy a tanulás már a tanítás előtt elkezdődik, három és fél, négy éves kor körül (lásd később bontakozó írásbeliség elmélete), vagyis az orvos-pedagógus erre az időszakra teszi az írott nyelv kifejlődésének szenzitív periódusát. Véleménye szerint később (hat-hét éves korban) az alkotó periódus lefutása után már nincs meg a természetes érdeklődés a beszélt, írott nyelv elemzése iránt (Montessori 1995).

A Montessori-óvodáktól eltekintve a XX. század európai és észak-amerikai óvodáztatására leginkább az iskolaelőkészítő funkció nyomta rá a bélyegét, ami az óvoda és írásbeliség viszonyát illeti, ugyanis lényegében minden országban az elemi iskola első osztályát jelölték ki a formális tanítás kezdetéül. Az 1920-as évektől az 1980-as évekig az óvodák az írásra és olvasásra való felkészítés szerepét hangsúlyozták. Ennek hátterében az a filozófia állt, amely szerint van egy megfelelő életkor (6 év), amikor a gyermekek megtanulnak írni és olvasni, addig a fő feladat a készség- és képességfejlesztés.

A készség- és képességfejlesztés volt domináns a magyar óvodákban is. Az 1970-es és '80-as években három olyan kötet is megjelent, amelyek mindegyike határhő volt a magyar anyanyelvi nevelés történetében. Ezek közül kettő *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért* című tanulmánygyűjtemény (Szépe szerk. 1976) és *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai* (Szende szerk. 1981). Ez utóbbi kötet egyik óvodai témájú írásában Iványi Gergely javaslatai között szerepel az iskolaérettség, az iskola-előkészítés és az iskolába lépéssel kapcsolatos átmenet problematikájának vizsgálata, miközben zárójeliesen megjegyzi az írás-olvasás esetleges óvodai tanításának kérdését (Iványi 1981). A kötet egy másik írásában Losonczi Mihályné szerint az óvoda akkor tölti be helyesen az iskolára előkészítés funkcióját, ha megvalósítja az alapvető készségek fejlesztését, de az akcelerációra hivatkozva felhívja a figyelmet az írásbeliség iránt érdeklődő gyermekekre. Véleménye szerint alkalmas kell nekik adni a betűképek, szóképek megfigyelésére, rajzolásra, az írás alapvető elemeinek játékos

³ Annak ellenére, hogy a népiskola módszertana a beszéd- és értelemgyakorlatokat az első két iskolai év igazi középpontjának tartotta, a tantárgyat 1963-ban megszüntették az iskolákban, amivel lényegében az olvasás- és írástanítás alapozása szűnt meg. A mai oktatás nagyon érzi a hiányát (Adamikné Jászó 2006).

elsajátítására. Az olvasás előkészítése (hangsúlyozottan nem iskolás megtanítása) ugyancsak játékos módszerekkel és játékos eszközök (pl. betűkkel ellátott kockák) felhasználásával történhet. Ugyanakkor Iványi Gergellyel szemben Losoncz Mihályné megalapozatlan törekvésnek tekintette az írás- és olvasástanítás általánossá tételét az óvodákban (Losonczné 1981a). Losoncz Mihályné szerkesztésében jelent meg szintén 1981-ben *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése*, ahol a szerző-szerkesztő pedagógiátlan magatartásnak nevezi a gyermek betűk iránti érdeklődésének figyelmen kívül hagyását, de itt is nyomatékosítja azon véleményét, mely szerint a „szó valódi értelmében vett olvasástanítás, a rendszeres és egységes betű-, illetve szóképfelismerés elsajátíttatása nem az óvoda feladata.” (Losonczné 1981b:47)

Az 1980-as években azonban több amerikai kutató jelezte, hogy ez a fajta megközelítés nincs összhangban a kisgyermek valódi természetével, és elkezdtek foglalkozni a bontakozó írásbeliség jelenségével (*emergent literacy*), amelynek kiinduló elve, hogy a literációs fejlődés jóval a formalizált oktatás előtt megkezdődik. Az elmúlt 10 évben az EU több országában is új alapprogramok (tantervek) láttak napvilágot, amelyeken érződik a bontakozó írásbeliség elméletének hatása: 1997-ben Portugáliában és Luxemburgban, 1998-ban Svédországban, 1999-ben Görögországban és Írországban. Új óvodai program jelent meg Nagy-Britanniában és Finnországban 2000-ben, illetve 2001-ben, míg Franciaországban és Belgiumban 2002-ben (Tafa 2003).

Magyarországon jelenleg az 1996-ban kiadott és 1998-ban hatályba lépett óvodai program (Az óvodai nevelés országos alapprogramja – OAP) van érvényben, amelyben nincsenek módszertani útmutatók, nem ír elő kötelező foglalkozásokat, ugyanakkor összegzi a nyelvi és kommunikációs képességekkel kapcsolatos elvárásokat, amelyeknek az egészségesen fejlődő gyermeknek iskolai tanulmányai megkezdése előtt meg kell felelnie. Vagyis lényegében „biztosítja az óvodapedagógusok módszertani szabadságát, az eddigieknél nagyobb szakmai önállóságát, valamint a különböző pedagógiai törekvések kreatív megvalósításának lehetőségét” (Katona 1999:52), ugyanakkor nem foglal egyértelműen állást az írásbeliség óvodai helyét és szerepét illetően.

A következőkben arról a két megközelítési módról lesz szó részletesen, amelyek az óvodai írásbeliséget tekintve a leginkább jellemzőek napjaink európai és észak-amerikai gyakorlatára.

1. Kivárás: készség- és képességfejlesztés az óvodában

A hagyományos felfogás szerint a gyermek írás- és olvasásképségét a felnőttéhez hasonlították, vagyis azt a gyermeket tekintették olvasónak, aki képek nélkül tudta elolvasni az írott szavakat, illetve konvencionális értelemben le is volt képes írni azokat (Johnson & Sulzby 1999). Az írásbeliséggel rendelkező társadalmak óvodái hosszú időn keresztül az iskolára való felkészítés feladatát vállalták magukra. Az amerikai nevelés történetében (főleg a gyakorlatban) az írás-olvasásra való „készenlét” kialakításának elmélete, az erősen készség- és képességorientált program dominált az 1920-as évektől kezdve egészen a 80-as évekig (Crawford 1995). A teória lényege a 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.⁴ Az „alkalmassá tétel” filozófiája szerint van egy bizonyos mentális életkor,

⁴ 1920 és 1950 között az olvasásra való alkalmasságot úgy tekintették, mint a biológiai érés eredményét, úgy gondolták, hogy az olvasáshoz szükséges mentális folyamatok kialakulnak a fejlődés bizonyos fokán. 1950 és 1960 között a domináns teória az érés folyamata helyett a tapasztalatszerzés lett, vagyis ha a gyermek rendelkezik a megfelelő tapasztalatokkal, korábban válik alkalmassá az olvasásra.

amikor a gyermek majd megtanul írni és olvasni, de amíg ezt a pontot nem éri el, az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységek – kivéve a gyermeknek szóló felolvasást – hiábavalóak, potenciálisan akár károsak is lehetnek, ezért mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak azt tanácsolták, hogy az olvasás tanítását halasszák el egy bizonyos életkorig.⁵ Ez a mágikus életkor általában a hat év körüli időszak, az írás és olvasás elsajátításának folyamatosságát nem veszik figyelembe. Az alkalmasság pedig ebben az esetben az íráshoz és olvasáshoz szükséges készségek, képességek megfelelő működését jelenti, vagyis az iskola előtti intézmény felelőssége ezen területek fejlesztése, amit szisztematikusan, direkt módszerekkel érdemes véghezvinni, a szó szoros értelmében azonban nem kapcsolódnak írásos tevékenységekhez.

Abban az esetben, ha az olvasást John Downing nyomán készségnek tekintjük (valamilyen céllal végzett hasznos, komplex tevékenység, mely gyakorlást igényel), akkor elsajátításához három szakasz szükséges: egy megismerési (előkészítési), egy elsajátítási és egy automatizálási szakasz. És azt is el kell fogadnunk, hogy az olvasás komplex jellegéből adódóan sok részkészségből tevődik össze, amelyek integrációja, egybekapcsolódása elengedhetetlen. A kezdő olvasó számára az első a legfontosabb szakasz, mert ott van a legtöbb részkészség (Adamikné Jászó 1993, 2006). Vitathatatlan tény, hogy az iskolai direkt írás- és olvasástanuláshoz feltétlenül szükség van bizonyos részkészségek megfelelő működésére. Hangsúlyozom a direkt tanulást, ugyanis a bontakozó írásbeliség elmélete pont az iskoláig tartó időszakot (leginkább óvodáskor) tekinti vizsgálat tárgyának. A szükséges részkészségek leírásának Magyarországon is jelentős szakirodalma van.

A részkészségeknek két csoportját különböztetik meg, az általános és a speciális részkészségeket. Az általános részkészségek minden tantárgyat alapoznak, úgymint az emlékezet, logikus gondolkodás, figyelemkoncentráció, tevékenységi türelem, tempó, ritmusérzék, érzelemlátás, képzelet, motiválhatóság. Gyakran másodlagos jelentőségűnek ítélik ezeket, mégis kedvezőtlenül befolyásolhatják az írás és olvasás elsajátítását (Gósy 1999). A speciális részkészségek közvetlenül az írás és az olvasás tanítását készítik elő: a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás-írás céljának és funkciójának ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, a szótagolási készség fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete, a metakognitív készségek kialakítása (Adamikné Jászó 2001).

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

Az előkészítés folyamatában kulcskérdés a nyelvi tudatosság (*language awareness*). Az olvasáskutatás egyik irányzata szerint (Kenneth Goodman és Frank Smith) nincs különbség a nyelv és az olvasás elsajátítása között (ők nem is beszélnek olvasástanulásról, csak elsajátításról).⁶ Ezzel ellentétes Ignatius Mattingly és John Downing irányzata, amely

⁵ Tafa (2003) hivatkozik Downing & Thackray (1975), valamint Hiebert & Raphael (1998) írásaira.

⁶ Az irányzathoz tartozó az egész nyelvi megközelítés és az egész-szó módszer (hazai terminológiával globális módszer). Az irányzat legfőbb kritikája, hogy a Goodman által megadott modell az egészen kicsi gyerekekre, valamint felnőtt, gyakorlott olvasóra jellemző, nem pedig az iskolába lépő, kezdő olvasóra. A globális módszerek például nem biztosítják a részletek pontos dekódolását, ezáltal bizonytalanságban hagyják a gyermeket. (Adamikné Jászó 1993, 2006).

éppen azt hangsúlyozza, hogy az alapvető különbség a beszéd megértése és a nyomtatott szöveg megértése között az, hogy az olvasás nyelvi tudatosságot kíván (Adamikné Jászó 1993, 2006).⁷ A nyelvi tudatosság és olvasástanulás kapcsolatát illetően az alábbi problémákat vetették fel a kutatók.

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

Az eltérő véleményekhez képest a mindennapi tapasztalat és a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a nyelvi tudatosságnak különösen az olvasás tanulását előkészítő szakaszban van meghatározó szerepe. Az a kisgyermek tanítható könnyen, akinél működik a nyelvi tudatosság, vagyis akinek van némi fogalma a nyelv szerkezetéről, mondatokról, szavakról, szótagokról, hangokról (Adamikné Jászó 1993; 2006), vagyis vitathatatlan, hogy az olvasás és írás tanulása elősegíti a nyelvi tudatosság fejlődését, de szükséges némi előzetes ismeret is. Az óvodás gyermekek mintegy harmadánál tapasztalható, hogy a nyelvi tudatosság nem, vagy csak részlegesen alakult ki. A célzott fejlesztés hiányában ezek a gyermekek készségbeli elmaradásokkal kerülnek iskolába, ami kedvezőtlenül befolyásolhatja írás- és olvasástanulásukat, legfőképpen helyesírási készségüket (Gósy 1999).

A nyelvi tudatosság fejlődési folyamatában először a szótagolás képessége alakul ki, azután a gyermek elkülöníti a szavakat és mondatokat stb. (A. Jászó 2001). Tunner és Hoover (1992) a nyelvi tudatosság fejlődésének négy fő területét különböztette meg: fonetikai/fonológiai tudatosság, a szóra vonatkozó tudatosság, a szintaktikára vonatkozó tudatosság és a pragmatikára vonatkozó tudatosság (Cs. Czachesz hivatkozik Tunner és Hooverre 2001). Ez utóbbi meglehetősen elhanyagolt terület a gyermekek nyelvi tudatosságának vizsgálatakor, míg a fonetikai/fonológiai tudatosság kialakulásának a beszédhangok felismerésének, differenciálásának képességével együtt jelentős szakirodalma van (A hazai kutatásokban például Kassai Ilona 1983, 1998; Fazekasné Fenyvesi Margit 2000). Ez nem véletlen, ugyanis a szakemberek jelentős része a fonológiai tudatosságot (a gyermek tudására ébred annak a ténynek, hogy a beszélt szavak hangokból állnak, és képes ezeket elkülöníteni), valamint a fonématudatosságot (annak tudása, hogy a beszélt szavak építőkövei a fonémák, és hogy ezen építőkövek átrendezése, kicserélése más szavakat eredményez) tekinti az olvasás- és írástanítás egyik legfontosabb feltételének⁸ (Tóth 2002:17). Az óvodai tapasztalat azt mutatja, hogy maga a fonématudat öt-hat éves kor körül alakul ki. „A gyerek először a szó eleji, majd a szó végi hangokat veszi észre, végül képes lesz a hangok sorrendjének megállapítására. Ezt nevezik szeriális analízisnek. Nehezebb a pozicionális analízis, ilyenkor a gyerek képes a hangot a hangorból kiemelni” (A. Jászó 2001:28). A szakirodalomból kiderül, hogy a fonématudatosságot fejlesztő óvodai gyakorlatok nem

⁷ „A nyelvi tudatosság olyan intuitív analízáló képesség, melynek segítségével megfigyeljük beszédünket, s alkotórészeire bontjuk. [...] megkülönböztethetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonématudatot. [...] A nyelvi tudatosság nem azonos a metakognícióval, a kisgyerek kognitív és nyelvi fejlődésében a metakognícióhoz való közelítés. A metakognícióhoz képest ösztönös tevékenység, de akkor, amikor tanítják az iskolában, tudatos tevékenységgé válik...” (Adamikné Jászó 2006:153).

⁸ A kutatások viszonylagos aránytalansága ellenére a nyelvi tudatosság a fonémák mellett természetesen a nyelv többi szintjére is kiterjed.

csupán magára a fonéमतudatosságra voltak kedvező hatással, hanem a későbbi olvasási teljesítményre is az elemi iskola első két osztályában, akár speciális igényű (megkésett beszédfejlődésű, speciális tanulási igényű) gyerekeknél is.⁹

A hangsúly tehát több elméleti és gyakorlati szakember szerint az előkészítés igazolásán van, s ezt az 1980-as években skandináv kutatók egy alaposan megszervezett kísérlettel bizonyították be, melynek eredménye szerint a beszédészlelési gyakorlatok, a szótagokra bontás, a hanganalizálási gyakorlatok pozitívan hatottak mind az olvasás, mind a helyesírás megtanulására (Adamikné Jászó 1993; 2001, 2006). Nálunk többek között Vekerdi Iréne óvodai kísérletei mutattak rá (Török-Vekerdi 1989), hogy a gyerekek még iskolába lépésük előtt szilárdan megkülönböztetik a fonémák minőségét tekintve a különböző beszédhangokat. Sok-sok játékos tevékenységgel jutnak el addig, hogy meg tudják különböztetni a hosszú és rövid magánhangzókat. A szótagolás egyszerűbb szabályait önkéntelenül is megtartva tudnak szótagolni (a szótagolás készsége hároméves korban bontakozik ki!). Helyes sorrendben bontanak fonémákra akár két-három szótagos szavakat is.

Az erősen életkor-specifikus írásmozgás érési folyamatoktól függően alakul. Itt ismét az iskolai direkt írástanítást tartjuk szem előtt (kis- és nagybetűs álló vagy dőlt folyóírás/kézírás), amit meg kell különböztetnünk a gyerek által óvodában már produkált nyomtatott nagybetűs írástól. Az írás elsajátításához tehát szükség van az írástevékenységhez nélkülözhetetlen területeknek és részfolyamatoknak a fejlettségére (Gósy 1997). Az írás fejlődése többféle (vizuális percepció, grafomotorikus kivitelezés stb.) készség integrációját, egyidejűségét és kiegyensúlyozottságát feltételezi. Az íráshoz szükséges feltételek és készségek: az anyanyelv-elsajátítás megfelelő szintje (jó beszédprodukció és beszédpercepció), az életkornak megfelelő nyelvi tudatosság, jól működő verbális és vizuális memória, helyes irányfelismerés, alakazonosítás és -megkülönböztetés, az írásra anatómiailag alkalmas domináns kéz, megfelelő ceruzafogás, jó vizuális észlelés, rajzkészség, figyelemkoncentráció, feladattudat, megfelelő tempó.

Fejlődésében a következő szakaszokat különíthetjük el (Nagy 1980):

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

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

⁹ Lesiak (1997) az alábbi szerzőkre hivatkozik: (Ball & Blachman 1991; Byrne & Fielding-Barnsley 1991; Cunningham 1990; Lundberg et al. 1988; Torgesen et al. 1992; Blachman 1994; Brady, Fowler, Stone & Windbury 1994; O'Connor, Jenkins, Leicester & Slocum 1993; O'Connor, Jenkins & Slocum 1995; O'Connor, Notari-Syverson & Vadasy 1996; Warrick, Rubin & Rowe-Walsh 1993; Blachman 1994)

elengedhetetlen a szenzomotoros, manuális érettség elérése, ezért fejleszteni kell a finommotorikus mozgásokat, a rajzkészséget.

A részkészségek fejlesztését meghatározónak tartó megközelítés szerint a főbb feladatok a nyelvi és kognitív fejlesztés terén általában az alábbiak:

- légzőgyakorlatok
- hallásgyakorlatok
- ritmusgyakorlatok
- a beszédszervek ügyesítésére szolgáló (artikulációs) gyakorlatok
- játék a szavakkal (szókincsbővítés)
- fonémaérzékelés és -tudatosság
- mondatalkotási játékok
- párbeszéd és csoportos beszélgetések
- szövegalkotási gyakorlatok (történetmondás)
- a memória és figyelemkoncentráció fejlesztése
- alakazonosítás
- a kezesség kialakítása (megerősítése)
- finommotorikus fejlesztés
- a szem-kéz koordináció fejlesztése
- az irányok tudatosítása.

Összefoglalva a kivárára építő (készség- és képességfejlesztést célzó) elmélet lényegét: „Leonard Bloomfield [...] óta számosan igazolták, hogy az olvasástanulásban a nyelvi folyamatoknak meghatározó szerepük van” (Gósy 1999:241). A nagyjából hároméves korra kialakuló alapfokú anyanyelvi tudás mellett további három-négy évre van szükség ahhoz, hogy a megfelelő szintre fejlődjenek azok a készségek, amelyek az írott nyelv elsajátításához szinte nélkülözhetetlenek. Az olvasáshoz szükséges anyanyelvi tudás mindenekelőtt a hangtani, morfológiai, szintaktikai és szemantikai szabályok ismeretét és alkalmazni tudását, valamint a nyelvi tudatosságot jelenti.

Az eddig bemutatott – előkészítésre építő – értelmezés abból a célkitűzésből indul ki, hogy a gyerekek az iskolába kerüléskor már birtokában legyenek azoknak a részkészségeknek, amelyek egy olyan bonyolult folyamat, mint az olvasás befogadására, megtanulására képessé teszik őket.

2. Bontakozó írásbeliség

A *bontakozó írásbeliség (emergent literacy)* az előbb felvázolt elgondoláshoz képest alternatív nézet. Maga az elnevezés Maria Clay új-zélandi kutató nevéhez fűződik, aki 1966-ban vezette be a fogalmat (Johnson & Sulzby 1999). Az 1980-as években végzett amerikai vizsgálatok azt jelezték, hogy az addig jellemző megközelítés, vagyis a kivárási elmélete sem elméletileg, sem a gyakorlatban nem megfelelő a kisgyermek számára. Az új elgondolás viszont legitimizálja a gyermek korai, nem konvencionális írásbeliséggel kapcsolatos viselkedését.¹⁰ „A bontakozó írásbeliség az írás és olvasás fejlődésének legkorábbi fázisával foglalkozik, azzal az időszakkal, amely a születéstől az írás és olvasás konvencionális értelemben vett megtanulásáig tart” (Lesiak idézi Sulzby & Teale-t 1997:144). Az írásbeliséggel ismerkedő olvasók éppen hogy megkezdik a korai olvasási stratégiák elsajátítását, úgy mint a direkcionális, szavak megfeleltetése, valamint a nyomtatott szövegről alkotott fogalom. A bontakozó írásbeliségből konvencionális írásbeliségbe való

¹⁰ Ferreira & Teberosky, 1982; Teale & Sulzby, 1986; Hall, 1987; Strickland & Morrow, 1989; Goodman, 1990 írásai forradalmasították az írásbeliség elsajátításáról való gondolkodást. (Tafa 2003)

átmenet fokozatos. Egyik alapelve a gyermek fejlődésének megfelelő gyakorlat (*Developmentally Appropriate Practice*), amely figyelembe veszi a szociális, érzelmi, fizikai és intellektuális fejlődést (Morrow 2004).

Az írásbeliség kialakulását nem úgy tekintik, mint bizonyos képességek elsajátításának sorozatát, sokkal inkább mint az írás-olvasás eseményekbe ágyazott transzformációt és adaptációt (Neuman 1997). A gyermeknek az írott szöveggel való rendszeres és aktív interakciókra van szüksége már egészen fiatal életkortól kezdve. Ez nem az egész csoportnak szóló instrukciókat, drilleket, a készségek elszigetelt gyakorlását és az elsajátítottak tesztelését jelenti, viszont arra épít, amit a gyermek már tud. Mindenképpen szükséges azonban hangsúlyozni, hogy nagyon fontos a különbségtétel az iskolai formális olvasástanítás és az óvodai program között, amelynek egyik olvasástanítási módszerhez sincs köze, a hangsúly az írásbeliséggel való játékos ismerkedésen van, az írás és olvasás integrálódik a mindennapi tevékenységekbe. A tanulást tehát semmiképpen sem szabad összekeverni a tanítással (Tafa 2003). Az óvodai bontakozó írásbeliség időszakát némelyik módszer (lásd egésznyelvi megközelítés) indokolatlanul kiterjeszti az iskolára, vagyis nem veszi figyelembe a gyermek közben kialakuló nyelvi tudatosságát.

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

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

Az iskolába (sőt óvodába) lépő kisgyerekek – eltérő formában és gyakorisággal – már korábban kapcsolatba kerülnek az írásbeliség világával, csak hogy az óvoda is képes a családéhoz hasonló (ugyanakkor természetesen számos jegyben mégis különböző) gazdag literációs környezetet modellálni. A gyermek nemcsak az otthoni esti mesék, de például az óvodai mesekönyvek nézegetése során is számos írásbeliséggel kapcsolatos ismeretre és készségre tesz szert. A gazdag írásbeliségű csoportszobában a pedagógusok egyesíthetik a családi írás-olvasás esemény jellegzetességeit a tudatos nevelőmunkával, a csoport adta lehetőségek kiaknázásával.¹¹

¹¹ A foglalkoztatási forma lehet az egész csoportot bevonó, nagyobb vagy kisebb csoportok foglalkoztatása, hármas csoportok, pár- vagy egyéni munka. A kutatások szerint a heterogén (eltérő képességű gyerekeket összehozó) csoportmunka a leghatékonyabb forma a gyerekek sikerességének maximalizására. Az individualizált

Központi szerepet kap az a kérdés, hogyan tudjuk a gyermekek számára hozzáférhetővé tenni az írott/nyomtatott anyagot, milyen módon sikerül kielégíteni ez irányú kíváncsiságukat. Taylor, Blum és Logsdon (1989) kutatása alátámasztja, hogy a gazdag literációs óvodai környezet magasabb szintű nyelvi tudatosságot és az írásbeliséggel kapcsolatos tudást eredményez (Lesiak hivatkozik Taylor at al.-ra 1997). Ráadásul a csoport tagjainak jelentős része alacsony szociokulturális státuszú családból származott, ami megerősíti azt a nézetet, hogy a család elsődleges hatása mellett az óvoda felelőssége sem elhanyagolható. Hasonló eredményt hozott Susan B. Neuman kísérlete (Neuman 1999). Az iskoláskor előtti program szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeknek biztosított gazdag nyelvi és írásos környezetet a hozzá tartozó tevékenységekkel együtt annak érdekében, hogy fejlődjenek a gyerekek literációs képességei, pozitív attitűdök alakuljanak ki. A kontroll csoporthoz képest a programban résztvevő gyerekek jobb eredményt mutattak a betűfelismerésben, betűírásukban jobban közelítettek a konvencionális formák felé. Megtanulták, hogyan működik az absztrakt szimbolizáció, hogyan mesélünk könyvből. Mindezek mellett a fonématudatosságuk is jelentősen fejlődött, a receptív nyelvi képességeik azonban nem változtak. A vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a gyermekintézmények szocioökonómiai státusza összefügg az írásbeli anyagok hozzáférhetőségével és a pedagógiai lehetőségekkel, vagyis a tudás és információ megszerzésével.

A bontakozó írásbeliség elvét követő óvodákban megtalálható az *írósarok*, ahol a felnőtt személyes jelenlétével segíti az „írás” folyamatát (kérdéseket tesz fel, meghallgatja a gyermeket, amikor az „felolvassa” a szövegét), sőt, a gyerekek egymástól is tanulhatnak. A pedagógus feladata, hogy bátorítsa a gyermeket gondolatai, érzései, üzenetei „leírására” akár képekkel vagy firkákkal, akár tényleges alfabetikus szimbólumokkal (Fama 2003). Vannak ennél tudatosabb (nem direkt) írásfejlődést segítő programok, amelyek a gyermeki autonómiára, az eltérő írásszintre helyezik a hangsúlyt, és a gyermek spontán, írásos közlési vágyára építenek (Lamme et al. 2002). Találunk az írósarokban nyomtatott és írott szövegeket (üzeneteket és a gyerekek saját írásos produktumait), és természetesen a legkülönbözőbb íróeszközöket, felületeket az íráshoz (beleértve a számítógépet is!).

A *könyvtársarokban* ábécés könyveket helyeznek el, az írósarokban pedig műanyag, nemez vagy fából készült betűk, ábécés szemléltető eszközök találhatók. Az óvodapedagógusok kihasználják az írásbeliség különböző megjelenési formáit (pólok szövege, használati tárgyak feliratai stb.). A környezet kialakítása lehetővé teszi a gyermek számára az aktív felfedezést, az előre tudatosan és gondosan megtervezett tanulási szituációkból pedig kiválasztja a neki tetszőt (egyéni, kis- és nagycsoportos foglalkozásról egyaránt szó van) (Lesiak 1997). A fizikai környezet megváltoztatása a csoportszobában maga után vonhatja az írásbeliséggel kapcsolatos interakciók változását is (Neuman 1999).

Az ilyen csoportba járó gyerekek a játékukba is beépítik az írott szöveggel való konvencionális manipulálást, amelynek valós célja van. Strickland és Morrow (1989) leírásából ismerjük, hogy például „az állatorvos rendelője” hogyan válik az írásbeliséggel való manipulálás színterévé (a „váróteremben” magazinok vannak az állatok gazdáinak számára, poszterek a falon az állattartásról, papírok a recepteknek). Természetesen a rendelő csak egy lehetséges helyszín az üzletek, könyvtár, posta, utazási iroda stb. mellett, ahol szerepet kap a bevásárlólista, olvasójegy, boríték és vonatjegy. Susan B. Neuman (Neuman 1997) tanulmányában leírja, hogy a gyermekek számára modellált (ismerős) környezetben (posta, étterem, orvosi rendelő) a 3-4 évesek literációs tevékenysége a felnőttekéhez nagyon hasonló,

instrukció az egyén szükségleteire fókuszál, és figyelembe veszi, hogy egyszerre több gyermeknek lehetnek hasonló igényei. A rugalmas csoportosítás lehetővé teszi, hogy a pedagógus érdeklődés és tanulási szükséglet alapján foglalkozzon a gyerekekkel. Amikor a csoportkialakítás érdeklődés és nem képesség alapján történik, a lehető legnagyobb az esély arra, hogy a gyerekek együttműködjenek és egymástól tanuljanak (Nebraska Department of Education & Iowa Department of Education 1994).

jelentéssel és funkcióval rendelkező műveleteket, problémamegoldó stratégiákat eredményez, miközben mozgósítják már meglévő tudásukat. Játékuk során szerepeket formálnak meg, alkalmazzák az adott szituációnak megfelelő, adekvát nyelvhasználati formát, érvelnek és meggyőznek, szituáció-függő szabályokat alkalmaznak, ellenőrzik önmagukat és társaikat, felhasználják kultúrájuk konvencióit és szimbólumait. Akár receptet írnak, akár levelet a szeretteiknek, ezek a cselekedetek mind az írásbeliség gyakorlati funkcióját szolgálják, a gyerekek tisztában vannak a tevékenység kimenetelével és céljával. Belső motiváció mozgatja őket az írásos tevékenységekben való részvétel során, kíváncsian fedezik fel és szereznek tapasztalatot az írásbeliség eszközeiről. Éppúgy, ahogy az anyanyelvi fejlesztés áthatja az óvodai élet egészét, „az olvasással és írással kapcsolatos tevékenységeknek a mindennapi élet szerves részeként kellene funkcionálniuk” (Strickland & Morrow 1988:71).

A *meseolvasás* napi rendszeres program az óvodákban (mindenképpen meg kell említeni, hogy egyes vélemények/programok szerint könyvből való mesélés helyett *minden esetben* a kívülről megtanult mese kell, hogy preferált legyen, de összességében nem ez a felfogás jellemző). Holdaway (1979) szerint a nagyméretű könyvek használata az otthoni meséléshez hasonló szituációt tesz lehetővé az óvodában, a szöveg és a képek látványával megteremti a „közös vagy interaktív olvasás” feltételeit. A közös olvasás során a pedagógus modellként szolgál, és demonstrálja a különböző olvasási stratégiákat. Azok a gyerekek, akik ilyen rendszeres közös olvasásban vehettek részt, nagyobb érdeklődést mutattak az olvasás iránt, és gyakrabban volt jellemző körükben a kvázi olvasás is (Strickland & Morrow 1990; Lesiak hivatkozik Holdawayre 1997). Neuman szerint (Neuman 2001; Neuman & Celano 2001) az sem elhanyagolható szempont, hogy *mit* olvasunk a gyerekeknek: érdemes egyensúlyt tartani a különböző műfajok között, a mesék mellett (amelyek többek között az esztétikai nevelésnek eszközei) az információs szövegeknek is – természetesen más céllal – helyük van.

Az *interaktív olvasás* megjelenésével a képeskönyvek és mesekönyvek használatának módja is átalakulóban van Európa több országában. A magyar óvodákban (bár ez természetesen óvónőfüggő is) a könyvből való mesélés elsősorban a délutáni pihenőt előzi meg vagy játékidőben történik, míg a délelőtti kezdeményezés (mese-vers foglalkozás) során az óvodapedagógus kívülről megtanult történetet mond el, amikor a gyermektől elvárt viselkedés a „hallgatói magatartás”, vagyis csendben, közbeszólás és közbekérdezés nélkül kell a mesét befogadnia. Az interaktív olvasás ezzel szemben társas interakció gyerek és felnőtt között (Morrow & Smith 1990). Ilyenkor beszélgetést lehet folytatni a könyvolvasás előtt, közben és utána is. Olvasás közben a pedagógus segít megérteni a történetet azáltal, hogy kérdéseket tesz fel a szövegről, a képekről. Megszakítja az olvasást azért, hogy újabb információkkal szolgáljon, vagy hagyja, hogy a gyerekek interpretálják az elhangzottakat. A belgiumi gyakorlat szerint az interaktív olvasás óvodában is alkalmazható, holott az 1970-es évekig ott is a megszakítás nélküli mesélés volt egyeduralkodó.¹² Az interaktív forma segít kialakítani olvasási stratégiákat, mint például a Russell Stauffer nevéhez fűződő *Irányított Olvasási-Gondolkodási Tevékenység (Directed Reading-Thinking Activity – DRTA)*. A tevékenység során a gyerekek illusztrációkra vagy a címre épülő jóslatokba bocsátkoznak a történetet illetően, majd meghallgatnak egy részt, értékelik az előfeltevéseiket, és a jóslás kezdődik előlről a következő szakaszra vonatkozóan. A gyerekek közbeszólásai ez esetben kétféleképpen lehetnek: a történet folytatására vagy a szereplők motivációira vonatkozóak.

Az elmúlt húsz évben ez a didaktikai modell volt a leggyakoribb, csak hogy az interaktív felolvasás gazdagítható az *intertextualitással* (lásd francia gyakorlat), amikor az aktuális olvasmányt (az akkor éppen hallottakat) összekötjük a korábbi élményekkel (olvasmányélményekkel vagy a való élet történéseivel). Ebben az esetben „az olvasás nem

¹² Terwagne, Serge. New Trends in kindergarten classrooms. International Reading Association 21st World Congress on Reading, Budapest, Hungary, 7-10 August 2006

pusztán kognitív folyamat, sokkal inkább komplex kulturális gyakorlat” (Terwagne 2006). Az interaktív olvasás fajtája lehet például a dramatizálás, vagy olyan kreatív kifejezési formák, mint a rajzos tevékenységek.

A gyermekkönyvekkel, mesekönyvekkel való intenzív találkozás egy amerikai longitudinális kísérletben (Neuman & Celano 2001) az alábbi pozitív eredményeket indukálta:

- a gyerekek jobban tudtak történeteket mondani és visszamondani,
- nagyobb arányban ismertek fel betűket,
- megértették a nyomtatott szöveg konvencióit (például hogy a szöveg és nem a kép mondja a történetet, balról jobbra olvasunk stb.)
- a kontrollcsoporthoz képest rendkívül nagy különbség mutatkozott a fonológiai tudatosságban is.

Az írásbeliség kommunikációs funkciójának tudatosítására ugyancsak alkalmas eszköz az ún. *nyelvtapasztalati módszer (language experience method)*. A foglalkozás valamilyen közös élményen alapuló beszélgetéssel indul, majd az óvónő leírja, és fel is olvassa a korábban elhangzottakat. Az élménybeszámoló kikerül a faliújságra, amit a gyerekek szabadon böngészhetnek, akár rajzos illusztrációt is készíthetnek hozzá. Ily módon tapasztalják, hogy mondandójukat le lehet írni, amit mások elolvasnak és megértenek. A módszer különösen olyan gyerekek körében hasznos, ahol a család kisebb értéket tulajdonít az írásbeliségnek, az írás és olvasás nem rendszeres tevékenység (Adamikné Jászó 2001, 2006). Ha a módszert változatos eszközökkel alkalmazzuk, akkor a gyermekek írásbeliségről alkotott fogalma is fejlődik, vagyis tudatosul bennük például az, hogy különböző felszínre írhatunk (papíron kívül üvegre, aszfaltra, textilre, homokba), hogy különböző eszközökkel tehetjük ezt (ceruzával, tollal, zsírkrétával, filctollal stb.). Sőt a társadalmi és technikai változásoknak köszönhetően ma már a számítógép sem hagyható ki a felsorolásból.

Napjainkban a *számítógép* óvodai felhasználhatóságáról is egyre többet cikkeznek. Az amerikai felmérésekben a bontakozó írásbeliség egyik elemzési/értékelési szempontja a számítógépek jelenléte és használata az óvodákban (pl. McMahon at al. 1998).¹³ Hazánkban néhány tucatra tehető azon óvodák száma, ahol az informatikát ismerik és szívesen alkalmazzák. A számítógép kisgyermekkorai használatával kapcsolatban két pedagógia terjedt el: a Logo-pedagógia és a Cohen-pedagógia (Szabó 1995). A Logo nyelv kidolgozója, *Papert* nagy hangsúlyt fektet a géppel történő írásra-olvasásra oly módon, hogy a gép már az egészen kicsik számára is lehetővé teszi, hogy a felnőttekéhez hasonló írásélményük legyen. A Cohen-pedagógia kiemelten kezeli a 2-6 éves gyermekek képességfejlesztését, az új technikai eszközök alkalmazását az oktatási-nevelési folyamatban.¹⁴

A szintézis szükségessége

Azokban az országokban, ahol az elmúlt évtizedben az óvodai program szerves részét képezi az írásbeliséggel való ismerkedés, iskolába kerüléskor a gyermektől elvárják, hogy

¹³ Az amerikai kutatások nagy része egyébként az 5-6 éves korosztályra koncentrálnak leginkább, és „a kutatások zöme a számítógépek hatását és hatékonyságát bizonyította a gyerekek kognitív, nyelvi és kreativitásfejlődésében, elő- és utótesztek segítségével, valamint az ötéves feletti korosztály esetében, nem kísérleti körülmények között az írás, olvasás, szimbolikus, reprezentáció, matematikatudás fejlődésében [...] A szakirodalom sehol nem javasolja három év alatti gyerekek számára a számítógéphasználatot, de javasolja hároméves és három év feletti kor esetén, felnőtt felügyelettel és olyan szoftverek alkalmazásával, amelyek illeszkednek a gyerek fejlődési folyamatához” (Turcsányiné Szabó 2004:90). Igazi hatékonyságot pedig akkor várhatunk, ha a számítógépek használatát összekapcsoljuk valamilyen más tevékenységgel: manuális cselekedettel, nyomtatott könyvekkel vagy a mindennapi tapasztalatainkkal (Turcsányiné Szabó hivatkozik Charra 2004).

¹⁴ Magyarországon a coheni elvekre épül a *Mesevilág* szoftver, ahol a gyerekek játékosan, egyéni ütemben fedezik fel a betűk világát (Németh 1994).

felismerje a kapcsolatot az írott és beszélt nyelv között, használjon írott jeleket is gondolatai és érzelmei kifejezésére, felismerjen és le tudjon írni néhány betűt vagy szót, például a saját nevét. Az alapozó készségekről, képességekről, részkészségekről ugyanakkor kevés szó esik.

Ahogy az olvasástanítási módszerek kapcsán is tanúi lehetünk a kiegyensúlyozottságra való törekvésnek, az óvoda viszonylatában is szükségszerű végiggondolni, vajon tényleg két szembenálló elméletről van-e szó, vagy olyan tényekről, amelyek ignorálása szakmai tévedés. A családi vizsgálatok bizonyítják, hogy a gazdag írásos környezet és a családban jellemző gyakori írás-olvasás esemény pozitív hatással van a gyermekek literációs viselkedésére. Ezt nem kérdőjelezhetjük meg óvodai közegben sem, az óvodai vizsgálatok már publikált eredményei is ezt bizonyítják. Ráadásul az íráshoz és olvasáshoz szükséges speciális részkészségek (például az írásbeliség funkciójának ismerete) is így sajátíthatók el legjobban.

Csakhogy a bontakozó írásbeliség szélsőséges követői mellőzik mindenfajta, az olvasáshoz és íráshoz szükséges részképesség fejlesztését (McMahon at al 1998). Belgiumban például azért ignorálják a fonématudatosság fejlesztését az óvodában, mert a pedagógusok tartanak a korai formális tanítás veszélyeitől (Terwagne 2006). Csakhogy Pearson (1996) és Heibert (1996) is felhívta a figyelmet arra (McMahon hivatkozik Pearsonra és Heibertre 1998), hogy a készség- és képességfejlesztés mellőzése azért nem javasolt, mert nagyon sok kisgyerek nem tudja megfejtteni a betű-hang megfeleltetést pusztán az írott (nyomtatott) szöveggel való gyakori találkozás által, vagy hogy másokat lát és hall olvasni. Vannak olyan gyerekek, akiknél a fonématudatosság kifejlesztéséhez a pedagógus tudatos fejlesztő munkájára van szükség (Johnson & Sulzby 1999).

Az autentikus tanulási környezet hívei (Neuman 1997) is utalnak azokra a korlátokra, amelyek az írás-olvasás eseményben való aktív részvétel kizárólagos alkalmazását jellemzik. Neuman hét hónapig tartó kísérlete során a gyerekek megtapasztalták az írásbeliség funkcióját, ugyanakkor konvencionális értelemben vett íráskészségük nem változott. Azoknál a gyerekeknél, akiknél a részképességek fejlődése nem az elvárt mértékű, a szituatív tanulás (motiválás, az érdeklődés fenntartása és pozitív attitűd kialakítása), valamint a formális tanulás (tudatos készség- és képességfejlesztés) együttes alkalmazása javallott. Ez átmenetet biztosít az otthon és az élet változatos kontextusai és az iskolai (sokkal formálisabb) gyakorlat között.

Mivel a gyerekek nem ugyanabban az életkorban érik el a fejlődés egy bizonyos fokát, a pedagógusoknak olyan tanulási célt érdemes kitűzniük, amely a gyermek számára elérhető. Ezek a célok megtalálhatók a Nemzetközi Olvasástársaság ajánlásában is (IRA/NAEYC 1998). A nagy egyéni különbségek miatt a pedagógusoknak pontosan ismerniük kell az egyes gyerekek fejlettségi, illetve ismereti fokát, hogy a legideálisabb tanulási, fejlesztési célt meghatározhassák. Mindehhez információkat szükséges gyűjteni a gyerekekről, az adatokat értékelni kell, hogy döntéseket lehessen hozni. Míg a részkészségek, képességek fejlettségi mutatóit szükséges és indokolt esetben sztenderdizált tesztekkel kaphatjuk meg,¹⁵ a literációs ismeretekről szóló információszerzésnek óvodáskorban nem feltétlenül a tesztek a legjobb eszközei, sokkal inkább az óvónők feljegyzései és a gyerekek portfóliója.¹⁶

¹⁵ Magyarországon a leggyakrabban használt sztenderdizált tesztek a tanulási nehézségek és a diszlexia kiszűrésére: 1. Bender-teszt: a vizuo-motoros koordináció képességét méri. 2. Inizan-féle DPT (*Dyslexia Prognostic Test*): számos altesztet tartalmaz, a vizsgálat három fő területe a téri orientáció, a beszéd és az idői orientáció. Diszlexia veszélyeztetettség kiszűrésére szolgáló eljárás. 3. Frostig-teszt: a vizuo-percepciót méri. 4. Gósy Mária GMP-tesztje: a beszédfeldolgozást, nyelvi képességeket vizsgálja. 5. MSSST (*the Meeting School Street Screening Test*): az észlelés, a motórium és a nyelvi képességek szintjén méri a várható akadályozottságot. 6. *Peabody Picture Vocabulary Test*: a 150 lapból álló sorozat a szókincset vizsgálja anélkül, hogy előfeltétele lenne a szóképzés képessége, a passzív szókincs szintjét méri. 7. Sindelar-teszt: a tanulási zavart okozó részképességeket vizsgáló eljárás és terápiás módszer. 8. PREFER és DIFER: az iskolakészültség vizsgálatára.

¹⁶ A gyermek portfóliója rajzait, egyéb „munkáit” jelenti, amit érdemes szemügyre venni, hiszen az írott nyelvvel szemben kialakuló érdeklődését, bontakozó írásbeliségének fázisait nyomon tudjuk követni. Ráadásul a

Befejezés

Hazánkban eddig nem volt átfogó vizsgálat a bemutatott két megközelítési mód jelenléti gyakoriságáról. Óvodapedagógusokkal készített interjúk (Szinger 2002) és tizennégy OKI-emblémával ellátott óvodai program elemzése (Szinger 2005) azonban azt mutatja, hogy Magyarországon az előkészítés, készség- és képességfejlesztés erősen dominál, míg a bontakozó írásbeliség elvének érvényesítése bizonyos elemeiben van jelen. A magyar óvodapedagógusok sokat és szívesen mesélnek a gyerekeknek akár a mese-vers kezdeményezés keretében, akár játékidőben. A legtöbb óvodában természetes a mesekönyvek jelenléte, a meseolvasás, sok csoportban a szókártyák használata is, ám a bontakozó írásbeliség minden elemét és jellegzetességét csak a Montessori és Freinet óvodákban találjuk meg. A másik végletet a Waldorf óvoda képviseli, ahol a hagyományos értelemben vett előkészítés negatív színezetű felhangot kap. Holott az előkészítő szakasz elengedhetetlen az írás és olvasás tanulásához, ezt támasztja alá az olvasáspedagógiai hagyomány tapasztalata is. Különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a beszédpercepció (észlelés és értés) fejlesztésére, a nyelvi tudatosság fejlődésének támogatására.¹⁷ Talán nem véletlen, hogy az óvónőkkel készített interjúk tanulsága szerint 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. 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.

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.

Felhasznált irodalom

- A. JÁSZÓ ANNA 1993. Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Magyar Nyelvőr* 117. 3. 320-331.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- CRAWFORD, P. A. 1995. Early literacy: Emerging Perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*. 10. 71-86.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT 2000. A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 7.
- FEHÉR ERZSÉBET 2002. *Az oktatás és nevelés története*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- GÓSY MÁRIA 1997. *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk. Budapest.
- GÓSY MÁRIA 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- GÓSY MÁRIA 2000. *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt. Budapest.

gyerekek folyamatos megfigyelése valószínűleg rugalmasabbá, intelligensebbé és felelősségteljesebbé teszi a pedagógusokat (Adamikné Jászó 1993, 2006).

¹⁷ Mindenekelőtt Forrai Katalin zenepedagógus munkásságának köszönhetően a magyar óvodákban magas szinten fejlesztik a gyerekek zenei hallását. Vekerdy Iréne ugyanezt a célt tűzte ki a beszédhallás fejlesztésével kapcsolatban.

- IVÁNYI GERGELY 1981. Az óvodai anyanyelvi nevelés fejlesztéséről. In: SZENDE Aladár (szerk.) *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai*. Tankönyvkiadó. Budapest. 125-128.
- JOHNSON, DEBRA & SULZBY, ELIZABETH. 1999. *Critical Issue: Addressing the Literacy Needs of Emergent and Early Readers*.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/reading/li100.htm>
- 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. 48-58.
- 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 1999. Hangzó beszéd – írott beszéd: kommunikáció. In: GÓSY Mária(szerk.): *Beszédkutató '99*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest.
- LESIÁK, JUDI LUCAS 1997. Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools* 34.2 143-160.
- LOSONCZ MIHÁLYNÉ 1981a. Anyanyelvi nevelés az óvodában. In: SZENDE Aladár (szerk.) *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai*. Tankönyvkiadó. Budapest. 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. 34-48.
- 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.
- 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. 2004. Developmentally Appropriate Practice in early literacy instruction. *The Reading Teacher*. Vol. 58. No. 1
- NAGY JÓZSEF 1980. *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Nebraska Department of Education & Iowa Department of Education. 1994. The primary program: Growing and learning in the heartland.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlycld/ea1lk5-3.htm>
- NÉMETH ZOLTÁN 1994. A Mesevilág szoftverről. *Iskolakultúra*. 5. 78-80.
- Az óvodai nevelés országos alapprogramja*. 1996. Művelődési Közlöny 28.
- Az óvodai nevelés programja*. 1971. (2. kiadás 1973.) Tankönyvkiadó. Budapest.
- Az óvodai nevelés programja*. 1989. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest.
- NEUMAN, SUSAN B. 1997. Literacy Knowledge in Practice: Contexts of Participation for Young Writers and Readers. *Reading Research Quarterly*. Vol.32. No.1. 10-32.
- NEUMAN, SUSAN B. 1999. Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy. *Reading Research Quarterly*. Vol. 34, No.3, 286-311.
- NEUMAN, SUSAN B. 2001. The Role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*. Vol. 36. No. 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.
- 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 1989. Environments rich in print promote literacy behavior during play. *The Reading Teacher* 43. 178-179.
- STRICKLAND, DOROTHY – MORROW, LESLIE 1990. Sharing big books. *The Reading Teacher* 43, 342-343.
- 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.
- SZINGER VERONIKA 2002. Az írás és olvasás előkészítése az óvodapedagógus szemszögéből. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2.2:69-78.
- SZINGER VERONIKA 2005. Az írás-olvasás előkészítése az óvodai programok tükrében. *Iskolakultúra Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* (szerk. B. Nagy Ágnes – Szépe György). Pécs, 184-199.
- TÓTH TIBOR 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- 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 20-24.
- TÖRÖK GÁBOR-VEKERDI IRÉNE 1989. A beszédhangok tudatosításának kifejlesztése óvodában. In: LOSONCZ Mihályné (szerk.) *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése*. Tanítóképző Főiskola. Kecskemét. 106-120.
- TURCSÁNYINÉ SZABÓ MÁRTA 2004. Számítógépet az ovisoknak! *Új Pedagógiai Szemle* 1. 87-98.
- 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