

Óvodáskorú gyermekek szüleinek írásbeliséghez kapcsolódó attitűdjei

Bevezető

A tanulmány alapjául szolgáló attitűdvizsgálat csupán egyik összetevője annak a kutatásnak, amely több szempontból próbálja megközelíteni a kisgyermekkorú „írás–olvasás esemény” elemeit, annak jellegzetességeit, ahogy a kisgyermek az iskoláskort megelőzően, még a direkt, formalizált írás–olvasás tanulásának megkezdése előtt *spontán* módon kapcsolatba kerül az írásbeliséggel.

Már az óvodáskorú gyermek is érzékeli környezetének (elsősorban szüleinek, nagyszüleinek, testvéreinek) viszonyulását az írásbeliséghez, s ez természetesen erősíti vagy csökkenti benne az írás–olvasás alapos elsajátításához szükséges motivációt, befolyásolhatja (de nem határozza meg kizárólagosan) későbbi olvasási szokásait.

Az egyén írásbeliségről alkotott véleményét, az olvasási és írástevékenységének minőségét és mennyiségét összefüggésbe lehet hozni a szociológiai kutatásokból ismert mutatókkal. Ugyanakkor a társadalom egészét vizsgálva is rá lehet mutatni azokra a tényezőkre, amelyek megváltoztatják az íráshasználat színtereit, az írásbeliség bővülésének vagy csökkenésének az irányába mutatnak.

Történeti áttekintés

Az emberiség eddigi történetében négy nagy kommunikációs váltás volt. Az első nagy változás a tagolt hangos beszéd kialakulása volt, amit az írás megszületése követett, majd a könyvnyomtatás elterjedése. A negyedik – valószínűleg nem utolsó – váltás az elektronikus közleménytovábbítás megannyi formájának létrejötté volt – a telefontól a rádióig és a televízióig át az Internetig. Napjainkban az elektronikus kommunikáció nagyrészt nyelvi alapú, bár régi–új elemként megjelenik a kép is. A markáns választóvonal *elvileg* a hangzó beszéd és az írás közé húzható, hiszen az írás megjelenéséhez az ember bizonyos intellektuális, társadalmi és nyelvi fejlettsége kellett, *gyakorlatilag* azonban a minőségi változást az írás hatókörét többszörösen kiterjesztő nyomtatás jelenti (Benczik, 2001:20, 55). Csakhogy a kommunikáció egyik új technikája sem iktatta ki vagy tette feleslegessé bármely korábbi formát (Honffy, 2000:107). A hangsúly inkább a megváltozott funkciókon, eltérő szerepeken, az átalakulóban lévő viszonyulásokon van. A rómaiak – s általában az ókoriak – számára például az írás presztízse soha nem érte el a hangzó beszédét: az írást pusztán hangrögzítésnek tekintették (Benczik idézi Corbier-t, 2001:112). A középkorra megváltozott a helyzet: az írás mindenekelőtt tekintéllyé, intézménnyé vált (Benczik idézi Zumthort, 2001:112). A középkorban visszaszorult az íráshasználat az ókorhoz képest, az írás kivételesebb jelenséggé vált.

Csak a nyomtatás feltalálása után rajzolódhatott ki az általános írni–olvasni tudás mint lehetséges cél (Benczik idézi Ongot, 2001:97). A XVI–XVIII. századi Nyugat-Európában jelentősen gyarapodott az írni–olvasni tudók száma, növekedett a nyomtatott szövegek mennyisége és az írás tekintélye is. Ezek után bekövetkezett az írásbeliség, a könyvkultúra elleni reakció, amelynek Rousseau mellett a legjelentősebb alakja Herder (Benczik hivatkozik Nyírre, 2001:184). A romantika oralitáskultuszának idején megszületett modern nyelvtudomány a nyelvet a beszéddel azonosítja (Benczik idézi Scholes-Willist, 2001:113). Saussure kifejezetten kesereg az írás tekintélye miatt. Ami tény, hogy a szóbeliség az írásbeliség térhódítása idején is megőrizte vezető pozícióját bizonyos területeken, mindenekelőtt a mindennapi életben, a közvetlen emberi kommunikáció színterein. Napjainkban az ún. „másodlagos szóbeliség” időszakát éljük, amely technikai kellékeivel (telefon, rádió, televízió, videó) nagy valószínűséggel nem felváltja az írás kultúráját, hanem kiegészíti, teljesebbé teszi azt.

Az írásbeliség presztízsének megítélése

Elteltekintve most az alapvetően oralitásra épülő kultúráktól, ahol az írásbeliség jóformán teljesen hiányzik (a világon beszélt több ezer nyelv közül mindössze két-háromszáznak van írásbelisége) vagy pedig azoktól, ahol az írásbeliség nem vált sem domináló kommunikációs eszközzé, sem pedig a magas kultúra hordozójává, az ún. fejlett ipari országokban is eltérőek a vélemények a szóbeliség és írásbeliség fejlődési irányát tekintve.

Heath szerint (Heath, évszám nélkül) az írásbeliség már az Egyesült Államokban sem rendelkezik azokkal a hagyományos szerepekkel, amelyek korábban természetes módon kapcsolódtak hozzá (pl. információszerzés). Egy felmérés szerint a munkaadók alkalmazottaikkal szemben támasztott elvárásai sem az iskolában elsajátított literációra irányulnak, sokkal inkább egy integrált nyelvi, matematikai, problémamegoldó készségre. Lakoff a szóbeliség új térhódításáról ír, amely – elsősorban a fiatalabb generáció révén – az ideális emberi kommunikációban felváltja az írásbeliségre épülő modellt. Lakoff elutasítja azt az értékrendet, amely az írásbeliséget a magas kultúrával azonosítja, és ezáltal a szóbeliség fölé emeli (Lakoff, évszám nélkül).

Más vélekedés szerint (Goody, évszám nélkül) továbbra is tendenciózusan érvényesül az írásbeliség szerepének túlértékelése, amely az igazán érvényes tudást egyedül a könyvekből eredezteti, és figyelmen kívül hagyja pl. az idősebb generáció tudásátadó szerepét vagy a közvetlen természeti tapasztalás fontosságát.

Az íráshasználat színtereinek változásai

Az elmúlt néhány évtizedben az íráshasználat színtereit tekintve két ellenkező irányú folyamat zajlott le (vö. Benczik, 2001:207–220): az írásbeliség bővülése, valamint visszaszorulása. Az előbbi okait elsősorban a magasabb továbbtanulási arányban, valamint a munkatevékenység változásaiban kereshetjük, amelynek során egyértelmű hangsúlyeltolódás volt megfigyelhető a kommunikációigényesebb szolgáltató szektor felé, miközben a másik két szektor (ipar és mezőgazdaság) is magasabb literációs kompetenciát követelt meg a dolgozóktól. Így teremtődött meg egy társadalmi érték, amely presztízst adott az olvasásban–írásban való jártasságnak, amely kiterjedt a magánjellegű kapcsolatokra és szórakozásra is (levélírás, mint a kapcsolattartás eszköze, könyvolvasás, mint szórakozási forma). Ez a folyamat alapkövetelménnyé tette az

írni-olvasni tudást, vagyis segített szinte teljesen felszámolni az analfabétizmust. Csakhogy a követelmény sok helyen megmaradt a minimális szinten, gyarapítva a funkcionális analfabéták számát. Terestyéni Tamás felméréséből tudjuk (Terestyéni 1987, 1996), hogy a növekvő adminisztrációs kényszer ellenére az olvasás- és íráshasználat nemcsak a magánszférában, de a munkavégzés közben is stagnál, illetve csökken. Az írásbeliség visszaszorulásának okai között természetesen előkelő helyet foglal el a technológiai fejlődés által kiváltott kommunikációs forradalom, vagyis a már korábban említett másodlagos szóbeliségre jellemző technikai eszközök megjelenése. A telefon felváltotta a levélírást, a televízió, videó pedig a könyvolvasást. A szóbeliség újbóli térhódítását ellensúlyozandó, kommunikációs és információszerező kultúránk része lett az SMS és az internetezés. Csakhogy az utóbbi Magyarországon még egyáltalán nem mondható széles körben elterjedt, általános tevékenységnek, az SMS-küldés pedig – a látszat ellenére – sokkal inkább a szóbeli közlés szabályainak felel meg.

Vannak, akik úgy gondolják, hogy a funkcionális illiteráció kialakulásának elsődleges oka a közoktatás „társadalmi és működési zavara”, valamint a Gutenberg-galaxissal szemben ható új kommunikációs technológiák terjedése (Csoma-Lada, 1997: 170). Benczik Vilmos – anélkül, hogy megkérdőjelezné az előbbi állítás jogosságát – fő tényezőként az írás és olvasás elsajátítására, illetve a tevékenység gyakorlására sarkalló motiváció kérdését említi, vagyis hogy az egyén gyakorlati tapasztalatai alapján mennyire látja igazolva az iskola által sugallt tézist, mely szerint írás- és olvasástudás nélkül nem lehet élni, illetve boldogulni (Benczik, 2001:211). Az embert életútja során sok olyan hatás éri, amely az előbbi állítást alátámasztja, vagy éppen megkérdőjelezi, az elsődleges viszonyulási mintákat azonban nagy valószínűséggel otthon kapja, vagyis a szülők írásbeliséggel szembeni attitűdjét a kisgyerek is érzékeli.

Írás-olvasás esemény otthon

A „Gutenberg-galaxis”, a betűk kizárólagos világa Magyarországon is elmúlóban van, egyrészt a televíziózás, másrészt egyéb bonyolult társadalmi, gazdasági és kulturális okok miatt. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy az írás-olvasás elsajátítása továbbra is határkőnek számít az iskolai ismeretszerzés szempontjából. Magyarországon a direkt olvasás- és írástanítás az esetek többségében az iskola első osztályában, hatéves kor körül kezdődik. Ugyanakkor senki nem lepődik meg azon, ha a gyerekek egy része már tud írni-olvasni az iskolába kerülés pillanatában, vagy legalábbis van némi fogalma az írott nyelvről. A szakirodalom „írás-olvasás eseménynek” nevez minden olyan alkalmat, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (jelen esetben a felnőtt és gyerek) közötti együttműködésnek. Írás-olvasás eseménynek tekinthető a képeskönyv-nézegetés, mesélés, beszélgetés a könyvek tartalmáról, a tevékenységek során megszerzett technikai tudás. A pedagógusok beszámolóí szerint a gyermekek meglehetősen heterogén előismerettel rendelkeznek az írásbeliséggel kapcsolatos tudás tekintetében. Ezek a különbségek elsősorban a családi szocializációs eltérésekre vezethetők vissza, ugyanis oktatás- és olvasásszociológiai, valamint antropológiai tanulmányok rámutattak, hogy a nyelvi szocializáció folyamatának részei és eredményei nemcsak a (szocio)kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módok, de az írott nyelvvvel szembeni attitűdök is.

Szülők körében végzett attitűdvizsgálat

Kismintás, kvázi-reprezentatív kérdőíves felmérésünk célkitűzése az volt, hogy irányadó képet kapjunk az óvodáskorú gyermekek szüleinek írásbeliségre vonatkozó attitűdjéről. A kérdőívet négy óvodában töltöttük ki (egy kecskeméti gyakorló intézményben, egy szintén kecskeméti, nagyrészt hátrányos helyzetű roma gyerekeket fogadó óvodában, egy győri lakótelepi, valamint egy Pest megyei falusi óvodában.) A felmérésben részt vevő kis populáció (összesen 68 család) válaszainak elemzése általánosításokat nem tesz lehetővé, viszont segít előkészíteni egy nagyobb létszámú, reprezentatív kutatást, azonkívül lehetővé teszi konkrét hipotézisek megfogalmazását. Előfeltevésünk az volt, hogy a gyakorlatban tapasztalható literációs (olvasási–írási szokásban jellemző) különbségek ellenére napjainkban, vagyis a másodlagos szóbeliség és a jelentős mértékben technikai eszközökre épülő kommunikáció idején, a szülők iskolai végzettsége nem határozza meg egyértelműen az írásbeliséghez kapcsolódó akár pozitív, akár negatív attitűdöt.

Az írásbeliséghez kapcsolódó attitűdök

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

1. számú táblázat: Pozitív attitűdöt feltételező állítások

	Egyetért	Nem ért egyet	Nem tudja	Összesen
Az írás és olvasás alapos elsajátítása alapvető a jó tanulmányi eredmény eléréshez.	94%	3%	3%	100%
Az iskolában előnybe kerül az írás–olvasás-tanulás során az, aki már korábban kapcsolatba került a könyvek világával.	80%	13%	7%	100%
Az írás és olvasás alapos elsajátítása feltétlenül szükséges az életben való boldoguláshoz.	91%	6%	3%	100%
A műveltség alapvetően olvasottságot jelent, tudásunk, ismereteink nagy részét a könyvekből szerezük meg.	79%	18%	3%	100%

Az első megállapítás szerint az iskolai sikeresség jelentős mértékben függ az olvasás és írás elsajátításának sikerességétől. Az állítás magas arányú elfogadása azt a hétköznapi gyakorlatot látszik igazolni, mely szerint az írás–olvasás elsajátítása után iskolai tudásunk legnagyobb részét a könyvekből, az írásbeliség révén szerezzük meg. Elméletorientált, tananyagközpontú és tankönyv-centrikus oktatásunk eleve predesztinálja ezt az állásfoglalást. Ebben az értelemben a tudás egy külső, személytelen forrásból származik (ez a könyv), az elsajátítás pedig egy olyan „dekontextualizált” intézményben megy végbe, mint amilyen az iskola (Goody, évszám nélkül:213). A nemleges

választ adó, valamint bizonytalan szülők szakmunkás végzettséggel rendelkeznek, akik valószínűleg jelentős sikereket értek el szakmájukban.

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

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

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

2. számú táblázat: Negatív attitűdöt feltételező állítások

	Egyetért	Nem ért egyet	Nem tudja	Össz.
Az iskolába kerülés előtt felesleges a gyermeknek könyvet ajándékozni, hiszen ekkor még nem tud olvasni, azt sem tudja, mire való a könyv.	3%	96%	1%	100%
Iskolába kerülés előtt a gyermek alapvető tevékenysége a játék, korai találkozással az írásbeliséggel feleslegesen terheli, károsíthatja személyiségfejlődését.	19%	66%	15%	100%
Ha valaki értelmes, logikája és memóriája segítségével akkor is jó eredményeket érhet el az iskolában, ha nem tud folyékonyan olvasni, írni.	22%	71%	7%	100%
Ahhoz, hogy valaki sikereket érjen el az életben, nem kell feltétlenül jól olvasnia, írnia.	32%	62%	6%	100%
A mai világban a korszerű ismeretekhez elsősorban nem a könyvek révén jutunk hozzá.	35%	46%	19%	100%

Az írásbeliség értékére, szerepére vonatkozó semleges, valamint negatív megállapítások kontrollként is szolgáltak. Az első vélemény a mesekönyvek iskoláskor előtti feleslegességére utal. 3 % egyetértett, egy szülő pedig bizonytalan volt az állítás minősítésekor, ők szakmunkásképzőt, illetve nyolc általánost végeztek. Érdekes módon ők nem azonosak azokkal a szülőkkel, akik egyáltalán nem ajándékoznak gyermeküknek mesekönyvet, korábban nem vásároltak leporellót, így általában hiányzik a gyermekkönyv a család könyvtárából. Ebben az esetben a gyakorlat és az elvi sík elválik egymástól.

A következő állítás megosztott értékelése egyértelműen visszavezethető egy napjainkban is jellemző tévhitre, félreértelmezésre. Még sok szülő és pedagógus emlékeztében élénken él az az időszak, amikor az óvodák – az iskolásító tendenciák miatt – átvették az iskola szerepét, és már az óvodában elkezdték az írás–olvasás tanítását. Amikor azonban „bontakozó írásbeliség”-ről beszélünk, ezen nem a direkt olvasás és írás korai tanítását értjük, hanem a szocializáció folyamatának azt az elemét, amikor a kisgyerek spontán módon találkozik az írásbeliséggel. Ez a téves értelmezés lehet az oka annak, hogy azoknak a szülőknek, akik egyébként magától értetődő természetességgel biztosítják a gyermek számára a könyves kultúrát, az írásbeliség fogalma más asszociációkat juttat eszükbe. Az állítással egyetértők közel fele értelmiségi szülő, akik az írásbeli kultúra fontosságának elismerése mellett féltik gyermekeiket a korai és túlzott terheléstől.

A következő két állítás a pozitív attitűdnél szereplő első és harmadik megállapítás pontos negatívja. Míg ott a nagyarányú elfogadás értelmében szinte teljes volt az összhang az írás–olvasás szerepének hangsúlyozásában mind az iskolai, mind a későbbi élet terén, ugyanazon aspektus más megfogalmazása erősen megosztja a szülői véleményeket. A válaszadók 22 %-a gondolja úgy, hogy a jó kognitív képességek, a memória, a logika kompenzálhatják az írás–olvasási készség gyengeségeit (7% bizonytalan), és 32 % vélekedik úgy, hogy a felnőttek sikeressége nem feltételezi az alapos írni–olvasni tudást. A válaszadók között hasonló arányban képviseltették magukat az iskolázott és iskolázatlan szülők. Csak emlékeztetőül: az állítás másféle megfogalmazásánál mindössze 3 % kérdőjelezte meg az írás–olvasás alapvető iskolai szerepét, és csak 6 % hitt az életben való boldogulás sikerességében úgy, hogy az nem feltételezi az írásbeli készségek alapos elsajátítását. A válaszok alapján iskolázottságtól függetlenül természetes az írásbeliséghez való pozitív viszonyulás, az írás–olvasás készségének alapos elsajátítása mint a sikeresség fokmérője azonban korántsem általános. Vagyis a szülők jelentős hányada szerint *lehet* élni írás–olvasás tevékenység nélkül. Ezt a véleményt támasztják alá Terestyéni Tamás korábban említett vizsgálatainak adatai, melyek szerint a lakosság több mint felének a munkája során soha nem kell sem írnia, sem olvasnia, sőt a magánjellegű kommunikációban is kiválthatják az írást a modern technikai eszközök. Vagyis az emberek egy részének a mindennapok során nincs szüksége a funkcionális literáció képességére. Ezt a jelenséget már a kisgyerek is érzékeli, s ez csökkentheti benne az írás–olvasás mély elsajátításához szükséges motivációt. A literáció valódi szükségessége csak a hivatásbeli és társadalmi promóció kapcsán, illetve olyan krízishelyzetekben, például a munkahely elvesztése esetén merül fel (Benczik, 2001:211).

A legnagyobb megosztottság annál az állításnál figyelhető meg, ahol az információk legfőbb forrására kérdeztünk rá. A korszerű műveltség tartalomra vonatkozó kérdésnél

már bebizonyosodott, hogy iskolázottságtól függetlenül megszűnt a könyvek hegemoniája, az információszerzés pedig még kevésbé kapcsolódik kizárólag a könyvekhez. A sajtó, a médiumok, a gyakorlati tapasztalatok legalább olyan fontos, ha nem fontosabb forrásnak bizonyultak. Számottevő ismeretanyag, illetve általános tájékozottság érhető el írás-olvasás nélkül is, elsősorban a televízió révén.

3. számú táblázat

	Figyelman kívül kell hagyni	Nem szabad figyelmen kívül hagyni	Nem tudja	Össz.
A legtöbb kisgyerek már az iskolába kerülés előtt elkezdi érdeklődni a betűk világa iránt. Ezt az érdeklődést:	1%	93%	6%	100%

Az utolsó megállapítás arra a jelenségre vonatkozott, amelynek során a gyerekek nagy része jóval az iskolába kerülés előtt, spontán módon elkezdi érdeklődni az írásbeliség iránt. Kérdésünk arra vonatkozott, hogy ebben az esetben mi a helyes pedagógiai magatartás. A szülők valószínűleg mindannyian találkoztak már azzal a természetes kíváncsiságra visszavezethető viselkedéssel, amikor a kisgyermek – életkori sajátosságainak megfelelően – rácsodálkozik a betűk világára, spontán módon elkezdi érdeklődni az írásbeliség iránt. Függetlenül a család szociokulturális jellemzőitől, az írásbeliségnek tulajdonított szerep milyenségétől, a szülők 93 %-a természetesnek tartja ezt az érdeklődést, és nem tartja helyesnek a gyermek természetes kíváncsiságának ignorálását. Ez némiképp ellentmond néhány korábbi adatnak, ahol a szülők egy része megkérdőjelezte a könyvek fontosságát vagy az írásbeliség szerepét a gyermek életének korai (iskoláskor előtti) szakaszában.

Összegzés

Az attitűdvizsgálat igazolta feltevésünket: az otthonokban ténylegesen tapasztalt írás-olvasás esemény hiánya vagy esetlegessége ellenére az alacsony iskolai végzettség nem feltétlenül jár együtt az írás-olvasáshoz való negatív viszonyulással. Erre építhetnek, sőt, kell építeniük a gyermekintézményeknek, elsődlegesen természetesen az iskolának. Az attitűdvizsgálat egyértelmű tanulsága, hogy bár a könyves kultúra értékének megítélése, az írásbeliség műveltségteremtő és információszerző funkciója alapvetően nem kérdőjeleződik meg, megjelennek – iskolázottságtól függetlenül – olyan vélemények, amelyek viszont elutasítják a kizárólagosságot, és a Gutenberg-galaxis utáni időszak megváltozott körülményeire, az információszerzés lehetőségeinek más módozataira, és így az írásbeliség szerepének némi módosulására, az írott vagy/és mondott és a látható képi információ együttes felhasználására irányítják rá figyelmünket.

IRODALOM

- Benczik Vilmos: *Nyelv, írás, irodalom*. Budapest: Trezor Kiadó, 2001.
- Csoma Gyula – Lada János: „Tételek a funkcionális analfabetizmusról.” In: *Magyar Pedagógia* 97. évf. 1997/2.
- Goody, J.: „Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures.” In: Deborah Tannen (szerk.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation, évszám nélkül.
- Heath, S. B.: „Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions.” In: *Spoken and Written Language*
- Honffy Pál: „Médiumok, médiák, (mé)diások.” In: Honffy Pál (szerk.) *Szó és kép A magyar olvasástársaság Pápán megrendezett konferenciájának előadásai*. Pápa, 2001.
- Lakoff, R. T.: „Some of my Favorite Writers are Literate: The Mingling of Oral and Literate Strategies in Written Communication.” In: *Spoken and Written Language*
- Terestyéni Tamás: *Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége Magyarországon*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont: 1987.
- Terestyéni Tamás: „Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon.” In: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Pécs-Budapest: Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda, 1996.

Melléklet

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

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

Kérjük, húzza alá azt az állítást, amelyikkel egyetért!

A legtöbb kisgyerek már az iskolába kerülés előtt elkezd érdeklődni a betűk világa iránt. Ezt az érdeklődést figyelmen kívül kell hagyni nem szabad figyelmen kívül hagyni nem tudom

**Kétnyelvű antológiák
a Corvina Kiadótól**

The Lost Rider
A bilingual anthology

432 old., 2600 Ft



ATTILA JÓZSEF
By the Danube
A Dunánál

200 old., 2500 Ft



MIKLÓS RADNÓTI
Foamy Sky
Tajtékos ég

220 old., 2500 Ft



Durst
Eine zweisprachige Anthologie
ungarischer Liebesgedichte

216 old., 2200 Ft

