



Acta Medicinae et Sociologica
(2023)
Vol. 14 No. 36 (88-107)

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES

doi:

NYÍREGYHÁZA

<https://doi.org/10.19055/ams.2023.05/31/4>

Az olvasás funkciójának narratívái rurális családi literációs kontextusban - Szülői olvasói attitűdkutatás

Néma Judit-Eszter¹

¹Doktorandusz, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, Debrecen,
ORCID iD: 0000-0001-9283-8836

INFO

Néma Judit Eszter
nemajuditeszter@gmail.com

Keywords

family literacy;
home literacy
environment (HLE);
parental reading beliefs
(PRB); parent-child
shared reading

Kulcsszavak

családi literáció;
családi literációs környezet;
szülői olvasói meggyőző-
dések; diplomás anyák a
ruralitásban; olvasás funk-
ciói

ABSTRACT

Research of Parental reading beliefs in Praid town's rural family literacy narratives

This study examines the family literacy narratives in perspective of reading sociology, based on parental reading beliefs in rural context (Praid, Harghita county). In this analysed region access of cultural abilities represents a barrier in family literacy practices, thus the main aim of this research is to present high educated mothers' opportunities on behalf of emergent literacy development in rural home literacy environment. The current study is based on 10 semi-structured interviews focusing on benefits of reading in early childhood literacy development.

Jelen olvasásszociológiai tanulmány rurális közegben élő diplomás anyákkal folytatott 10 félig strukturált interjúra épülő vizsgálat eredményeit foglalja össze, melyben az interjúalanyok napjaink gyereknevelési kihívásaiban pozicionálják *az olvasás funkcióját*. A témában végzett kutatások alátámasztják, hogy jelentős szerepe van a szülőnek a kulturális tőke átadásában, a gyerek olvasóvá nevelésének folyamatában. A rurális kontextusban (Praid, Harghita megye) érvényesülő *családi literációs attitűdök* azonosítását ekképpen *a családi literációs környezet* (home literacy environment - HLE) faktorain keresztül célozom meg bemutatni – módszertanilag a *szülői olvasói vélemények, attitűdök* (parental reading beliefs - PRB) tartalomelemzéssel történő feltárásával megragadva.

Bevezetés

A tudományterületek viszonylagos tanácstalansága, hogy miként közelítsen az olvasás, a könyv XXI. századi válságához, számos interdiszciplináris kérdést vet fel az olvasásszociológia, nevelésszociológia viszonylatában. A felerősödő digitalizációs kontextusban gyakran felmerül a kérdés, hogy mely társadalmi regiszter felelős a globálisnak mondható olvasás iránti passzivitásért. A gyermek kulturális tőkájének kialakításában kinek a dolga az olvasóvá nevelés, az olvasástanítás, a könyv megszerettetése? Elég-e az oktatási intézményre bízni, vagy a megalapozásért az elsődleges szocializációs szintéig, a családban látott mintáig kell visszanyúlni (Szávai 2010). A témában végzett kutatások már a 1960 – 1970-es évektől bizonyítják (Bee és mtsai 1969), mennyire fontos szerepe van a szülőknek a gyermek morális-értékrendbeli szocializációja és az iskolai életben kifejtett hatékonysága, jövőbeli sikere kialakításában. Ennek érdekében jelen tanulmány olvasóvá nevelői fókuszát a családi literáció szerepére irányítom. Jelen kutatás során arra keresem a választ, milyen motívumrendszerek állnak a rurális közegben élő diplomás családok műveltségi környezetének hátterében, melyekkel gyermekeik olvasáshoz fűződő literációs tudatosságát alakítják.

Elméleti háttér

A családi literációs környezet – Home Literacy Environment (HLE)

Jelen alfejezetben a családi literációs környezet társadalomtudományi közelítéseit helyezem górcső alá. Elsőként a fogalom kialakulásának, recepciójának nemzetközi diskurzusait, másodsorban metodológiai állomásait szándékozom feltárni a diakroniában.

Az elsődleges szocializációs közegben, a családban érvényesülő írás-olvasáshoz kötődő folyamatok összességét *family literacy*nek nevezi a nemzetközi szakirodalom. A családi literáció gyűjtőfogalom egyszerre jelent: „családi írásbeliséget, családi műveltséget, vagyis azt a komplex tevékenységmezőt, amely magában foglalja a család által folytatott olvasási tevékenységet, ami – hatását tekintve – a család minden tagjára kiterjed” (Urbanik 2020: 198).

A családi literációs környezet terminus az angol HLE (*Home Literacy Environment*) megfelelőjeként beállítódást, cselekvéstípust, meggyőződést, szokásrendszert, műveltséget egyszersmind magába foglal. A családi

műveltségi környezet a tudományos diskurzusban a családtagok által otthon végzett tevékenységekre utal, amelyek az írás-olvasási kompetenciák elsajátításához kapcsolódnak, továbbá hozzátartoznak az otthon rendelkezésre álló műveltségi források (Bracken és Fischel 2008). Magában foglalja az elsődleges nyelvi hatásokat, melyek dajkanyelvként körülveszik a kisgyermeket (Purcell-Gates 1996), valamint könyvállománybeli gazdagsággal korreláló beszédkészséget (Senechal és mtsai 1998), továbbá akár a meseolvasás szokásával is megjósolható iskolai sikert az oktatási rendszerbe lépő gyerekek tanulmányi előmenetelét tekintve (Brooker 2002). Brooker (2002) kutatásában a Bourdieu-i (1989) kulturális tőkeelmélet és a Bernstein-féle (1990) pedagógiai diskurzuselmélet családi literációra érvényes konklúzióit emeli ki, miszerint a gyermekek literációs problémái az iskolai és otthoni közeg eltérő szintű kommunikációjában rejlenek. Kvalitatív kutatások szerint (Goldenberg 2004) a családi literációs közeg 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 (2006) összegzése szerint főként a szülő-gyerek interakción alapuló közös meseolvasásra korlátozódtak, míg az utóbbi években a családi literációs környezet komplex tevékenységmezőként kiterjesztette a fókusz a különböző literációs tényezők együttes hatására. Empirikus kutatások tanúsága szerint a családi literáció „formális” és „informális” otthoni műveltségi interakciókra csoportosítható (Senechal és Lefevre 2002). Ezen kategorizálás alapján az informális literációs interakciók lehetnek beszédtudatosító játékos gyakorlatok, dekódolásra és nyelvi tudatosságra irányuló cselekvések, mondókák – amikor például a szülő olvas a gyerekének többnyire a szélesebb szókincs kialakítása érdekében. Míg az informális literáció főként az óvodáskori életkori sajátosság velejárója, a formális literációs interakciók főként az iskoláskor kapcsán kerülnek előtérbe: tudatos írás-olvasástanulás, aktív szülői cselekvés formájában (Senechal és Lefevre 2002).

Burgess (2002) további HLE-kategóriákat csoportosít 97 gyermek literációs mintáinak elemzésén keresztül, kialakítva a következő három alaptípust: korlátozó, aktív, passzív műveltségi környezet. Korlátozó literációs környezeti faktorként azonosítja a társadalmi osztály erőforrásait, melyek a szülői iskolai végzettsége, foglalkozása, valamint literációs tényezőzős jellemvonásai (mint intelligencia, írás-olvasási kompetenciák megléte, valamint oktatáshoz való

hozzállása) mentén ragadhatók meg. Kategóriarendszerében a passzív HLE magában foglalja az úgynevezett „közvetett” tanulási modell faktorait, mint a könyvet maga is olvasó szülői példamutatás, mintegy észrevétlenül. Az aktív HLE pedig úgy definiálható, melyben a szülő cselekvő részese, moderátora a nyelvi és literációs szemléletnek, aktív alakítója a fejlesztét célzó tevékenységeknek. Burgess (2002) kutatásaiból kiderül, hogy az aktív családi literációs közegből érkező gyerekek szignifikáns előnyt élveznek a gyermek iskolába lépésének fázisában.

Weigel és mtsai kutatásában (2006) felváltotta a fenti hármas kategóriát: korlátozó helyett szülői demográfiai tényezőket, passzív helyett szülői írás-olvasási szokásokat, aktív környezet helyett pedig szülői tevékenységeket tárgyal, valamint kiegészíti a HLE-k negyedik összetevőjével, a szülői olvasási meggyőződésekkel. A szülői olvasási meggyőződések mögött a szülők olvasáshoz fűződő attitűdjei húzódnak, melyekről a szerzők azt vallják: egyenes arányban állnak gyermekeik műveltségével és nyelvi kompetenciáival (Weigel és mtsai 2006). Mivel az olvasás, mint literációs aktivitás olyannyira játszik kulcsszerepet a koragyerekkori 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 olvasáshoz fűződő meggyőzések vizsgálatát helyezük fókuszba.

A szülői olvasási meggyőződések – *Parental Reading Beliefs (PRB)* – jelentése multidimenzionális fogalom, a szocializációs kiépítődés folyamán megképződő literációs belátások összességét tartalmazza (Weigel és mtsai 2006), mivel szociális mintákhoz, kultúrához, személyes tapasztalatokhoz, egyéni adottságokhoz is köthetőek. Megközelíthetőek a szülők gyermeknevelésben vállalt szerepe felől (Rowe és Cassilas 2010), valamint az olvasásban kifejtő motivációs hatásuk mentén (Baker és Scher 2010). Sonnenschein (1997) a hatékony olvasástanítás szülői meggyőzéseit vizsgálva két csoportot emel ki, melyben egyik az olvasási kompetenciák erősítését célozza meg, másik csoportja pedig az élményszerző olvasás mellett teszi le voksát. Weigel (2006) szintén két csoportot azonosít az anyai meggyőződések elemzésekor: egy tevékenyt, melyben az anyák aktív szerepet vállalnak a literációs fejlesztésben, ellenben a konvencionális meggyőződésekkel jellemezhető csoportban a szülők az iskola feladatának tekintik az olvasás megtanítását. Fontos szülői meggyőződés az olvasás elsajátítására vonatkozó ágensek terén is észlelhető, hiszen korábbi kutatások tematizálták a magukat felelős pozícióba helyező szülők meggyőzéseit,

valamint ellenpólusként azokat, akik a kulcskompetencia megtanításának felelősségét teljesen az oktatási rendszerre bízják (Stone és mtsai 2014).

A korábbi olvasásszociológiai kvantitatív közelítésmód, mely a családok olvasási szokásait a Berelson-féle *ki, mit, mikor, miért*-kérdéscsoportra építve vizsgálta, a fenti kutatások tanúsága szerint a 2000-es évektől kiegészült a *hogyanra* fókuszálás gesztusával. A kvalitatív metodológiai szemléletmód ennél fogva a családi literáció kutatását komplex tevékenységmezőként határozza meg, a kortárs olvasásszociológiának mintegy paradigmaváltásszerű definícióját képezve a családi műveltségi környezetre fókuszálás által.

Anyag és módszer

A félig strukturált interjúk kutatásban a célcsoportot rurális településen élő, általános iskolába járó (6-14 éves) gyerekeket nevelő 10 diplomás parajdi édesanya képezte. A 32-től 44 éves életkor közti édesanyák foglalkozásukra nézve 2 tanár, 2 óvónő, pszichológus, orvos, kántor, magánvállalkozó, vegyész-mérnök, titkárnői munkahelyi szerepkörökből alkották a válaszadók csoportját. A térségben érvényesülő narratívák feltárásában három főbb kérdéscsoportot vizsgáltam: (1) az olvasás szerepét, a (2) könyv és a vizuális eszközök viszonyát és a (3) családi literációban tetten érhető olvasásra ösztönző módszereket. Első kérdéskörben a könyv és az olvasás szerepéről való vélemény megismerésekor azt vizsgáltam, hogy a válaszolók szerint miért fontos az olvasás, mit gondolnak az olvasás jelentőségéről, szerepéről a megkérdezettek? 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, és az egyéb IKT eszközök jelenléte az olvasásra? Harmadik kérdéskörben pedig az ösztönzési módozatokról 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.

Weigel és mtsai (2006) szerint a Home Literacy Environment (HLE) szakirodalmi keretrendszerében az otthoni műveltségi környezet interakciói négy perspektívából vizsgálhatók: korlátozó aspektusok (szülői demográfiai tényezők), passzív (szülői írás-olvasási szokások), aktív (szülői tevékenységek) tényezői szerint, illetve egy átfogó komponens, a szülői olvasási meggyőződések rendszere felől. Jelen tanulmányban az utóbb kategória összefüggésében elemzem a nyert adatokat: hogy hogyan érhető

tetten a szülői olvasási meggyőződésekben a családi literációs környezet (HLE) lenyomata a rurális közegben élő diplomás családok attitűdjére, szülői szerepekre fókuszáltan. Összevetve a HLE (Home Literacy Environment) és PRB (Parental Reading Beliefs) legrelevánsabb szakirodalmi faktorait az állításhalmazból nyert 177 kijelentéssel, a feltáró kutatás során 6 szülői meggyőződés/PRB-kategória kialakítására vállalkoztam.

Az első kérdésre adott válaszok egységes szövegtörzsetbe rendezését követően a kvalitatív tartomelemzés módszertanát alkalmaztam. Elsőként az olvasás témájára releváns állításokat emeltem ki az össznarratívából. Az olvasói attitűdöket tartalmazó kijelentések azonosítását ezt követően feltáró kategóriaképzés követte, melynek során a 177 olvasói meggyőződés mögött rejlő 6 explicit/látens témazonosságra figyeltem fel. Az elemzési fejezetben bemutatásra kerülő kategóriákat a következőképpen kódoltam gyakorisági sorrendben: A: Az olvasás pozitív funkciói, B: Az olvasás módozatai, C: Környezeti faktor, D: Idődimenzió, Oppozíciók (más médiumok és olvasás viszonya), E: Általános kijelentések az olvasásról.

Térségi literációs/műveltségi kontextus

A kutatási terepként választott Parajd a településstruktúrája és természeti adottságai révén a Községek Fejlettségi Indexében (IDC) a felső-közép fejlettségű települések közé tartozik (*Rural - Mediu-superior dezvoltat - Indice de dezvoltare sociale: 70-80-as IDSL érték*) (Sandu 2011). Az összesen 10 változóból aggregált 4 besorolási dimenzió – lakhatási infrastruktúra, közösségi pénzügyi erőforrások, egyéni (családi) gazdasági tőke és a korral igazított közösségi humán erőforrás (Csata 2019) – mentén az elemzők jó gazdasági adottságokkal minősítették a települést. Parajd a sóbányászat ágazatából profitáló termelői-, gyógyászati- és turisztikai célú megélhetőségi lehetőségekkel bővelkedik, méltán nevezik gazdasági kvalitásainak köszönhetően Hargita megye egyik leggazdagabb községének.

Stabil összlakosságát tekintve 6218 fő alkotja Parajd község népességét - 3061 férfi, 3157 nő (Recensământ, 2011). Tanulmányi mutatók terén a 10 évnél idősebb populációról találunk adatokat (5742 személyből 2822 férfi, 2920 nő), ebből 275 fő felsőfokú iskolázottságú, egyetemet végzett (125 férfi, 150 nő). A diplomás anyák ebből a 150 fős felsőfokú végzettséggel rendelkező női csoportból kerülnek ki, mely csupán 5 %-a a Parajd községben élő nőknek. A numerikus adatból egyértelműen látszik az értelmiségi elitként nevezett diplomás anyák helyi populációban érvényesülő hátrányos társadalmi aránya:

míg az alacsonyabban iskolázott nők 95%-át teszik ki a község női lakosságának (2662 személy), addig a diplomás nők csupán 5%-át (150 fő).

A község foglalkoztatottsági mutatóinak létrás elrendezésű modelljében az alábbi hierarchia érvényesül: agráripár (32%, 696 személy) és feldolgozóipar (17%, 376 személy) autószerelés (11%, 252 személy), kitermelőipar (8%, 174 személy), építkezés (7%, 148 személy), turizmus (4%, 95 személy), tanügy (4%, 85 személy), egészségügy (2%, 49 személy), tudományos munkát, kutatást végzők (1%, 18 személy) (Strategia de dezvoltare locală a comunei Praid 2015-2020). Ferge Zsuzsa munkajelleg-csoport modelljét idézve Parajd foglalkoztatottsági státusa túlnyomórészt (85%-ban) ipari jellegű, „kék galléros” foglalkozástípusokat találunk. Parajd községben, a foglalkozások szerinti eloszlást követve, munkaviszonyuk tekintetében a diplomás anyákat főként „fehérgalléros” szektorból, foglalkozástípusok összesített 15%-os arányában (tanügy, vállalkozói munkakörök, turisztikai, adminisztratív, önkormányzati vonatkozású szerepkörökben) találjuk.

A művelődési élet komponenseit vizsgálva jelentős számú kultúráért felelős intézmény található a településen, melyek az alábbiak: Áprily Lajos Általános Iskola (óvodától 8-ik osztályig), Petőfi Sándor Kultúrotthon (alkalmankénti vendéglőadások, iskolai műsorok, alkalmi kiállítások, fesztiválok színtereként), Áprily Lajos Közművelődési Egylet, a Polgármesteri Hivatal és az általa támogatott kulturális programok (megemlékezések, ünnepélyek, fesztiválok alkalmával), a történelmi egyházi felekezetek és gyülekezeteiket bevonó foglalkozások (bibliaórák, kóruspróbák), a Sóbányában létrehozott időszakos kiállítások, olvasásközvetítő intézményként községi és iskolai könyvtár, valamint két jól felszerelt könyvesüzlet is elérhető. A kontextus összefüggésében a rurális közegben való tudásalapú nevelés presztízskérdése, a tudásalapú vs. ipari berendezkedésű társadalom jegyeinek manifesztumai is megmutatkoznak a szülői olvasói meggyőződésekben.

Mivel a térségben érvényesülő olvasói vélemények, értelmiségi családi literációs narratívák megismerése állt jelen vizsgálatom fókuszában, célcsoportomként a fent említett 5%-os diplomás nők közt kerestem a válaszadókat, hogy a vidéki értelmiségi élet összetevőinek előkutatásban a kulturális tőke iránt fogékony olvasói réteg véleményét feltárhassam.

Eredmények

Az adatok elemzésekor a rurális környezetben élő diplomás családok literációs környezetéről széles képet nyertem. A szülői olvasói meggyőződések mögött rejlő szemléletmódok kategorizálása során betekintést kaphattam a rurális közegben élő diplomás szülők olvasóvá nevelői elveibe, a ruralitásban rejlő műveltségi környezet faktoraiba. A 2022-es előkutatás első kérdéskörére, az olvasás funkciójára adott szülői válaszok narratívája előre vetítve a következőképpen alakult. A 177 olvasói meggyőződés (PRK - parental reading belief) jelentős része az olvasás pozitív funkcióját hangsúlyozza számos kompetenciaterület kiemelésével. Továbbá számottevő vélemény fontos életmódbeli aspektusként tematizálja az olvasás szerepét, a szokásrendszerbe ágyazott olvasási gyakorlat térbeli és időbeli dimenzióit. A könyv más információközvetítő médiummal szembeni szülői megítélései is arról tanúskodnak, aktív műveltségi környezet jellemzi a vizsgált rurális értelmiségiek családi literációját.

Az olvasás pozitív funkciói

Legtöbb kijelentést az olvasás megítéléséről, szám szerint 98 vélekedést az olvasás pozitív hozadékainak (A kategória) említése kapcsán fogalmaztak meg az interjúalanyok. A kijelentések több, mint fele az olvasás fejlesztő funkciójára helyezi a fókuszot, elsőként indokolva a diplomás értelmiségiek könyvek iránti *aktív, pozitív attitűdjét*.

1. táblázat: Az olvasás pozitív funkciói

A – Az olvasás pozitív hatásai Az olvasás pozitív hatásait részletező kijelentések több alkategóriába rendezhetőek a kompetenciák, képességek tekintetében a következőképpen:		Kijelentések száma Összes kijelentés: 98
A1 Nyelvi képességek	A nyelvi képességek kategóriájába rendezett kijelentések az olvasás kulcskompetenciájához tartozó nyelvi képességeit csoportosítom, melybe nyelvi tudatosság, helyesírás, helyes kiejtés (fonématudatosság), szókincsbeli hozadék, beszédmód, betűismeret, írás-olvasáselemek elsajátítása, kifejezőmód, témaváltoztatosság, fogalmazáskészség egyaránt beletartoznak.	34 kijelentés
A2 Előnyök	Ezen kategória az olvasás által megkülönböztető előnyökről és hiányában fellépő hátrányokról szóló kijelentéseket tartalmazza. Előnyként tanulmányi előnyt, életkort meghaladó előnyt tematizál, melyek osztályközösségekben, saját kortársakhoz képest érvényre jutnak.	24 kijelentés
A3 Személyiségjegyek	Az ebbe a csoportba kategorizált kijelentések az olvasás érzelmi intelligenciára, szociális kompetenciákra, empátiára, szorongáskezelésre, stresszoldásra, moralitásra, önbizalomra gyakorolt pozitív hatásait gyűjtik össze.	18 kijelentés
A4 Jártasság, kompetencia	Ezen kategória a magas fokú hozzáértéssel párosuló jártasságra vonatkozó kijelentések kategóriája, melyben érvényre jut az olvasás adta magabiztosság hatékony alkalmazása, maximális beágyazottsága. Mindez tetten érhető személyiségjegyekben, világlátásban, problémamegoldásban, melyek a szülők tanúsága szerint az olvasás által eredményezett személyiségjegyek.	14 kijelentés
A5 Kognitív tudás	Az olvasásból nyert értelmi illentelligenciára, IQ-ra, kamatoztatható tudásra, logikai összefüggések meglátására, valamint konkrét tantárgyspecifikus ismeretanyagokra tett utalások alkategóriája.	7 kijelentés

a. Az olvasás nyelvi készségeket fejlesztő ereje

Ha a pozitív hozadékokon belül a különböző alkategóriák megoszlását vesszük figyelembe, a szülők legnagyobb mértékben az A1-as kóddal jelölt, az olvasás nyelvi képességfejlesztésben játszott szerepét hangsúlyozzák. Ennek jelentős dominanciája 34 kijelentésben jut érvényre. A könyvek nyelvi tudatosságot (mint a szókészlet, a beszédproduktivitás, az árnyalt fogalmazókészséget)

fejlesztő erejét tematizáló véleményhalmaz főbb példái: több kijelentés közvetlenül a *szókincs* szót emeli ki, „kifejezésben, a beszédmódban, a használt *szókincsben*, hogy a gondolataikat hogyan rakják össze”, számos állítás pedig a kommunikációs készséget, beszédkészséget érinti, mint ami az olvasás által fejleszthető: „*árnyaltan fogalmaz*, akinek olvasnak”, „*a kommunikációs készségében* sokat számít”, „*nagyon bővített mondatokban tud beszélni*”, „az látszik, 3 éves korához képest *sokkal könnyebben kommunikál*, mert anyuka rengeteget olvas neki” (38 éves, kétgyermekes óvónő).

A válaszadók továbbá 10 kijelentésben azonosították a szülő-gyerek interakción alapuló korai olvasás hasznát a gyermek önálló *olvasás- és írástanulásának előkészítésében is*. Jellegzetes példái ennek a következők: „*az olvasáskészsége, fogalmazáskészsége is jó*”, „*ha sokat olvas, javul a helyesírása*”, míg másnál a könyv ezirányban célirányos fejlesztő eszközként is szolgálhat: „*látszik az íráskészségen is*, mikor mondta elsős korában, hogy ő ezt nem tudja, hogy írják helyesen, mondtam neki, hogy amikor olvasol, figyelj is!”. Több válaszadó kiemelte ugyanakkor, hogy a könyvkörnyezet, olvasás hatására már iskoláskor előtt megtanult gyermekük olvasni-írni: „*leányom ezért már 0-ba menve olvasott*”, „*már első osztály ahogyan megkezdték, és tanulni kezdték a betűket, ők már folyékonyan olvastak*” (37 éves, kétgyermekes vállalkozó anya)

b. Olvasás által profitálható előnyök

A2-es alkategóriaként az olvasás révén kialakuló előnyöket részletezték a megkérdezett szülők a második legtöbb említésben. A válaszadók 24 kijelentésben különbségtételek formájában fogalmazták meg az olvasó-nem olvasó gyerekek közti eltéréseket. Ezen állítások mindegyikében kivétel nélkül pozitívan beszélnek az olvasó gyerekről, aki korosztályához képest előnyhöz jut a rendszeres olvasás által. Mindez megnyilvánulhat például a *nyelvi képességek terén*: „*teljesen másként fejezik ki magukat, mint azok a társaik, akiknél a családban nem olvasnak*”, a *világlátásban*: „*a két világlátás között érzékelhetően nagy különbség van*”, és az *érzelmi intelligenciában is*: „*teljesen másként reagálnak, mint azok a gyerekek, akik nem nevelkedtek meséken, vagy nem olvastak nekik*.” A pedagógus szülők intézményi keretek közt észrevételezhető különbségek tekintetében a *látványos kognitív képességek, figyelem hiányát* emelik ki a nem olvasó családból származó gyerekek esetében: „*látszik, hogy nem olvasnak, például a tevékenységet kezdem*

tartani, a gyerektől kérdezek valamit, és csak néz. Tehát nem jut el a tudatáig, hogy én mit kérdeztem tőle.” Az iskolai közegben érvényesülő hatások terén szintén érzékelhető különbségtételt eredményez a rendszeres olvasás a szülők megítélésében: „ahhoz képest, hogy első osztályos, sokan 5-ben, 6-ban biztos nem olvasnak olyan szépen.” Több általános kijelentés egyszerű axiómaként kezeli az olvasottság és a kortársakhoz képest érzékelhető előnyök egyenes arányú összefüggését: „sokkal intelligensebb az a gyermek, amelyik olvas, nagyosabban gondolkodnak, ebben sokat segít az olvasás.” „Most elfogult leszek, de én látom, hogy van nagy különbség aközött, hogy a gyermekeimnek sokkal többet olvasok” (32 éves, kétgyermekes, tanár édesanya).

c. Az olvasás személyiségjegyekre gyakorolt szülői meggyőződései

A soron következő, személyiségjegyek A3-as kóddal jelölt válaszkategóriájában 18 kijelentés képviseli az olvasás személyiségre gyakorolt jótékony hatását. A kategórián belül elkülönül egyrészt a szociális kompetenciák csoportja, melyben 5 állítás képviseli azt a belátást, hogy a könyvek társadalomképe, családi szerepeinek tanító jellege proszociális viselkedésmintákat kódol, *beilleszkedésben* segítik a gyermeket, empátiát fejleszt: „*szocializálódik*, teljesen más az a gyerek, akivel otthon minőségi időt töltenek”, „*empátiafejlesztő*”, „*jobban tudnak érzelmileg kapcsolódni*” (44 éves pszichológus anyja)

Személyes kompetenciák, érzelmi intelligencia fejlesztésében a megkérdezettek szerint az olvasás közel olyan mértékben fontos (15 említés), mint a világlátásban mérhető jártasságokra kifejtett hatása (16 említés). A dilemmákkal küszködő gyermeknevelésben az anyák nagy intenzitással beszéltek a könyvek önbizalommal felvértező erejéről, mivel a problémák megoldhatóságát ígértek optimista üzeneteikkel. Az anyák ezért a gyermekeikben felmerülő lelki problémákra célirányosan is keresnek kiadványokat: „*a lelkivilágát is fejlesztik a mesék*”, „*konkrétan stresszoldó lehet egy-egy könyv, ha fél a sötétségtől*”, „*indulataikat is jobban kezelik*”, „*ha többször elolvasom, akkor mintha feldolgoznánk egy problémát*”, „*ha szorong, vagy nem akar óvodába menni, könyveket olvastuk Vadadi Adrientől*” (33 éves, vegyész-mérnök édesanya). Ugyanakkor a pedagógus anyák munkájukban szintén hatékonyan alkalmazzák a meséket erre a funkcióra irányultan: „Én a gyermekeknek viszek be pozitív meséket érzelmi

intelligencia fejlesztésre is, és jól levonnak tanulságokat belőle” (43 éves óvónő anyja).

d. Egyéni kompetenciákra gyakorolt hatás

A A4 kódú, a jártasságokat komplexebben tekintő alkategóriaként csoportosított kijelentéshalmaz szám szerint 14 vélekedést tartalmaz. Ez a kategória a problémamegoldó-készséget, a kreativitást és a fantáziát érinti átfogó jártasságként, melyet az olvasás jószerével fejleszt. Néhány szemelvényben a fantázia szó konkrét kiemelésével találkoztam: „fejlődik *fantáziaviláguk*, meg a képalkotási készségük, hogy hogyan állnak egy-egy történethez”, „Ők alkotják meg hozzá a képeket, a történetet, akarva-akaratlanul bevillannak bizonyos dolgok, amelyeket az *ő fantáziájuk* hoz létre” (38 éves óvónő anyja). A megkérdezettek válaszai szerint az olvasás fejlesztő hatású a gyermek világlátását formálóként egyaránt: „*a világról* többet tudnak”, „jobb egy *témához való hozzászólása*, ha olvas”, „és mindenhez hozzá tud szólni, *világlátásban* is számít”, „látom, hogy *valami érdekli*” (37 éves vállalkozó anyja).

e. Az olvasás kognitív képességekre gyakorolt hatása

A kognitív képességek A5-es alkategóriában 7 kijelentésben érhető tetten az a belátás, miszerint a könyvek fejlesztő hatással bírnak az értelmi intelligenciára. Az olvasás tanulásban játszott szerepének, az összefüggések meglátásának fejlesztő funkciója a szülői vélemények ezen kategóriája. Információszerző eszközként a tudás hordozóiként beszélnek a könyvről: „információkkal is gazdagodhat egy-egy természettudományi ismereteket bemutató könyv kapcsán”, „fejlesztik a fizika, biológia ismereteiket, tehát konkrét tanulmányi jelleggel”, „lexikális tudást is...(fiam) különösen szereti a történelmet, érdekli, sokat olvasott ilyet” (39 éves, orvos édesanya). Gondolkodás fejlesztésének kulcsaként a szülők szerint az olvasásnak szerepe van abban, „hogyan a gondolatokat hogyan rakják össze” (32 éves tanár anyja).

Az olvasás módozata, mindennapokba ágyazottsága

2. táblázat: Az olvasás módozatai

B Az olvasás módozatai	Az ebbe a csoportba tartozó kijelentések az olvasás feltételével, módjával kapcsolatban tett megállapításokként ragadhatók meg. Tematizálják az olvasás megteremtésének hogyanját, módját, melyek mint rendszeresség, folytonosság, meghittség formájában értendők. Ide tartozóként vizsgáltam az olvasás lelassult életmódbeli hatását, hobbiként, szenvedélyként való tárgyalását egyaránt.	32 kijelentés
---	---	----------------------

A második, B kóddal jelölt nagy kategória az olvasás hogyanjához, mindennapokba ágyazottságának feltételéhez fűződő kijelentéscsoport, melybe 32 kijelentés sorolható. Itt a könyvek körül szerveződő életmódbeli faktorokat tematizáló kijelentéseket találjuk. Maga a könyvek iránti érzelmi attitűd és szenvedély jelentős mértékben jelen van a megkérdezett diplomás anyák kijelentéseiben: „én *nagyon szeretem* a könyveket. Rengeteget olvasok”, „Olyan jól *ki tud kapcsolni*”, „az egyik legjobb dolog az olvasás *hobbiként*.” Viszont a gyerekeik vonatkozásában is jellemzően érvényesül a szelektálás élményszerű elve, hogy „fontos, hogy *szeressék*.” „hobbira irányultan lovas könyveket veszünk, azokat *nagyon szereti*”, „mindig azt próbáljuk, hogy kapjon egy *kicsi élményt* a könyvben.” A rutinná váló rendszeresség is hozzájárul az olvasás hobbivá válásához, vélik: „próbálunk mindenképp minden nap legalább 1-2 mesét olvasni, nagyon sokat számított a rendszeres olvasás.” 19 kijelentés továbbá mint kellemes közösségi cselekvés, minőségi idő fogalmazza meg a könyv hasznát: „sikerül lelassítani őket, és úgy gondolom, hogy *ezek ilyen világmegváltó pillanatok*, amikor egy kicsit el tudunk távolodni a mindennapi mókuseréktől” (37 éves vállalkozó anya). Ugyanakkor fontosnak vélik a könyvek olvasásának idillikus hangulatteremtését is: „*kellemes élményként* van megélve a gyerek életében a szülői közelség meg az esti mese, hogy az egy alapvető dolog” (35 éves, titkárnő édesanya), „neki Csipikét is úgy olvastam, *bebújt a hónom alá*, és addig hallgatta, de ha egész nap olvasnám, ő egész nap hallgatná” (40 éves kántor édesanya).

Az olvasás szituációs körülményei

3. táblázat: Környezeti faktor

C Környezeti faktor	Az olvasás hatásának szituációs körülményei Ebbe a kategóriába az olvasás szituációs körülményeire vonatkozó szülői állításokat rendszereztem, melyek az olvasási aktus helyszínére, tárgyi vonzataira vonatkoznak, elérhetőségét illetően a könyvespolc kialakítására, olvasóhelyszín létesítésére.	14 kijelentés
------------------------------------	--	----------------------

A soron következő harmadik, C kategória az állítások számát tekintve 14 kijelentést tartalmaz az olvasás tárgyi-szituációs körülményeiről. Több kijelentés szerint a korai olvasóvá nevelés kulcsa *a játékként definiált könyv* fogalmában rejlik, melyből igyekeztek mindig a gyerek korának megfelelő, szépen illusztrált, interaktív első könyveket beszerezni, hogy érdeklődésüket fenntartsák: „a leprellő könyvek, a karton könyvek le vannak téve, mint a játékok, hogy elérjék” (38 éves, tanár édesanya). A könyvek tárolása és hozzáférhetősége terén fontos szempont: „könyvet azt saját maga veszi le a könyvespolcra, fedezi fel, elérhető helyre teszem,” „Szerintem fontos, hogy az ő szintjükre letegyük a könyveket, hogy kiválaszthassa, amit szeretnének.” Többben kiemelik *a saját szülői példa* erejét: „azt is látták, hogy én olvasok”, „látja tőlem, hogy az éjjeli szekrényemen van pár könyv, és ő is utánzással ezt akarja” (37 éves, vállalkozó anya).

Az olvasás hatásának időbeli aspektusa

4. táblázat: Idődimenzió

D Idődimenzió	Ebben a kategóriában az olvasás hatásának, eredményének időbeli kereteit részletezik a szülők.	13 kijelentés
D1 azonnali hatás	A1 kategóriában az anonnali hatást tematizáló kijelentéseket (rögtön látszó eredmények) találhatók.	7 kijelentés
D2 hosszú távon érezhető hatás	Az A2 kategóriában az olvasás hosszabb távon kamatoztatható hatását részletező állításokat gyűjtöttem (később, iskolás korban érvényre jutó eredmények).	6 kijelentés

Negyedik a sorrendben az D kategóriába rendezett kijelentések halmaza, mely az olvasás hatásának időbeli aspektusával kapcsolatos említéseket tartalmazza. 13 kijelentés által a kijelentések 7 százaléka tartozik ide, melyben D1 kóddal

különítettem el az azonnali hatást tematizáló, D2-vel a hosszú távon érvényesülő hatásokat tartalmazó véleményeket. Ezek megoszlása kiegyenlített, ugyanis 7 meggyőződés szól az olvasás rögtön érvényesülő szerepe mellett, míg 6 kijelentés tartalmazza a később is jól kamatoztatható olvasási kompetenciák említését, iskolai érvényesülés terén. Ilyen azonnali hatást említő attitűdök például: „ezért a gyermekeimnek, ahogy megszülettek, rögtön forgattam a könyveket, mindig megnézem, hogy mi lenne, ami kellene” (35 éves, titkárnő édesanya), másutt gyors hatást említő kijelentés formájában: „és nagyon meglátszik már rövid időn belül óvodáskorban is, hogy ki az a gyerek, akinek otthon mesét olvasnak, foglalkoznak” (44 éves, pszichológus édesanya). Továbbá az autodidakta módon történő gyors olvasástanulás hozadékát is kiemelik a szülők, mely képesség mintegy észrevétel nélkül, magától alakult ki, jószerével a gazdag családi literációs környezet hatására: „írni is, olvasni is önszorgalomból tanult meg”, „már első osztályt ahogy megkezdték, és tanulni kezdték a betűket, ők már folyékonyan olvastak” (35 éves, titkárnő édesanya). A hosszú távú hasznot hangsúlyozó kijelentések közt az iskolában később profitábilis hozadékokat ekképpen említik: „hasznos lehet az iskolában később,” „tanórákon hasznosítani fogják, még akkor is, ha ezek adott esetben kisgyerekkorban kerülnek be az ő tudásukba”, akár gyermekeik jó tanulmányi eredményei mögött magyarázatképpen is az olvasást hozzák fel érveként: „mondjuk nagyon jó eredményeik voltak mindig a tanulmányaikban, ez között biztos volt összefüggés, hogy sokat olvastam nekik”, „általános ismeretük, tudásuk, tantárgyanknál is látszik, hogy olvasottságuk van: történelem, földrajz, szinte minden tantárgyból úgy érződik, és így elég jó jegyeik is voltak, vannak” (39 éves, orvos édesanya).

Az olvasás más médiumok oppozíciójában

5. táblázat: Oppozíciók

Oppozíciók	Az oppozíciók kijelentéscsoportba a könyvről más médiumokkal szemben állított kijelentéseket kategorizáltam, melyben a digitális eszközök: televízió, számítógép, okostelefon viszonylatában beszélnek a szülők a könyvek szerepéről, megítéléséről. Oppozíció és értékítélet fogalmazódik meg a kötelező és örömszerző, fakultatív olvasmányok tekintetében is, mely kijelentéseket szintén az ellentétek közé sorolva tárgyalok.	13 kijelentés
-------------------	--	----------------------

Az *Oppozíciók* kijelentéskategória azonos pozíciót foglal el a kijelentéscsoportok közt, akár az előző, időbeliséget tematizáló, lévén, hogy szám szerint 13 kijelentésben érintik a megkérdezett szülők a könyv más médiumokkal szembeni szerepét. A televízió, számítógép, okoseszközök, -telefonok kontextusában primátust élvez az olvasás megítélése a megkérdezett diplomás anyák esetében. Egyik szülő a saját gyerekkora negatív élményéből táplálkozva, ahol nem volt családi literációs tudatosság, ellenben korlátlan volt a televízióhoz való hozzáférés, hátrányokat tapasztal egész élete során: „nem voltak meséskönyveink, nekünk volt a TV, és annyi. És én úgy érzem, hogy biztos hátrányom van belőle.” Máshol a média szennyező erejével szemben letisztult kultúráközvetítőként beszélnek a könyvről az édesanyák: „megválogatott az, amit egy könyvből olvas el, kulturáltabb, mert a médiából sok szennyezett dolgot lát.”, „könyvekből jobban fejlődnek, hiába mutatom ugyanazt nekik telefonon vagy számítógépen, mert ott túl sok képi információ van, a könyv az lelassultabb” (33 éves, vegyészmérnök anyja). Pedagógus szülők az óvodai tapasztalaikból merítve szintén elmarasztalják a televíziót az olvasással szemben: „a gyerek is elmondja, hogy nem olvasnak, hogy anya beültet a TV elé... meg kell beszélni a szülőkkel, hogy baj van, mert a gyerekek mondják maguktól, hogy egyre kevesebb, akinek mesét olvasnak” (43 éves óvónő édesanya). A könyvek műfajára, a kötelező olvasmányok dichotómiájára is felhívja a figyelmet néhány édesanya: „amikor kötelező olvasmány van, azt már egy kicsit rosszabb szájjal (olvassák)” (39 éves, orvos édesanya).

Általános kijelentések az olvasásról

6. táblázat: Általános kijelentések

E – Általános kijelentések	Ez a kijelentéscsoport az olvasás általános megítéléseit hivatott egybegyűjteni, melyben szerepére tett elvonatkoztatott értékítéletek találhatók	11 kijelentés
-----------------------------------	---	----------------------

A legkevesebb említést tartalmazó kijelentéscsoport az E kóddal jelölt általános kijelentések halmaza 11 kijelentéssel. Ezekből több válaszadó a *fontos* szót használva nagyon szükségesként beszél a könyvek és az olvasás szerepéről: „Szerintem kell olvasni, fontos”, „szerintem igen, nagyon is látom a fontosságát”. A többi 5 kijelentésben pedig „az olvasás nevel”, „legjobb hobbi” említések szintjén találkozhatunk az olvasásról kinyilvánított általános értékítélettel.

Összegzés

Jelen tanulmányban egy 2022-ben, Székelyföldön végzett olvasásszociológiai kutatás eredményeit ismertetem 10 diplomás anyával készített félig strukturált interjú alapján. Kutatásom a rurális környezetben élő diplomás családok családi literációs környezetére irányult, és hogy azon belül hogyan érhető tetten gyermekeik olvasóvá nevelése a szülői olvasási meggyőződések mögött. A kutatás három kérdéskörre épült: 1. olvasói meggyőződések a könyv, olvasás funkciójáról, 2. az olvasás pozicionálása a digitalizációs kontextusban, 3. olvasóvá nevelői módszerek a családi literációs gyakorlatokban. A fentiekben ismertetett kutatási eredményeket az első kérdéskörre adott válaszokból nyert egységes szövegtörzs alapján vizsgáltam. A 177 szülői olvasói meggyőződés (PRK - parental reading belief) azonosítását követően kvalitatív tartalomelemzés módszerével 6 olvasói funkció mentén láttam bemutathatónak a szülői attitűdök halmazát az olvasás funkciójának megítéléséről.

A ruralitás lehetőségeit, mint korlátozó demográfiai tényezőket azonosítottam a parajdi felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák családi literációs környezetében. A kutatás során elsősorban választ kaptam azon kutatói kérdésfelvetésre, miszerint bár az olvasás értéke meglehetősen alacsony a ruralitásban, az olvasóvá nevelés családi literációs tudatossága a diplomás családok esetében mégis aktívan tetten érhető, mintegy kompenzálva az értelmiségiek számára a ruralitásban tapasztalt hátrányokat.

Az eredmények összegzésekor bebizonyosodott, hogy a szülői attitűdök feltárásakor pozitív értékítéletek (aktív PRB) formájában nyilatkoznak a könyv, az olvasás szerepéről a diplomás anyák Parajdon. A kijelentések több, mint felében (98 kijelentés) ezzel korrelálva az olvasás fejlesztő szerepét hangsúlyozzák gyerekeik képességeit, kompetenciáit kiemelve (A kategória). Ezen belül leginkább nyelvi képességek terén (A3: 34 kijelentés) vélik kiváló médiumnak a könyvet, majd személyiségbeli-tanulmányi előnyként (A5: 24 kijelentés) emelik ki annak szerepét gyermekük fejlődésére nézve. Személyiségbeli és szociális kompetenciák (A4: 18 kijelentés), valamint komplexebb jártasságok, világlátás (A2: 14 kijelentés) nagyfokú fejlesztőjeként üdvözlnek az olvasás hasznosíthatóságát.

Továbbá az aktív szülői attitűd, az olvasás kialakításának módozatai (B kategória: 32 kijelentés) képezik a második leghangsúlyosabb szülői olvasói meggyőződéseket, melyben fokozott igyekezetükről tesznek tanúságot az

olvasás hogyanjára, rutinjainak kialakítására nézve. Hasonlóan fontosnak vélt faktor az olvasóvá nevelésben a C kategóriával jelölt olvasási körülmények megteremtésének szituációs kontextusa (C: 14 kijelentés), mindennapokba ágyazottsága, tárgyi hozzáférhetősége, melyet céltudatosan igyekeznek kialakítani gyermekeik pozitív jövőképe érdekében. A diplomás parajdi anyák gyermekeik számára érdemesnek vélik átörökíteni a könyv mint kulturális tőke materiális hordozója iránti pozitív odafordulást, mely egyben továbbtanulásuk, ruralitásból való kitekintésük zálogaként is látnak.

A megkérdezett édesanyák ugyanakkor tematizálják az olvasás egyéb médiumokhoz képesti megítélésének kérdéskörét is (Oppozíciók: 13 kijelentés), jelezve, hogy a digitalizációs kontextusban kihívással néznek szembe az olvasóvá nevelés kérdésében. Noha itt pár dichotóm jellegű véleményt azonosítottam, az interjúk harmadik, feldolgozásra váró kérdéscsomagja szélesebb körben hivatott feltárni az oppozíciók módszertani kihívásait, melyek további kutatások távlatainak nyitnak iránymutatást, leginkább az alábbi 2 sodrásirány mentén: Elsőként a családi literációs környezet további szakirodalom által kijelölt aspektusainak feltárására: passzív (szülői írás-olvasási szokások), aktív (szülői tevékenységek) metodológiai komponensek azonosítása által. Másodsorban digitalizációs oppozíció feltárására, hiszen az IKT-eszközök okozta kihívás érzékelhető problémát jelent a szülők olvasásnépszerűsítő családi literációs tevékenységeiben.

Felhasznált irodalom

1. 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.
2. Bee, H.L.; Van Egeren, L.F.; Streissguth, A.P.; Nyman, B.A.; Leckie, M.S. (1969): Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns, *Developmental Psychology*, 1, 726–734.
3. Bernstein, B. (1990): *Class, Codes and Control, Volume 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, UK: Routledge.
4. Bourdieu, P. (1989): Social Space and Symbolic Power, *Sociological Theory*, 7(1): 14–28.
5. 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.
6. Brooker, L. (2002): Five on the First of December: What Can We Learn from Case Studies of Early Childhood Literacy?, *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(3), 291–313.
7. Burgess, S. R.; Hecht, S. A.; Lonigan, C. J. (2002): Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study, *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.
8. 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.
9. Csata Zsombor (2019): Az etnikai polarizáció és a jólét összefüggései Erdélyben, *Régió*, 27(3), 28–77.
10. Goldenberg, C. (2004): Literacy for Low-Income Children in the 21st Century. In Unrau N.; Ruddell R. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
11. Purcell-Gates, V. (1996): Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge, *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.

12. Rowe, M. L. & Casillas, A. (2010): Parental goals and talk with toddlers, *Infant and Child Development*, 20, 475-494.
13. Sandu, D. (2011): Social Disparities in the Regional Development and Policies of Romania, Bukarest: International Review of Social Research.
14. Senechal M.; LeFevre J.-A.; Thomas E. M.; Daley K. E. (1998): Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Read. Res.* 33. 96–116.
15. Senechal, M., & Lefevre, J. (2002): Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study, *Child Development*, 73(2), 445–460.
16. Sonnenschein, S.; Baker, L.; Serpell, R.; Scher, D.; Goddard-Truitt, V.; Munsterman, K. (1997): Parental Beliefs about ways to Help Children Learn: The Impact of an entertainment or a Skills Perspective, *Early Child Development and Care*, 127/128, 111-118.
17. Stone, C. A.; Silliman, E. R.; Ehren, B. J.; Wallach G. P. (2014): *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders*, NY: Guilford Publications.
18. Strategia de dezvoltare locală a comunei Praid 2015-2020 - Parajd község fejlesztési stratégiája 2015-2020, Marosvásárhely: Pro Regio Consulting SRL.
19. Szávai Ilona (2010): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest, Pont Kiadó.
20. Urbanik Tímea (2020): Az óvodáskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai. In: *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 196-210.
21. 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.