

Magyar Ágnes

A fogalmazási képességet befolyásoló tényezők

Bevezetés

Tanulmányunkban azt a kérdést járjuk körül, hogy melyek a fogalmazástanítás és -tanulás sikertényezői a szakirodalom és a gyakorló pedagógusok szerint, milyen tényezők és hogyan befolyásolják a fogalmazási teljesítményt. Vizsgáljuk a családi háttér, a pedagógus és a gyermek szerepét az iskolai teljesítmény alakulásában, valamint bevált technikákat, módszertani ötleteket keresünk a fogalmazás megszerettetésére. Jelen írásunk egy cikksorozat része, amely egy – tanítók körében végzett – interjúkutatás eredményeit mutatja be több részletben.

Elméleti háttér

A fogalmazási képesség helye a képességek rendszerében

A fejlett anyanyelvi kompetenciák a tanulás és a tudás alapvető feltételei (Rádi, 2018). Az írásbeli szövegalkotás ezen belül az élet minden területén alkalmazott eszköztudást jelent, amelynek a minősége alapvetően meghatározza tevékenységeink sikerességét (Nagy, 2013). A fogalmazási képességet az IEA az 1980-as években úgy határozta meg, mint a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint az olvasás- és írástechnikai készségeknek a kommunikációs célok megvalósítása érdekében működő együttesét (Kádárné, 1990). Nagy József (1996) rendszerében a fogalmazási képesség a kognitív kommunikációs képesség, azon belül is az írásképeség egyik komponense, összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének a szabályrendszerét jelenti. A kognitív pszichológia klasszikus modelljei a szövegalkotási folyamatot összetett, soktényezős rendszerként írják le, ahol a szöveg megalkotásának a folyamata nem elszigetelten, hanem a feladatkörnyezettel való folyamatos interakció közben valósul meg (Nagy, 2013).

A nyelvi szocializációs közeg szerepe a fogalmazási kompetencia fejlődésében

A nyelvi képességek veleszületett, speciális alapokon nyugszanak, de a környezeti ingerlés minősége befolyásolja a nyelvvelsajátítás sebességét. Az iskola mint az intézményes szocializáció fő színtere a hatékony tanulás szempontjából kiemelt jelentőséget tulajdonít a nyelvnek. Azonban a tanulók nyelvi kompetenciája eltérő, ami a családi nyelvi bemenet minőségével és mennyiségével, valamint a nyelvi szocializációs közeggel magyarázható. A kutatások (Pap – Pléh, 2003; Zoller, 2013) egyértelműen bizonyítják, hogy az eltérő szociális helyzet összefüggésbe hozható a gyermekek beszédében mutatkozó különbségekkel. A család kulturális javakkal való gyenge ellátottsága (például könyvek, taneszközök hiánya) is tükröződhet a nyelvi hátrányokban. Az alacsony státuszú családok gyermekei gyakran ingerszegény iskolán kívüli környezetben élnek, és hiányoznak az otthoni tanulás feltételei. A nyelvi hátrány a szocializáció folyamatából eredő összefüggést mutat a nyelvi kifejezőmód és a társadalmi osztály között (Zoller, 2013). A nyelvi hátrányban lévő gyerekek hátrányba kerülhetnek az iskolában. Fontos, hogy az iskola megfelelően értékelje és támogassa a

hátrányos helyzetű tanulókat. Oláh Örsi Tibor (2002) szerint az iskola az első közeg, ahol a nyelv gyakorlati alkalmazása mérhetővé válik, a gyermek számára kudarc- vagy élményterületté alakul. Először itt jelentkezik a nyelvi hátrány, amit a gyermek a családból hoz magával. Az iskola a beszédhelyzettől független, önálló nyelvi és kognitív attitűdöt követel meg, valamint az írásbeliséget is nélkülözhetetlen alappal tekinti.

A magyar gyerekek szókincsének jellemzői

Horváth Viktória (2022) tanulmányában kiemeli, hogy óriási különbségek tapasztalhatók az azonos életkorú gyermekek szókincseszközben produkált teljesítménye között. Ennek „pedagógiai vonatkozásai is vannak”, mivel „az életkornak megfelelő szókincs, illetve a lexikális aktiválás megfelelő működése alapvetően fontos a tanulási folyamatok szempontjából” (Horváth, 2022, 73). Ezért hangsúlyt kell fektetni a szókincs preventív fejlesztésére. Nagyon sokat profitálhatnak a gyermekek a mesehallgatásból és a mesékről való közös beszélgetésekből. Kisiskoláskorban a közös olvasmányélmények, az azokról folytatott beszélgetés, valamint a beszédaktivitást ösztönző társasjátékok (például Activity, Brainbox vagy Sztorikocka) is jó alkalmat nyújtanak a beszédfejlesztésre, a szókincsnövelésre. A szókincs fejlődése kritikus fontosságú a gyermekek nyelvi és kognitív fejlődése szempontjából, s az iskolai sikerességhez is alapvető. A nagy egyéni különbségek miatt a szókincs preventív és célzott fejlesztése már óvodáskortól kezdve elengedhetetlen, beépítve azt a mindennapi életbe és az oktatási folyamatokba (Horváth, 2022).

A tanulási siker kulcsa: a szülő, az iskola és a gyermek együttműködése

Az oktatás sikerességének alapja a diákok, a szülők és az iskola közötti szoros partnerség, amely kulcsfontosságú a tanulási környezet javításához és a gyermekek iskolai boldogulásához, különösen a gyorsan változó digitális környezet és a növekvő társadalmi sokszínűség fényében (Csernovitz, 2022). Ehhez elengedhetetlen a szülők és az iskola közötti bizalmi, nyílt és kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolat. Ez a partnerség nemcsak a tanulmányi eredményekre, hanem a gyermekek szociális, illetve érzelmi fejlődésére és jóllétére is pozitív hatással van, valamint segíti az iskolákat a sokszínű társadalmi kihívások kezelésében.

Imre Nóra kutatásai rámutatnak, hogy a kedvezőbb szocioökonómiai háttérű családok igénylik leginkább a szorosabb iskolai kapcsolattartást. Az alacsonyabb státuszú családoknál gyakran hiányoznak a szükséges erőforrások, az idő vagy a tudás, illetve pszichológiai gátlások, negatív élmények akadályozhatják a bevonódást (Imre, 2022). Szabolcs Csilla is megjegyzi, hogy a mai szülőknek kevesebb idejük van, és bár nem elvárás, hogy az iskola neveljen, mégis nagy szükség van rá (Szabolcs, 2022). A szülői részvétel növelése igazoltan javítja a gyermek tanulmányi eredményeit és csökkenti a lemorzsolódás kockázatát. Emellett a gyermek jólléte és az iskolában való jó közérzete is hangsúlyos szempont, ami a tanulásra is pozitív hatással van (Imre, 2022). Kardosné Gyurkó Katalin úgy fogalmaz, hogy a gyermek intézménybe kerülésével a gyermeknevelés „közös feladattá, a szülő és a pedagógus, az iskola felelősségévé válik” (Kardosné, 2022, 81). A kölcsönös bizalom mellett a szülők részéről a felelős gondolkodás folyamatos fejlesztést igényel.

Az iskolának hidat kell építenie az otthon és az iskola között, felismerve a család szerepét a nyelvi szocializációban. A pedagógusoknak ismerniük kell a diákok szociokulturális háttérét, és figyelembe kell venniük az egyéni igényeket (Zoller, 2013).

Módszertani lehetőségek a fogalmazástanításban

A fogalmazástanítási gyakorlatban a folyamatközpontú szemlélet előnyben részesítése lenne kívánatos, szemben a jelenlegi, domináns eredményorientált megközelítéssel (Magyar, 2025). Ez utóbbi korlátozza a tanulói aktivitást és a gondolatok kibontakozását az előírt időkeretek és a tartalmi-formai elvárások miatt. Fontos a tervezésre és az átdolgozásra szánt idő növelése, valamint a szabad témaválasztás és a kreatív írásgyakorlatok ösztönzése, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait és érdeklődési körét (Magyar, 2024).

A kooperatív tanulási módszerek és az RJR-modell alkalmazása kulcsfontosságú a kritikai gondolkodás és a kommunikációs kompetenciák fejlesztésében. Az ilyen technikák segítenek abban, hogy a tanulók a tanulási folyamat aktív résztvevőivé váljanak, és megtanulják az együttműködést, az önreflexiót és a másoktól való visszajelzések feldolgozását (Nemoda, 2008). Emellett a pedagógusoknak is folyamatosan fejleszteniük kell a módszertani repertoárjukat, és bátran kell alkalmazniuk a differenciált, kreatív és élményközpontú megközelítéseket. A szakmai párbeszéd és a kutatási eredmények megosztása hozzájárulhat a fogalmazástanítás fejlődéséhez és a tanulók sikeres szövegalkotóvá válásához (Magyar, 2025).

Az empirikus kutatás körülményei

2024 tavaszán tanító szakos hallgatók bevonásával empirikus vizsgálatot végeztünk tanítók körében a fogalmazástanítás gyakorlatára vonatkozóan. A vizsgálati mintát 22 tanító alkotta, területi elhelyezkedésüket tekintve többségük Jász–Nagykun–Szolnok és Heves illetőségű, de Pest és Borsod–Abaúj–Zemplén vármegyékben is történt adatfelvétel. A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztunk annak érdekében, hogy minél árnyaltabb és átfogóbb eredményeket kapjunk.

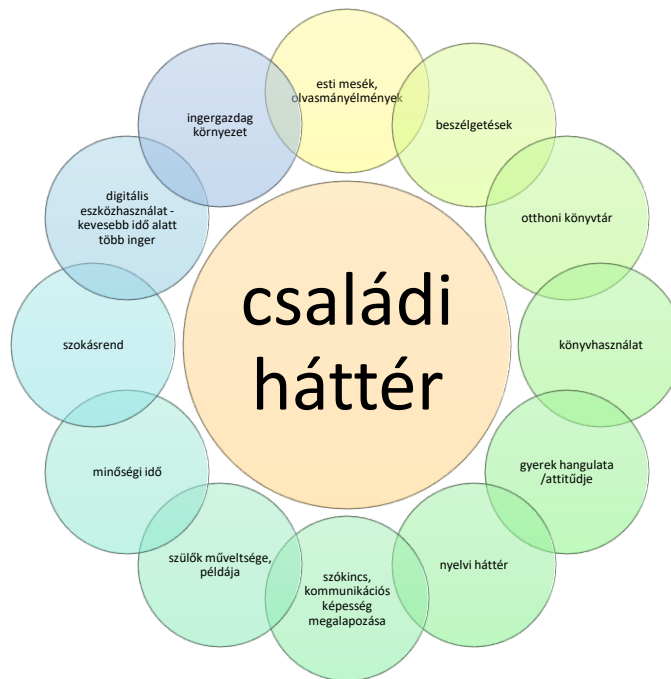
Kvalitatív kutatási eljárásként a strukturált interjúk eszközével éltünk, húsz kérdést fogalmaztunk meg a fogalmazástanításra vonatkozóan, s ezeket a kérdéseket változatlan sorrendben és formában tettük fel minden interjúalanyunknak. Az interjúkérdések az alábbi témákat fogták át: a fogalmazástanítás menete, a fogalmazásírás szakaszai, motivációs lehetőségek, a téma, az idő és a terjedelem szerepe, az értékelés szempontjai, az elkészült fogalmazások utóélete és -munkálatai, módszerek, kreatív eljárások, differenciálás a fogalmazástanításban, a tantárgyköziségről alkotott vélemény, sikerek és kudarcok a fogalmazástanításban. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban az interjúkutatás eredményeinek egy töredékét tudjuk közölni, de a többi eredményről további publikációk számolnak majd be. Az interjúkérdésekre kapott válaszokat kódoltuk, az eredmények közlésénél ezeket a kódokat (I1, I2, I3 stb.) tüntetjük fel.

Az eredmények

A családi háttér, a pedagógus és a gyermek mint a fogalmazási képességet befolyásoló szereplők

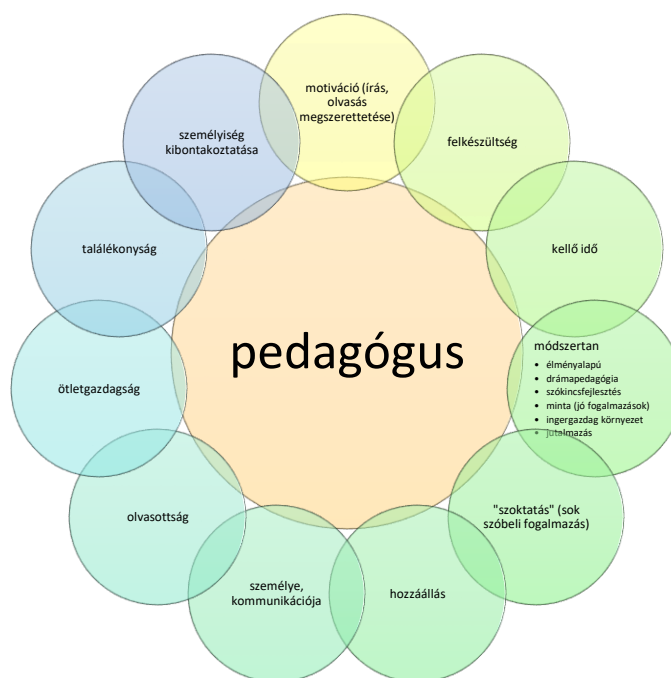
Sokszor elhangzik, hogy az iskolai teljesítmény három tényező: a gyermek, a család és az iskola, azon belül is elsősorban a pedagógus(ok) kölcsönhatásán, együttműködésén múlik. Az interjúkutatás során megkérdeztük a tanítókat, hogy véleményük szerint: Mitől függ a fogalmazástanítás sikeressége? Mennyiben függ ez a gyerektől, a családi háttértől és a pedagógustól? A válaszadók egyetértének abban, hogy mind a három szereplő aktív részvétele elengedhetetlen, a vélemények inkább a hangsúlyok tekintetében különböznek.

„A családi háttértől biztos, hogy nagyon sok minden függ” – fogalmaz I1, és az olvasmányélményeket hozza fel példaként. Gyakori jelenséggé nevezi meg az esti mesék és a beszélgetések hiányát, s hogy a szülők nem adnak a gyerekek kezébe könyvet. I2 szerint a családi háttér már eleve meghatározza, hogy milyen hangulattal érkezik a gyerek nap mint nap az iskolába. I4 azt tartja nagyon fontosnak, hogy a szülő partnerként viszonyuljon a pedagógushoz. „Manapság sajnos a szülő nem partner, mindent az iskolától és a pedagógustól vár el. Szeretnék, ha mindent megtanulna a gyerek, minél kevesebb befektetett energiával. A mostani tendencia az, hogy jó a rosszabb jegy is, csak ne kelljen többet ráfordítani időben” – fogalmazza meg keserű tapasztalatait I4. I5 is borús képet fest a családi háttér jelentéséről: „A jó családi háttér kincset ér. Sajnos, tapasztalataim szerint, ez egyre inkább kimarad a gyerekek életéből. Kevés szülőre tudunk számítani. A digitális világunkban sokszor panaszkodnak a gyerekek arra, hogy anya csak a telefonját nyomkodja. A közös beszélgetések helyett is leginkább közös tv nézések vannak. Az iskolában időt szakítunk a közös beszélgetésekre és játékokra egyaránt. Az érzelmi intelligencia fejlesztése napjainkban egyre inkább az intézményi nevelés feladatává válik.” I8 is érdekes gondolatokat fogalmazott meg a családi háttér és a gyermek teljesítményének a viszonylatáról: „A fogalmazástanítás sikeressége nagymértékben függ a családi háttértől, a szülők műveltségétől, mennyit és milyen módon foglalkoznak a gyermekkel, hogyan kommunikálnak. Milyen példát mutatnak, olvasnak-e a gyerekeknek, fontos-e számukra az olvasóvá nevelés, vagy inkább a tv, számítógép, telefon előtt ülnek a gyerekek. Sokéves tapasztalatom, hogy az óvoda és az iskola minden erőfeszítése kevésnek bizonyul a szókincsfejlesztés terén, ami a fogalmazástanítás alapja, ha nincs meg a háttér.” Ezt a nézetet osztja I6 is, aki szerint a gyermek szókincse a családban alapozódik meg, és I7 is, aki szintén kiemelt jelentőséget tulajdonít a gyermekkori olvasmányélményeknek. I9 is úgy fogalmaz, hogy „nagy hátrány, hogy nem mesélnek eleget, vagy szinte semmit a mostani gyerekeknek”. A szókincs, a kommunikációs és beszédkézség I12 szerint is elsősorban otthonról hozott, vagyis a családi minta meghatározó ebből a szempontból. I16 is a család szerepét emeli ki elsődlegesként. Elmondása szerint fontos a pedagógus és a gyermek is, de a legmeghatározóbb az, hogy mennyit foglalkoztak otthon a gyerekekkel, olvastak-e neki, fejlesztették-e a szókincsét. A vélemények egybehangzóak a többi válaszadó esetén is: a család, a szülői háttér szerepét rendkívül fontos tényezőnek tartják a gyermek érdeklődésének, motiváltságának, iskolai teljesítményének az alakulásában. Az otthoni könyvek száma, az olvasmányélmények, a közös beszélgetések és a szülői minta azok a tényezők, amelyek hatással vannak a gyermek fogalmazási képességére (I13, I14, I15, I17, I19, I20, I22), ám az interjúkból vett korábbi idézetek is igazolják, hogy a pedagógusok az esetek meghatározó részében negatív tapasztalatokról számolnak be ezek vonatkozásában. I18 tovább árnyalja az amúgy is érzékletes képet: „Erre a kérdésre hosszasan tudnék reflektálni. Nagyon sok élethelyzetből való gyereket tanítok. A családi háttér alapozza meg az egész folyamatot. Aki életében nem hall mesét, nem fog tudni kreatívan, fantáziadúsan gondolkodni. Sajnos az ilyen családi háttérrel rendelkező gyerekek az óvodában hallanak először mesét, és itt is kettőn áll a vásár. Míg az egyik fele ámulattal hallgatja, a másik felét nem fogja érdekelni, mert nem köti le. Ez sajnos a későbbi tanulási moráljukra is hatással van. Egyre nehezebb ezeket a gyerekeket megtanítani írni, olvasni. Így nem nehéz továbbgondolni, hogyan hat ki mindez a fogalmazás tanítására is.” Az otthoni környezet kapcsán többen a digitális eszközhasználatot is megemlítették, ám annak sem a pozitív oldalát hangsúlyozták. „A digitális világgal kevesebb idő alatt több inger éri a gyerekeket” – fogalmaz I21. „Felváltotta a kommunikációt az informatika világa, és nagyon sokan ebben a világban élnek” – vélekedik I24. Az 1. ábrán olyan, a családi háttértől függő tényezőket mutatunk be, melyeknek a megléte a megkérdezett tanítók szerint pozitívan hat a gyerekek fogalmazási képességének az alakulására.



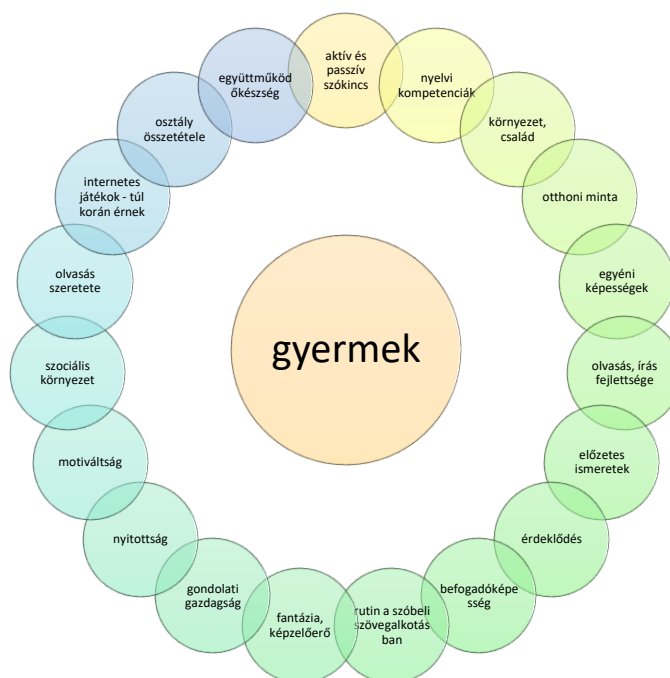
1. ábra: A fogalmazási képességet befolyásoló családi tényezők

Bár az elsődleges szocializációs színtér a család, és az otthoni környezeten nagyon sok minden múlik, az interjúalanyok véleménye szerint a pedagógus szerepe legalább olyan döntő a fogalmazástanítás sikeressége szempontjából. A tanító az a szereplő, aki a legtöbbet tehet a szociokulturális különbségekből fakadó hátrányok kompenzálásáért. Az ő hozzáállásán (I6), felkészültségén (I10), személyiségén (I6), szakmai rutinján nagyon sok múlik, hiszen a tanulók egyéni személyiségfejlődését végigkövetve, az egyéni haladási tempójukat, a tanulási útjukat, fejlődési ütemüket figyelembe véve (I12) sokat tehet a fogalmazás megszerettetéséért (I19), a sikerélmények megtapasztalásáért (I5). Mindehhez szükséges, hogy megfelelő időt biztosítson (az egyéni fejlődési utak figyelembevételével) a szövegalkotás megalapozására (I20), majd gyakorlására mind szóban, mind írásban (I3, I8). Neki magának példaként kell állnia a gyerekek előtt mind általános műveltség (I11), mind olvasottság (I11) tekintetében, valamint a módszertani sokszínűség is óriási jelentőséggel bír. A pedagógus módszertana (I8, I9), motivációs technikái (I2, I5), találékonysága (I12), ötletgazdagsága (I12) a gyengébb teljesítményű tanulókra is ösztönző hatással lehet, mint ahogy az élményközpontúság (I7, I8), az ingergazdag környezet (I22), az alternatív pedagógiai eljárások (például drámapedagógia, interaktív technikák) (I8, I20), a támogató, bátorító attitűd (I13), a pozitív értékelési rendszer (I22) szintén mind-mind a fogalmazástanítás sikertényezői lehetnek. A 2. ábra a fogalmazás pedagógustól függő sikertényezőit mutatja be az interjúalanyok válaszai alapján.



2. ábra: A fogalmazási képességet befolyásoló tényezők a pedagógus oldaláról

A család – iskola – gyermek háromszög harmadik tényezőjéről, a fogalmazástanítás tényleges alanyáról, a gyerekekről eddig kevés szó esett, talán éppen azért, mert az alapok megteremtésében a másik két szereplő aktív közreműködése elsődleges. Ahogy arról korábban is írtunk, az, hogy a gyermek milyen közegből érkezik, milyen szociokulturális háttérrel rendelkezik, és milyen mintát lát otthon, hogy mennyire számít értéknek az olvasottság, tanultság, műveltség, az iskolai teljesítmény alakulásában meghatározó. A pedagógus személyisége, attitűdje és módszertana is sokat számít, rajta is múlik, hogy a gyermeket egyéni képességei mentén mennyire sikeresen tudja fejleszteni. A gyermek oldaláról is számos tényezőt említettek az interjúk során megkérdezett tanítók. A nyelvi kompetenciákat (I20) otthon, a beszélt nyelvi minták mentén sajátítja el a gyermek (I8, I12), valamint az olvasmányélmények is sokat számítanak (I1), a könyvekben, irodalmi műfajokban, főként a mesékben való jártasság (I7), az olvasás szeretete (I17, I19), amely alakítja a passzív és az aktív szókincsét (I6, I13, I16), a gondolati gazdagságát (I14), a fantáziáját (I14). A gyermek előzetes ismeretei (I18), a világra való nyitottsága, az érdeklődése (I13) és a kezdeti siker- vagy kudarcélmények is meghatározóak. Akinek gördülékenyen megy az olvasás és az írás tanulása (I14, I22), az a gyermek nagy valószínűséggel könnyebben fog szóban és írásban szöveget alkotni. Természetesen függ a gyermek motivációja attól is, hogy milyen osztályba kerül, kik veszik körül, ösztönzőleg hatnak-e egymásra az osztály tagjai, sikerül-e együttműködő, kooperatív légkört kialakítani köztük (I22). A 3. ábra a fogalmazás pedagógustól függő sikertényezőit mutatja be az interjúalanyok válaszai alapján.

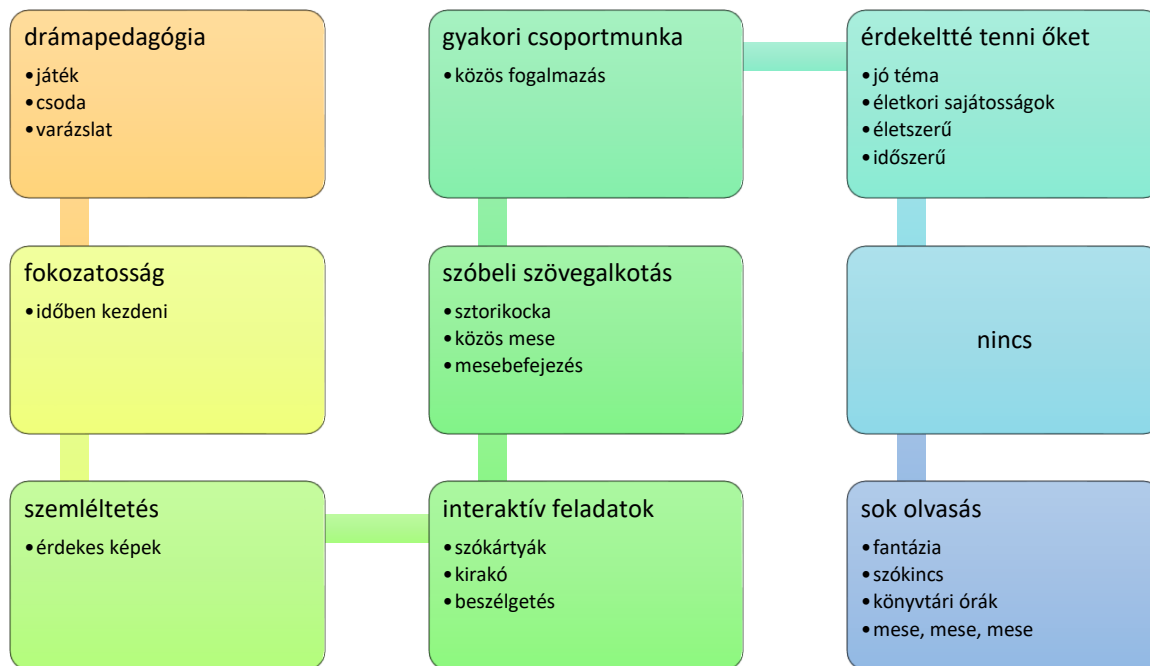


3. ábra: A fogalmazási képességet befolyásoló tényezők a gyermek oldaláról

A fogalmazás megkedveltetésének tanítói technikái

Annak reményében, hogy módszertani fogásokat ismerünk meg, az interjúk során megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy vannak-e bevált technikáik, jó gyakorlataik arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet megkedveltetni a gyerekekkel a fogalmazást. Természetesen kész recepttel nem tudnak szolgálni, hiszen gyermekcsoportonként és akár gyermekenként is különböző lehet, hogy mi válik be. Mindenesetre a változatosságra törekvés, az oldott légkör megteremtése, a játékoság és a pozitív visszajelzések olyan tényezők, melyek szinte minden esetben működőképesek. Többen (I2, I10) említették a drámapedagógiai megoldásokat, valamint az interaktív feladatokat (I2, I4, I5, I13) is, mindezt természetesen játékba ágyazottan (I2, I4, I13, I17, I20). Konkrét példákkal élve: a szókérték alkalmazása (I4, I13), a kirakó (I13), a sztorikocka (I20) vagy a történetlánc közös (I20) formálása jól bevált az interjúalanyok egy részénél. Ezenkívül elhangzott még a tanítók szájából, hogy nagyon fontos, hogy a szövegalkotási készség fejlesztése időben kezdődjön (I3), fokozatosan és rendszeresen történjen (I3, I4, I7, I10, I13) már az iskolakezdéstől, a szóbeli fogalmazás fejlesztésével (I3, I7, I13, I14, I20, I21), szemléltetőeszközök alkalmazásával (I4, I10, I17). A munkaformák megválasztásán is sok múlik: párban vagy csoportban sokszor könnyebb és élménytelibb a szövegalkotás, ezért többen úgy vezetik be a fogalmazást, hogy közösen hozzák létre a szöveget, és később is alkalmazzák a kooperatív szövegalkotás technikáját (I2, I7, I13, I20, I23). Többen hangsúlyozták az olvasmányélmények, az olvasási rutin, különösen a mesék jelentőségét. I2 úgy fogalmaz, „a játék, a csoda és a varázslat, a mesevilág” a kulcs a gyerekekhez, mindezt drámapedagógiai eszközökkel megteremtve. I7 is az olvasást emeli ki kulcstényezőként: „aki sokat olvas és szeret is, annak könnyebb a fogalmazás. A fantáziája, szókincse is fejlettebb – mondja.” I14 szerint a szókincs fejlesztése, az olvasóvá nevelés a legfontosabb. Ezért gyakorlata a következő: „Rendszeresen járunk könyvtári órákra, foglalkozásokra. Elsős, másodikos korukban rendszeresen olvasok nekik mesét az olvasókönyv meséin kívül is. Sokat beszélgetünk.” I17 is egyetért azzal, hogy „akiknek sokat mesélnek, azok szeretik a fogalmazást is, és könnyebben is megy nekik”. I18 három szóban fogalmazta meg véleményét: „mese, mese és mese”. I20 a mesék témaköre kapcsán közös mesét is alkot a gyerekekkel, I19 pedig meseíró versenyt is szokott hirdetni az osztályában. I23 szerint is a

mesék által lehet megkedveltetni a fogalmazást. „Olvasunk közösen egy befejezetlen mesét, amihez a befejezést ők találják ki” – fogalmaz. I5, I12 és I19 is egyetért abban, hogy egy jó témával lehet kedvet teremteni a fogalmazáshoz. „Érdeklőté tenni őket” – fogalmaz I5. Érdeklődéskeltő a téma, ha „van mit írni róla, megfelel az életkori sajátosságaiknak, életszerű és időszerű, ezáltal felébreszti a közlési vágyat, megmozgatja a képzeletet – fejt ki I12. Végül említést kell tennünk azokról is (I1, I8, I9, I11, I15), akik úgy nyilatkoztak, hogy nincsenek bevált technikáik, jó gyakorlataik arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet megkedveltetni a gyerekekkel a fogalmazást. I8 fogalmazott legpesszimistábban: lehetetlen feladatnak tartja megszerettetni a diákokkal az írásbeli szövegalkotást. Az interjúalanyok válaszainak főbb típusait a 4. ábrán jelenítettük meg.



4. ábra: Bevált technikák, jó gyakorlatok a fogalmazás megszerettetésére

Összegzés

Tanulmányunkban a fogalmazástanítást és -tanulást pozitív vagy negatív irányba befolyásoló tényezők feltárására tettünk kísérletet. Mind a témával foglalkozó szakirodalom, mind a megkérdezett pedagógusok véleménye alátámasztja a szociokulturális háttér jelentőségét a nyelvi kompetenciák alakulásában. A nyelvi hátránnyal iskolába érkező tanulók rosszabb esélyekkel indulnak a fejlettebb anyanyelvi kompetenciákkal rendelkező társaikhoz képest, de ez a hátrány nem behozhatatlan. Leküzdésében az iskolának, azon belül is a pedagógusnak, a pedagógus személyiségének, attitűdjének, és nem utolsósorban módszertanának kiemelkedő szerepe van. Az interjúkutatásban megkérdezett tanítók hangsúlyozták az olvasás, a könyvhasználat, a közös olvasmányélmények és az otthoni könyvvállomány fontosságát. Minden más tényezőnél meghatározóbbnak tartják a szülői mintát az olvasás, a digitális eszközhasználat és a kulturálódási, művelődési szokások tekintetében. Felhívják a figyelmet a minőségi idő jelentőségére, a beszélgetések és az érzelmi nevelés fontosságára.

A pedagógus személyisége, szokásai, attitűdje is mintául szolgálhat, sokat tehet az olvasás és az írás megszerettetéséért. Ehhez elengedhetetlen a tanulói aktivitásra építő, változatos módszertani apparátus, az innovatív eljárások, technikák és munkaformák alkalmazása. A

kutatásban megkérdezett tanítók többsége az élményalapú eljárásokat, a drámapedagógiát és az interaktivitást említette, de a pedagógus feladatai közé sorolják az ingergazdag környezet megteremtését és az olvasóvá nevelés ösztönzését is.

A jelen tanulmányban bemutatott részeredmények fontos adalékul szolgálnak a pedagógiai gyakorlat számára, és további kutatási irányokat jelölnek ki, melyek mentén a téma tovább vizsgálható.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Csernovitz Adél (2022): Gondolatok a szülők és az iskolák együttműködésének hatásáról a befogadó oktatásra. In: Farkas Bertalan Péter (szerk.): *Alma a fán – Partnerségben a szülővel*, Tempus Közalapítvány, 12–17.

Horváth Viktória (2022): *Magyar anyanyelvű gyermekek szókincsének változásáról óvodáskor végétől kisiskolás korig*. In: *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 10. évf., 1. szám, 63–77.

Imre Nóra (2022): Szülői részvétel a kutatások tükrében – Interjú Imre Nórával. In: Farkas Bertalan Péter (szerk.): *Alma a fán – Partnerségben a szülővel*, Tempus Közalapítvány, 20–27. (Az interjút B. Tier Noémi készítette).

Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kardosné Gyurkó Katalin (2022): A család mint támogató közösség – Interjú Kardosné Gyurkó Katalinnal. In: Farkas Bertalan Péter (szerk.): *Alma a fán – Partnerségben a szülővel*, Tempus Közalapítvány, 42–47. (Az interjút Szűcs Marianna készítette).

Magyar Ágnes (2024): Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotás iránti attitűd alakulásában. In: Tomori Tímea (szerk.): *Innováció a kommunikáció oktatásában*, Hungarovox Kiadó, 56–65.

Magyar Ágnes (2025): *Gyakorló pedagógusok válaszai a fogalmazástanítás kapcsán felmerülő kérdésekre*. In: *Katedra*, 32. évf., 7–8. szám, url: https://katedra.sk/folyoirat/xxxii_07-08_16/
Utolsó megtekintés: 2025. 07. 29.

Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Nagy Zsuzsanna (2013): *A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értéktételeinek elemzése alapján*. In: *Magyar Pedagógia*, 113. évf., 3. szám, 153–179.

Nemoda Judit (2008): *Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák*. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 1. évf., 3–4. szám, url: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>

Oláh Örsi Tibor (2002): Kommunikációs tér – nyelvi deficit. A nyelvi hátrány ma; a kérdések lehetséges felvázolása. In: Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *A nyelv nevelő*

szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye, Lingua Franca Csoport, 161–166.

Pap Mária – Pléh Csaba (2003): A szociális helyzet és beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Dialóg Campus Kiadó, 327–336.

Rádi Orsolya (2018): *Az órai hallott szövegek és a szóbeli szövegalkotás hatásvizsgálata az alsó tagozaton*. In: Anyanyelv-pedagógia, 9. évf., 2. szám, 52–65.

Szabolcs Csilla (2022): Nyitott ajtók az általános iskolában – Interjú Szabolcs Csillával. In: Farkas Bertalan Péter (szerk.): *Alma a fán – Partnerségben a szülővel*, Tempus Közalapítvány, 34–41. (Az interjút B. Tier Noémi készítette.)

Válóczi Marianna – Polcz Károly (2023): *Idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés pozitív pszichológiai intervenciókkal*. In: Porta Lingua, 2. szám, 179–190.

Zoller Melinda (2013): *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében*. In: Magiszter, 11. évf., 2. szám, 95–106.