

Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és a 2. osztályos olvasókönyvekben

A mesében rejlő lehetőségek és a meséknek a 4–8 éves gyermekek életében játszott szerepe miatt kézenfekvőnek tűnik, hogy a mesék alkalmazására épülő módszerekkel próbáljuk segíteni a gyermekek fejlődését. Módszerünk kidolgozását megalapozandó, szükségesnek láttuk annak megvizsgálását is, hogy a 4–8 éves korosztály életében, otthon, az óvodában és az iskolában hogyan jelenik meg a mese. A kérdésben való tájékozódáshoz az iskolások esetében az egyik legalkalmasabb lehetőség a tankönyvelemzés.

A mesének az iskolások életében való szerepéről, jelenlétéről többek között a tankönyvek és a munkafüzetek tanulmányozása révén tájékozódhatunk. A magyar közoktatásban a tankönyvek fontos tartalmi és módszertani kijelölő szerepet töltenek be mind a pedagógusok, mind a gyermekek, sőt még a szülők körében is, de természetesen a bennük szereplő lehetőségek és a tanítási órákon történtek közé nem tehető egyenlőségjel.

Az utóbbi 10–12 évben megszorodtak a tankönyvkutatással és a tankönyvek elemzésével foglalkozó publikációk a szakirodalomban. Kojanitz (2005b) különbséget tesz a tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis között: a tankönyvelemzés szakértői tudásra, tapasztalatokra épül, a tankönyvanalízis azonban kvantitatív és objektív, ennek köszönhetően a tankönyv jelentős teljesítménybefolyásoló háttérváltozó lehet (Kojanitz, 2005a). A tankönyvanalízis lehetséges alkalmazásaira is mutat példát (Kojanitz, 2004).

Ideális esetben a két megközelítés egymást kölcsönösen feltételezi, hiszen a szakértői tudás és tapasztalatrendszer nélkülözhetetlen az analízis során alkalmazott szempont- és kritériumrendszerek kidolgozásához, a kapott eredmények interpretálásához, ugyanakkor a számok alátámasztása nélkül a szakértői vélemények esetenként nem tűnnek elég megalapozottnak.

Az alsó tagozatos olvasókönyvek és munkafüzetek, feladatlapok elemzése a téma fontosságának és az olvasástanítás problémáinak köszönhetően gyakran kerül a kutatók érdeklődésének középpontjába. A tanulmányok foglalkoznak az olvasókönyvekben megjelenő társadalomképpel is (Turcsán, 1998a, 1998b). Leggyakoribb a tankönyvcsaládok fejlődéslélektani szempontból történő elemzése (Balogh és Honti, 2004). Foglalkoznak a fontosabb tartalmi jellemzők tantárgypedagógiai vizsgálatával (Ligetiné, 2001), a szövegértő olvasást megalapozó feladatok elemzésével (Csépany, 2008) vagy a népmesék jelenlétével (Szombathelyiné, 2007a, 2007b). Közös jellemzőjük, hogy a szerzők a tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis együttes alkalmazásával próbálkoznak, számszerű adataikat azonban gyakran nincs mihez viszonyítani, elemzésük, értékelésük szakértői tudáson, tapasztalatokon alapul. Ezek az eredmények az egzaktitás terén mutatott hiányosságaik ellenére is segíthetik a szakmai-módszertani fejlesztéseket és a tankönyvanalízis hiányzó elemeinek kidolgozását is.

Az olvasókönyvek esetében a tankönyvanalízis speciális formájára (például a válogatás minél differenciáltabb, árnyaltabb szempontrendszerére) van szükség, hiszen az iro-

dalmi szemelvények szövege kötött, nem változtatható. Jól kidolgozottak a szókincsvizsgálatok, ezeknek nagyobb teret kellene kapniuk a gyakorlatban, hiszen a szövegértés feltétele a leggyakoribb 5000 szó rutinszerű felismerése (Nagy, 2006).

Elemző munkám a TÁRKI felmérésének eredményei (Imre, 2000) és az újabb statisztikai adatok (Halász és Lannert, 2006) alapján a leggyakrabban használatos tankönyvcsaládok közül háromnak a vizsgálatára terjed ki, ezek pontos felsorolását lásd az 1. mellékletben. A felsorolt olvasókönyvek és munkafüzetek teljes tartalmát elemeztem a meséket és a hozzájuk kapcsolódó feladatokat vizsgáló szempontsorok segítségével. Vizsgálódásom nem terjedt ki az egyes tankönyvcsaládokhoz kapcsolódó gyakorlófüzetekre, feladatlapokra stb. (bőséges választékukat ismerteti Varga, 2003), mivel használatuk gyakran alkalomszerű. Ezek szerepét Ligetiné (2002) megkérdőjelezi: véleménye szerint a sokféle eszköz egyidejű használata technikailag igen bonyolult, így esetenként segítség helyett inkább gátolják a tanulást. Az olvasástanítási módszerek elemzésével nem foglalkoztam.

A mesékről

Az irodalmi szemelvények, ezen belül a mesék aránya

1. táblázat. Az irodalmi szemelvények műfajok szerinti megoszlása, 1. és 2. oszt.

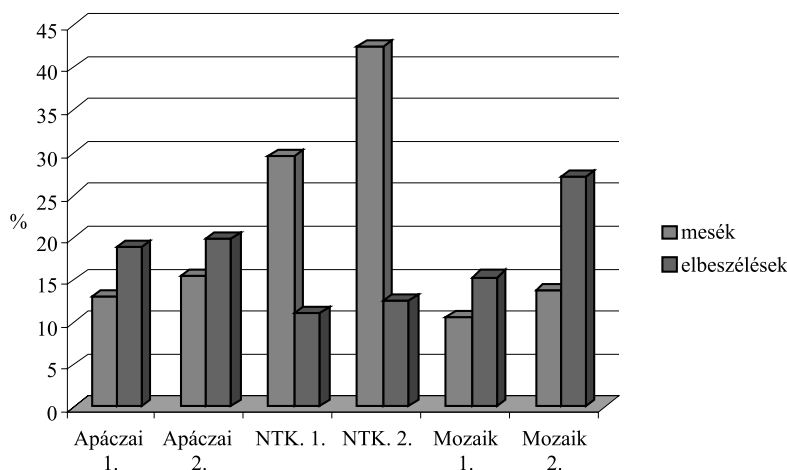
Műfajok	Apáczai 1. osztály	Apáczai 2. osztály	Nemzeti 1. osztály	Nemzeti 2. osztály	Mozaik 1. osztály	Mozaik 2. osztály
Mese (1)	22 (13,0%)	31 (15,4%)	40 (29,6%)	74 (42,5%)	30 (10,6%)	25 (13,8%)
Vers	66 (39,0%)	68 (34,8%)	45 (33,3%)	52 (29,8%)	119 (42,3%)	71 (39,2%)
Népköltés (2)	31 (18,3%)	18 (9,2%)	25 (18,5%)	4 (2,2%)	83 (29,5%)	11 (6,0%)
Elbeszélés	32 (18,9%)	39 (20,0%)	15 (11,1%)	22 (12,6%)	43 (15,3%)	49 (27,0%)
Ismeretterjesztő	16 (9,4%)	29 (14,8%)	10 (7,4%)	21 (12,0%)	4 (1,4%)	22 (12,0%)
Egyéb	2 (1,1%)	10 (5,0%)	-	1 (0,5%)	2 (0,7%)	3 (1,6%)
Összesen	169	195	135	174	281	181

A tankönyvcsaládokban szereplő irodalmi szemelvények bőséges kínálatából a pedagógus választja ki a feldolgozandókat, vagyis nem kell minden szemelvényt feldolgozni. A szemelvényt szám ezt figyelembe véve is és a javasolt óraszámokhoz képest is magasnak tűnik. Az 1. osztályban az 1. félév az olvasástanítás időszaka, így az olvasmányok feldolgozása elsősorban a második félévben történhet. Hasonló zsúfoltság jellemzi a második osztályos olvasókönyveket is.

Az egyes tankönyvcsaládok törekednek a minél szélesebb spektrumú szemelvénykínálatra, a műfaji preferenciák tekintetében azonban esetenként lényeges különbségek vannak közöttük. Egy kivételével valamennyi olvasókönyvben (tankönyvcsaládban) a versek szerepelnek a legnagyobb gyakorisággal. A versek zeneisége, ritmusa, hangzása, képisége közel áll a gyermekekhez. Örvedetes a népköltések körébe tartozó kiszámolók, nyelvtörők, mondókák, találós kérdések magas száma. Ezek rövidségük miatt könnyen olvashatók, játékosak, hangulatjavítók, sokat ismernek is a gyermekek közülük. Jó, hogy egyes tankönyvekben receptek, játékleírások stb. is olvashatók: ezek tartalmilag érdekesek a gyermekek számára, az olvasási képesség fejlődése szempontjából is fontosak.

Az egyes műfajok optimális gyakoriságának mutatói nem állnak rendelkezésre, így a mesék gyakoriságát a mesék alternatívájaként szerepeltetett elbeszélések gyakoriságával hasonlítom össze (1. ábra).

A NTK olvasókönyveit kivéve arányuk lényegében nem haladja meg a 15 százalékot, az elbeszélések gyakorisága a mesékénél nagyobb. A mesékkal némi rokonságot mutató elbeszélések, történetek jórészt gyermekhősökről szólnak, és az iskolások számára is ismerős életközegben játszódnak, de gyakran hiányoznak belőlük a mesét jellemző érté-



1. ábra. A mesék és az elbeszélések relatív gyakorisága az összes szemelvényhez képest

kek. Mivel a történetek meglehetősen egyedi élethelyzeteket, élményeket dolgoznak fel, esetenként nehéz azonosulni a bennük leírtakkal. A valóságos és a fantasztikus, csodás elemek nem a mese törvényszerűségeinek megfelelően keverednek bennük, így a gyermekek számára alkalmanként nehezen érthetők. Egyes történetekben olyan elvárások és viselkedésminták jelennek meg, amelyek ronthatják a gyermek önbizalmát: az elbeszélés abszolút tökéletes hőséhez viszonyítva igen gyarlónak érezheti magát. Az elbeszélésekben a mesék finomságához képest gyakran jóval direktbben jelenik meg az erkölcsi normativitás, ez tanmesévé silányítja a történeteket. Boldizsár (1997) arra hívja fel a figyelmet, hogy a meseszerű elbeszélésekre különösen jellemző a sztereotipizálás egy új formája, ami elsősorban a nyelvhasználatban nyilvánul meg. „Kialakul egy olyan mese nyelv, amely egy elképzelt vagy még inkább normaként kezelt »gyermeknyelven« vagy gyermeki észjáráson alapul” (170). A gyermeki gondolkodás és a gyermeknyelv utánzása a történetet esetenként mesterkéltté, gyermekiidegenné teszi. A gyermek első meséi 2 éves kor táján a róla szóló igaz történetek, amelyek segítik az élményfeldolgozásban (Nyitrai, 1996), és a mesék mellett óvodás és kisiskolás korban is nagy szerepe van az igaz történeteknek – érdemes lenne a mesék preferenciáját meghagyva nagyobb körülményekkel kiválasztani az elbeszéléseket.

A mesék kiválasztásának szempontjai nem állapíthatók meg. Az egyes olvasókönyvekben található mesék között igen nagy az átfedés. Mintegy 130–150 mesét tartalmaz az a mesekészlet, amelyből a tankönyvek merítenek, feltételezhetően „szokásjog” alapján, vagyis forrásul, kiindulópontul jelentős mértékben a korábbi olvasókönyvek szolgálnak. Ez egyrészt értéktorzuláshoz vezethet, hiszen a gyakran szereplő meséket értékesebbnek tarthatjuk másoknál, másrészt kiszorítja a tankönyvekből a rangos, modern alkotásokat. A hihetetlenül gazdag mesekincs sajnálatos módon nem jelenik meg az olvasókönyvek szemelvénykínálatában.

Számos mesével a gyermekek már valószínűleg óvodás korukban is találkoznak. Az óvodásoknak szerkesztett kedvelt népmese-gyűjtemény (az *Icinke-picinke*), valamint az óvodai módszertani útmutatások és az olvasókönyvek összehasonlítása alapján ez a mesék mintegy 15–20 százalékát teszi ki. A kedvenc mesékkal való újbóli találkozás a ráismerés örömet válthatja ki, a korábban hallott mese olvasni tudása, a későbbi életszakaszban, más élethelyzetben más üzenete nagyon fontos többletet adhat. Az esetleges korábbi élményre azonban lényegében semmiféle utalás nem történik az olvasókönyvekben.

Az egyes mesetípusok gyakorisága

A mese egyidős az emberiséggel. A mesékben tükröződnek az egyes történelmi korszakok jellemzői, az adott nemzet történelme, értékrendje, életmódja, érzelem- és gondolatvilága, többek között ez teszi pótolhatatlanná a meséket a szocializáció folyamatában. A mondóka, a vers és a mese az emberiség történetében mindig a szocializációnak, a nevelésnek, az adott nemzet és a szűkebb társadalmi csoport kultúrájának, értékrendjének fontos, sőt, az írásbeliség kialakulása előtt szinte kizárólagos közvetítői voltak (Riesman, 1983). Hasonlót fogalmaz meg Bruner (1986) is, felfogásában a történetet a valószerűséget alapozza meg, az életszerűségről szól. A történetek alapvető eszközeink ahhoz, hogy önmagunkat a társadalomban érthetővé tegyük. Életünk minden egyes pillanata is történet formájában ragadható meg számunkra.

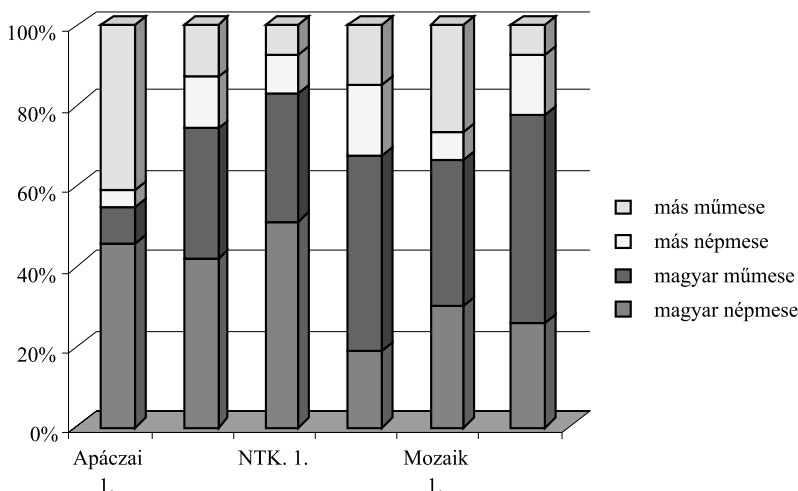
A narratívumok fontos szerepet töltenek be a társas tapasztalatok megfogalmazásában és szervezésében, fontos kulturális közvetítők. A világot kategóriákban vagy koncepciókban, értékekben, sztereotípiákban mutatják be (Sperber, 1990, idézi László, 1999). Fontos szerepet töltenek be a társas tapasztalatok megfogalmazásában és szervezésében (Halbwachs, é. n., idézi László, 1999). Megfelelő elemzési keretet nyújtanak mind az intrapszichikus folyamatok vizsgálatához, mind e folyamatok társas összefüggéseinek megértéséhez. Az elbeszélő funkcióknak jelentős szerepe van a személyes (azonos vagyok önmagammal) és a szociális (azonos vagyok egy csoporttal) identitás konstrukciójában és fenntartásában (László, 2001). Hasonlót fejez ki a perszónális és a szociális kompetencia egymásba kapcsolódása is (Nagy, 2007). Rainer és Progoff szerint (idézi László, 1999) az elbeszéléseknek koherencia-teremtő, érzelmi feszültséget csökkentő funkciójuk van: segítenek a világ értelmezésében (például a naplók). Az elbeszélés az élettapasztalatok integrálásának, a koherencia megteremtésének legfontosabb eszköze. A saját nemzet népmesekincse az adott kultúra történelmileg kikristályosodott történetvázait jeleníti meg (László, 1999), pszichoanalitikus megközelítésben a kollektív tudattalant hordozza, ezért a gyermekhez ez áll a legközelebb, ez segíti leginkább a szociális kompetencia fejlődését.

A műmesék befogadása lényegesen nehezebb, hiszen az adott kultúrára jellemző narratívumvázak ezekben a szerző értelmezésében, érzelmei által átszínezve jelennek meg, vagyis amíg a népmese az általánost jeleníti meg, addig a műmese világa egyedi, nyelvazete, alapsémája lényegesen bonyolultabb (Tímárné, 2006).

Fentiekből következik, hogy a kisiskolások a magyar népmeséket értik meg a legjobban. Emiatt várhatóan ezek nyújtják számukra a legnagyobb élményt. Legnehezebben érthetők a más nemzetiségű szerző által írt műmesék. A két végpont között helyezkednek el a magyar meseírók alkotásai és a más népek népmeséi. Kíváncsún lenne, hogy az olvasókönyvekben szereplő mesetípusok gyakorisága ennek megfelelően alakuljon.

2. táblázat. Az egyes mesetípusok gyakorisága, 1. és 2. osztály

Mesetípusok	Apáczai 1. osztály	Apáczai 2. osztály	Nemzeti 1. osztály	Nemzeti 2. osztály	Mozaik 1. osztály	Mozaik 2. osztály
Magyar népmese	10 (45,5%)	13 (41,9%)	21 (51,2%)	14 (18,9%)	9 (30,0%)	7 (25,9%)
Magyar műmese	2 (9,0%)	10 (32,2%)	13 (31,7%)	36 (48,6%)	11 (36,6%)	14 (51,8%)
Más népmese	1 (4,5%)	4 (12,9%)	4 (9,7%)	13 (17,5%)	2 (6,6%)	4 (14,8%)
Más műmese	9 (40,9%)	4 (12,9%)	3 (7,3%)	11 (14,8%)	8 (26,6%)	2 (7,4%)
Összesen	22	31	41	74	30	27



2. ábra. Az egyes mesetípusok relatív gyakorisága, 1. és 2. osztály

A besorolásnál az olvasókönyvekben megjelölt forrásokat vettem figyelembe, bár a forrásmegjelölés terén esetenként bizonytalanság tapasztalható. Előfordul például, hogy ugyanazt a szöveget az egyik olvasókönyv népmeseként tartja számon, a másik pedig konkrét szerzőnek tulajdonítja. Az elemzett tankönyvek közül mindössze egyetlenegyre jellemző a javasolt gyakoriság. Zilahiné (1998, 48) javaslata szerint az óvodai meserepertoár 80 százaléka magyar népmese legyen. Az alsó tagozatot illetően nincs tudomásom hasonló jellegű módszertani ajánlásról. A vizsgált tankönyvek közül mindössze egyben éri el a magyar népmesék aránya az 50 százalékot. Ez a csökkenés túl nagyarányúnak tűnik az óvodai módszertan által elfogadott arányokhoz képest.

A megértés segítése

Az irodalmi élmény létrejöttéhez természetszerűleg szükség van a mű valamilyen mértékű megértésére, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az irodalmi élmény mértéke nem áll arányban a megértéssel. A megértés direkt segítése az irodalmi élmény kialakulásának mechanizmusát tekintve kifejezetten ellenjavalt. Ugyanakkor a mesének tananyagként való megjelenése számos esetben magával hozza a megértés segítésére törekvést is, erre többféle megoldás is található az egyes tankönyvcsaládokban.

Az átdolgozás egyrészt etikai szempontból erősen kifogásolható, másrészt pedig mivel mindig tartalmi és/vagy nyelvi egyszerűsítést és terjedelembeli rövidítést jelent, felveti a meseválasztás újragondolásának szükségességét. Az olvasástanulás időszakában nyilvánvalóan fontos szempont az egyes mesék terjedelme: a rövid mesék jöhetnek számításba. Saját tapasztalatom szerint bőséges a választék a rövid mesékből is, így nem szerencsés, de nem is szükséges a hosszabb mesék kurtításával próbálkozni. „A kezdő olvasó gyerekek esetében az élményszerző olvasásnak különböző akadályai vannak. Mindenekelőtt az olvasáskészség fejletlensége, a szegényes fogalomkészlet, továbbá a kínált élményre rezonáló tapasztalat hiánya, az élménybefogadás életkori sajátosságai. Ezeket az akadályokat régóta úgy próbálják leküzdeni, hogy leegyszerűsítő céllal átírják az eredeti szövegeket. Ennek következtében rendszerint megszűnik az élményt nyújtó hatás, s kényszerű kötelességből olvasott tanszövegek születnek” (Nagy, 2006, 36–37). Előfordulhat, hogy az átírás megfosztja a mesemotívumokat eredeti jelentésüktől, így a mese értelme sérül (Boldizsár, 1997).

Annak indokai, hogy miért pont a kiválasztott szavakat szükséges értelmezni, magyarázni, sajnálatos módon nem fedezhetők fel, vagyis a megmagyarázandó szavak kiválasztása feltehetően a véletlenül múlik. Többször előfordul, hogy egy-egy szómagyarázat formailag, logikailag hibás, vagy a megfogalmazás nem igazán érthető a gyermek számára. Szükség van-e egyáltalán szómagyarázatokra ilyen formában? A kontextus gyakran elégséges mértékben segíti a megértést, az irodalmi élmény kialakulásához nem okvetlenül szükséges minden egyes szó pontos értése. Megfelelő pedagógiai légkör esetén, más tantárgyak óráin szerzett tapasztalatok alapján a gyermekek úgyis kérdeznek, ha valamelyik ismeretlen szó, kifejezés zavarja a megértést.

Némelyik mese alatt diszkrétan, a mesével való kapcsolatra egyáltalán nem utalva, de mégis nyilvánvaló szándékkal közmondások, szólások, idézetek olvashatók, olyanok természetesen, amelyek a mese mondanivalójához kapcsolódnak, azt teszik explicitté. Nagy a veszélye annak, hogy ezzel a legszebb mese is gyenge tanmesévé silányodik. „A tündérmesétől idegen a racionalizálás, a tudatosítás, a didaxis és a direkt motiválás. Ha a mesében minden nyíltan kimondatik, nemcsak a mese varázsa tűnik el, hanem annak a lehetősége is, hogy az élet alapvető problémái szimbolikus formában mutakozzanak meg előttünk” (Boldizsár, 1997, 171).

Az illusztráció az egyetlen jó megoldás a felsorolt megértésszítési módok közül: a mese hangulatát jól visszaadó illusztráció hozzájárul az élmény erősödéséhez. Az új kritériumrendszer értelmében (23/2004. VIII. 27. OM rendelet) az 1–12. évfolyam számára készült tankönyvek esetében átlagosan minden oldalra jutnia kell egy képnek vagy ábrának. Ebből kiindulva csak az ehhez képest többletillusztrációkat tekintettem megértésszítőnek vizsgálatomban (3. ábra).

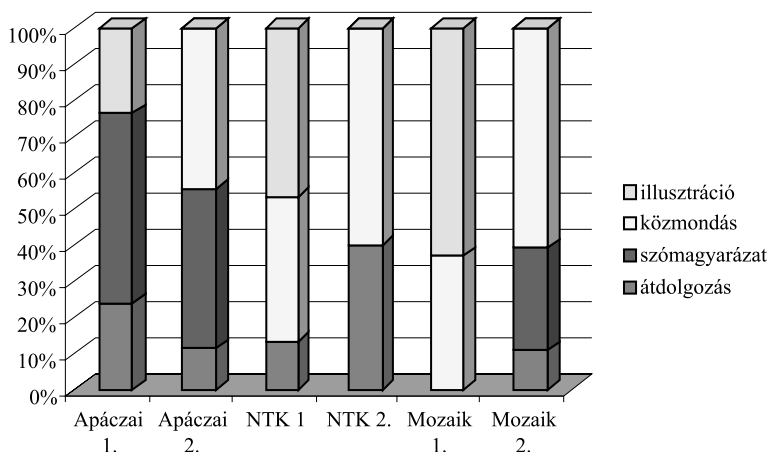
3. táblázat. Megértésszítési módok, 1. és 2. osztály

Megértésszítési módok	Apáczai 1. osztály	Apáczai 2. osztály	Nemzeti 1. osztály	Nemzeti 2. osztály	Mozaik 1. osztály	Mozaik 2. osztály
Összes mese	N=22	N=31	N=40	N=74	N=30	N=25
Átdolgozás	4	2	2	8	-	3
Szómagyarázat	9	8	-	-	-	8
Közmondás, stb.	-	8	6	12	7	17
Illusztráció	4	-	7	-	12	-
Egyszerre több	3	2	4	1	-	8
Összes segítésmese aránya	63,3%	51,6%	27,5%	25,6%	63,3%	80,0%

A többletillusztrálás lehetőségével egyetlen másodikos olvasókönyv sem élt. A többi megértésszítési mód esetében viszont azok újragondolására volna szükség. Inkonzekvens a megértési módok alkalmazása mind szükségességük megítélését, mind megválasztott módjukat tekintve.

A mesékhez kapcsolódó feladatok jellemzői

A három kiadó tankönyvei jelentős mértékben különböznek egymástól a feladatok terén: az Apáczai Kiadó olvasókönyvei lényegében munkatankönyvek, a Nemzeti Tankönyvkiadó olvasókönyveiben más jellegű kérdések és feladatok vannak, mint a munkafüzetekben, a Mozaik Kiadó olvasókönyveiben nincsenek feladatok.



3. ábra. Az egyes megértéssegítési módok relatív gyakorisága, 1. és 2. osztály

A feldolgozásra számható időkeretek nyújtotta lehetőségeket messze meghaladó szemelvényszámhoz feldolgozhatatlannak tűnő feladatszám is társul, ez is egyik bizonyítéka annak, hogy a mese hangsúlyozottan megtanulandó tananyaggá válik az iskolában. Figyelembe véve az előírásoknak megfelelő óraszámokat, a feladatok nagy részének megoldására, a megoldások közös ellenőrzésére, értékelésére, a visszacsatolásra nem juthat elég idő. Kérdéses, hogy a nem kellően motivált feladatmegoldások (a didaxis élménycsökkentő hatása és a visszacsatolások elmaradása egyaránt motivációs csökkentő) mennyiben járulnak hozzá az egyes képességek fejlődéséhez.

Mind a szemelvények, mind a feladatok esetében van választási lehetőség. Azonban sem a szemelvények, sem a feladatok esetében nincs semmiféle utalás sem a tanító általi választásra, a differenciálás segítésére, sem a gyermekek választási lehetőségeire. A feladatok megoldása hangsúlyozottan a frontális osztálymunkára és az önálló munkára épít (ez utóbbi magába foglalja a házi feladatokat is), a páros és a csoportmunka, a kooperatív tanulás nem kap kellő szerepet. Az instrukciók megfogalmazásában pontatlanságok is előfordulnak. Például egy kérdésen belül tulajdonképpen két kérdés szerepel, összehasonlítást kérnek szempont(ok) megadása nélkül, vagy olyan feladatok is vannak, amelyek a korosztály fejlettségét meghaladó szinten elvégzendő elvi elemzésen alapulnak.

4. táblázat. Az egyes tankönyvszaladokban szereplő feladatok, ezen belül a mesékhez kapcsolódó feladatok száma, 1. és 2. osztály

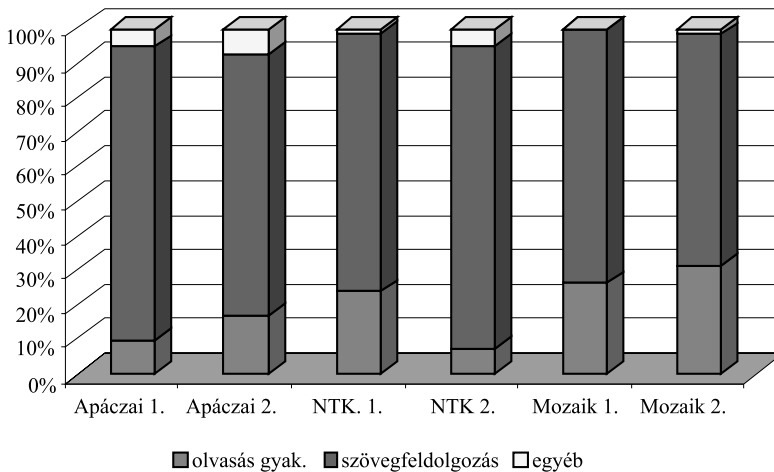
Feladatok	Apáczai 1. osztály	Apáczai 2. osztály	Nemzeti 1. osztály	Nemzeti 2. osztály	Mozaik 1. osztály	Mozaik 2. osztály
Összes feladat	501	827	642	1074	338	357
Mesékhez kapcsolódó feladatok	133	246	270	562	58	95

Az Apáczai Kiadó, a Nemzeti Tankönyvkiadó olvasókönyveiben és munkafüzeteiben rendkívül magas a feladatok száma: egy mesére az Apáczai Kiadó kiadványaiban átlagosan 6, a Nemzeti Tankönyvkiadó kiadványaiban pedig 6,75 feladat jut, nem ritka a mesénkénti 8–10 feladat sem. A Mozaik Kiadó kiadványai lényegesen visszafogottabbak.

A meséhez kapcsolódó feladatok jellemzői a feladat célja szerint

5. táblázat. A mesékhez kapcsolódó feladatok céljuk szerint, 1. és 2. oszt.

Feladatok céljuk szerint	Apáczai 1. osztály	Apáczai 2. osztály	Nemzeti 1. osztály	Nemzeti 2. osztály	Mozaik 1. osztály	Mozaik 2. osztály
Olvásás gyakoroltatása	13 (9,7%)	45 (18,2%)	64 (23,7%)	43 (7,6%)	18 (31,0%)	25 (26,3%)
Szövegfeldolgozás	113 (84,9%)	199 (80,8%)	202 (74,8%)	516 (91,8%)	39 (67,2%)	70 (73,6%)
Egyéb	7 (5,2%)	2 (8,1%)	4 (1,4%)	3 (5,3%)	1 (1,7%)	–
Összesen	133	246	270	562	58	95



4. ábra. A mesékhez kapcsolódó feladatok a feladat célja szerint, 1. és 2. osztály

Kevésnek tűnik az olvasásgyakorláshoz kapcsolódó feladat: az olvasástanulás meghatározó időszakában ennél többre volna szükség. Főleg a gyermekek számára is érdekes, az olvasást változatos formában gyakoroltató (válogató olvasás különböző formái, a párbeszédés részeket szereposztásban olvastató stb.) feladat kevés. Az egyéb kategóriába sorolható játékos feladatok, rejtvények is csekély gyakorisággal fordulnak elő, pedig ezek méltán tartanak számot a gyermekek érdeklődésére, emiatt motiváló hatásuk és a különböző képességek fejlődésében betöltött szerepük jól érvényesülhetne.

A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok tartalmuk szempontjából

A feladatok többségében a mese mint feldolgozandó információ, megtanulandó tananyag jelenik meg. A teljes tartalom feldolgozása ezen belül jóval kisebb szerepet kap, mint az egyes részletek feldolgozása. A részletek feldolgozására irányuló feladatokban a mese egyes komponensei különböző mértékben fontosak: a legtöbb feladat, kérdés a tartalom valamelyik mozzanatára vonatkozik, ezt követik gyakoriságukat tekintve a szereplőkkel kapcsolatos feladatok, hozzájuk viszonyítva igen csekély például a mese címéhez vagy helyszínéhez kapcsolódó feladatok száma. A mesét mozaikossá alakító, erősen algoritmizált, mozzanatokra építkező feladatok nem segítik az irodalmi élmény komplex

személyiségfejlesztő hatásának érvényesülését, a narratívumvázak rögzülését, az irodalom és a hétköznapi élet átjárhatóságának kialakulását. Az irodalmi élmények sajátosságainak megfelelő élményekre építkező, kreatív megoldást igénylő feladatok száma csekély, hasonlóképpen kevesellhető a differenciálásra (is) kiválóan alkalmas komplex feladatok aránya.

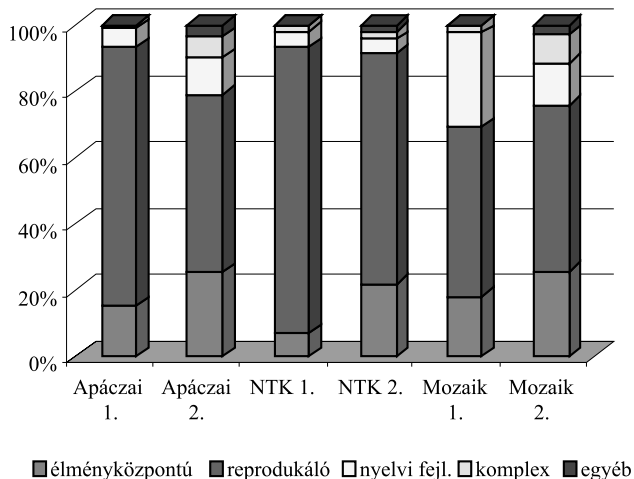
6. táblázat. A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok tartalmuk szerint, 1. és 2. osztály

Feladatok tartalma	Apáczai 1. osztály	Apáczai 2. osztály	Nemzeti 1. osztály	Nemzeti 2. osztály	Mozaik 1. osztály	Mozaik 2. osztály
A mese eljuttatása	3	11	2	9	3	3
Saját élmény, vélemény	9	21	10	97	4	4
Mesealakítás	5	18	2	7	–	5
Tartalom egészére vonatkozó feladat	8	9	6	12	3	1
Tartalomrészekre vonatkozó feladat	58	55	98	181	9	23
Szereplők	18	32	53	137	6	9
Helyszín	2	8	11	26	–	1
Cím	2	3	6	3	2	1
Nyelvi fejlődés segítése	7	22	10	21	11	9
Komplex (3)	1	13	4	13	1	6
Egyéb	–	7	–	10	–	2
Összesen	113	199	202	516	39	70

A 6. táblázat kategóriái közül több összevonható a feladatmegoldások élményszerűségét, kreativitásigényét tekintve.

7. táblázat. Az egyes feladatfajták relatív gyakorisága, 1. és 2. osztály

Feladatfajta	Apáczai 1. osztály	Apáczai 2. osztály	Nemzeti 1. osztály	Nemzeti 2. osztály	Mozaik 1. osztály	Mozaik 2. osztály
Élményközpontú	15,0%	25,1%	6,9%	21,8%	17,9%	25,7%
Reprodukáló	77,8%	53,7%	86,1%	69,5%	51,2%	50,0%
Nyelvi fejlődést segítő	6,1%	11,0%	4,9%	4,0%	28,2%	12,8%
Komplex	0,8%	6,5%	1,9%	2,5%	2,5%	8,5%
Egyéb	–	3,5%	–	1,9%	–	2,8%
Összesen	99,7%	99,8%	99,8%	99,7%	99,8%	99,8%



5. ábra. Az egyes feladattípusok relatív gyakorisága, 1. és 2. osztály

A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok a megoldás módja szerint

8. táblázat. Az egyes tankönyvsaládokban szereplő feladatok a megoldás módja szerint, 1. és 2. osztály

Feladatok a megoldás módja szerint	Apáczai 1. osztály	Apáczai 2. osztály	Nemzeti 1. osztály	Nemzeti 2. osztály	Mozaik 1. osztály	Mozaik 2. osztály
Írásbeli	7 6,1%	51 25,6%	75 37,1%	255 49,4%	7 17,9%	45 64,2%
Szóbeli	24 21,2%	77 38,6%	49 24,2%	121 23,4%	17 43,5%	7 10,0%
Jelöléses (4)	63 55,7%	33 16,5%	59 29,2%	88 17,0%	8 20,5%	4 5,7%
Dramatizálás, cselekedtetés	3 2,6%	5 2,5%	2 0,9%	8 1,5%	5 12,8%	4 5,7%
Rajzolás, alkotó t.	14 12,3%	12 6,0%	11 5,4%	22 4,2%	1 2,5%	4 5,7%
Kombinált (5)	2 1,7%	21 10,5%	6 2,9%	22 4,2%	1 2,5%	6 8,5%
Összes feladat	N=113	N=199	N=22	N=516	N=39	N=70

A verbalításra épülő feladatok aránya minden egyes vizsgált tankönyvsaládban eléri a 80 százalékot. Az írásbeli és a szóbeli feladatok többsége feleletalkotó, így ezek esetében a gyermekeknek van némi önállóságuk, lehetőségük az önkifejezésre, a saját vélemények, gondolatok megfogalmazására (attól is függően, hogy a pedagógus mennyire segíti az egyéni megnyilvánulásokat, vagy mennyire sugall egy bizonyos elvárt választ). A jelöléses feladatok dominánsan feleletválasztásosak, lehetséges megoldásaik lényegesen szűkebb határok között mozognak. Két alaptípusuk: a) a mese szövegéből kell kikeresni a megoldást, és b) a tankönyvszerzők által felsorolt lehetőségekből kell választaniuk a gyerekeknek.

A mese szövegéből való kikeresést kérők megoldása során a gyermek a teljes szövegben mozoghat, ez élményszerűbb, segítheti a narratíváláncolat rögzülését, és a szöveggel való bánásmód technikáját is erősíti, kisebb a találgatás lehetősége. A megadott válaszlehetőségek közül történő választás több problémát is felvet. Minél kevesebb a válaszlehetőség, annál nagyobb a véletlen eltalálás esélye. Kifogásolhatók a mindössze két válaszlehetőséget megadó feladatok. Lényeges a válaszlehetőségek megfogalmazása is: ha a mese szövegéből szó szerinti idézetként jelenik meg valamelyik válaszlehetőség, akkor a megoldásban pusztán a ráismerés játszik szerepet (hasonlóról ír például *Molnár* és *B. Németh*, 2006, 117), ha a válaszlehetőségek nagyon közel állnak egymáshoz, nehéz lehet az árnyalatnyi különbségek felismerése, ami elbizonytalaníthatja a gyermeket, ha nagyon távoliak, akkor a válaszlehetőségek között nagy valószínűséggel lehetnek olyanok, amelyek már ránézésre sem tűnhetnek jó megoldásnak, vagyis a mérlegelés, elemzés, döntés kis szerepet kap a feladat megoldásában. A túl könnyű és a túl nehéz feladat egyaránt motivációcsökkentő.

A drámajátékokhoz, a dramatizáláshoz és a cselekedtetéshez kapcsolódó feladatok és a rajzolással, színezéssel megoldható feladatok aránya elszomorítóan csekély. Hasonló a helyzet a kombinált feladatokat illetően is.

A verbalitás dominanciája a mesét pusztán megjegyzendő tartalommal, információvá fokozza le, az irodalmi élményeket tekintve oly fontos saját érzések, gondolatok, vélemények megfogalmazására kevés a lehetőség.

A feladatok megoldásában a kooperativitásnak kevés szerepe van: a dramatizálást kivéve más feladatoknál alig van jelen annak ellenére, hogy a szakirodalomból jól ismert a kooperatív tanuláshoz mással nem pótolható előnye van a szociális és a személyes kompetencia fejlődése szempontjából is (*Kagan*, 2004; *Benda*, 2002a, 2002b).

A feladatok a kognitív kompetencia fejlődésének segítése szempontjából

A Szövegfeldolgozó Fejlődéssegítő Rendszer (SZÖVEGFER) a tartalomba ágyazott képességfejlesztés elvére épülve segíti a szövegfeldolgozó olvasás és négy fontos gondolkodási képesség, a rendszerező képesség, az összefüggés-kezelés, a következtetés és az elemi kombinálás fejlődését 5. osztályos gyermekek körében (*Pap-Szigeti, Zentai* és *Józsa*, 2007). A kompetenciamodel (*Nagy*, 2007) értelmében a gondolkodási képességek a meglévő belső tudás felhasználásával új tudás kialakulását segítik. Az alsó tagozaton használható képességfejlesztő eszközök kidolgozása és kipróbálása folyamatban van.

A kompetenciamodel (*Nagy*, 2007) értelmében a gondolkodási képességek a kognitív kompetencia körébe tartoznak, a meglévő belső tudás felhasználásával segítik az új tudás kialakulását. A kognitív kompetenciák valamennyi személyes és szociális kompetencia fejlődésének alapfeltételeiként is szolgálnak, így megfelelő fejlődésük segítése a pedagógia alapfontosságú feladata (*9. táblázat*).

Az összefüggés-kezelés feladata a meglévő tudásból új tudás/produktum létrehozása a dolgok közötti kapcsolódások felismerésével, alkalmazásával, létrehozásával. Meghatározó szerepet játszik a számunkra lényeges dolgok, események értelmezésében, alakításában, tervezésében. Az összefüggés-kezelés fejlődését segítő feladatokban kizárólag az oksági összefüggések jelennek meg. A feladatok tulajdonképpen úgynevezett „Miért?-es” kérdések, némelyikben a cél és az ok keveredése is megfigyelhető. Az összefüggések ténylegesen a mese központi tartalmi eleméhez kapcsolódnak ugyan, de gyakran kontextusukból ki vannak ragadva. Az elvárt megoldások lényegében a csak akkor feltételű és szükségszerű következményű okság (*Nagy*, 2000) körébe tartoznak (ez egy viszonylag könnyen felismerhető összefüggéscsoport). A további hét összefüggéscsoport egyáltalán nem jelenik meg a feladatokban. A mesékben valamennyi összefüggéscsoport szerepel (*Szombat-helyiné*, 2006), így a mesék kifejezetten alkalmasak az egyébként igen gyengén fejlődő valószínűségi gondolkodás (*Bán*, 1998) fejlődésének segítésére is.

9. táblázat. A kognitív fejlődést segítő feladatok gyakorisága a tankönyvsaládokban, 1. és 2. osztály

Fejlődést segítő feladatok	Apáczai 1. oszt.	Apáczai 2. oszt.	Nemzeti 1. oszt.	Nemzeti 2. oszt.	Mozaik 1. oszt.	Mozaik 2. oszt.
Összefüggés-kezelés	7 (5,2%)	8 (4,0%)	14 (6,9%)	22 (4,2%)	7 (1,7%)	9 (12,8%)
Sorképzés	5 (3,7%)	10 (5,0%)	7 (3,4%)	9 (1,7%)	2 (5,1%)	3 (4,2%)
Besorolás	2 (1,7%)	-	3 (1,4%)	4 (0,7%)	-	-
Szelektálás több	3 (2,6%)	5 (2,5%)	8 (3,9%)	11 (2,1%)	-	-
Szelektálás 1	6 (5,3%)	3 (1,5%)	14 (6,9%)	15 (2,9%)	2 (5,1%)	1 (1,4%)
Szortírozás	3 (2,6%)	11 (5,5%)	8 (3,9%)	2 (0,3%)	-	-
Közös jegy keresése	-	1 (0,5%)	2 (0,9)	-	-	-
Definiálás	-	-	-	1 (0,1%)	-	-
Párosítás	6 (5,3%)	6 (3,0%)	8 (3,9%)	8 (1,5%)	1 (2,5%)	1 (1,4%)
Szövegfeldolgozó összes feladat	113	199	202	516	39	70
Összes kognitív feladat gyakorisága	26,4%	22,0%	31,2%	13,5%	14,4%	19,8%

Az alsó tagozatos természettudományos tudáselemek inkább a determinizmus irányába befolyásolják a kisgyermek egyébként is determinisztikus gondolkodását. Az irodalom és a hétköznapi élettapasztalatok közötti kétirányú átjárhatóság vagy másképpen a körkörös mimézis (az elbeszélés utánozza az életet, az élet pedig az elbeszélést) (Bruner, 1986) azt is közvetíti, hogy egy-egy összefüggés jellege erősen szituációfüggő: a mesében az adott eseménysorban szükségszerűként megjelenő összefüggés más helyzetekben valószínű is lehet, és fordítva. Ennek kezelni tudása a mindennapi életben való boldogulásnak nagyon fontos feltétele. A mese kontextusába ágyazottan feldolgozott összefüggések hatására nyilvánvalóbbá válnak a feltételek és a velejárok közötti kapcsolódások, okok és okozatok, realitások és fikciók, befolyásolhatóságok és befolyásolhatatlanságok. A gyermek azt is megtapasztalja, hogy egy-egy összefüggésben feltételek és/vagy velejárok sokasága kapcsolódhat össze, és ezek a kapcsolódások hierarchikusan rendeződnek el: egyes okok például nagyobb, esetenként döntő szerepet játszanak bizonyos esemény(ek) bekövetkezésében, de mások módosító hatásáról sem feledkezhetünk meg. A tankönyvsaládok összefüggésekkel kapcsolatos feladataiban ez a sokszínűség, gazdagság egyáltalán nem jelenik meg.

A rendszerező képesség a dolgok és viszonyaik, illetve az információk és viszonyaik felismerésével elrendezésével teszi lehetővé új tudás létrehozását. Több feladattípus segíti e képesség, illetve valamelyik részkészsége fejlődését.

A sorképzés lényege az elemek valamilyen szempont szerinti sorba rendezése. Valódi sorképzéshez legalább 3 rendezendő elem szükséges, hiszen a 2 elemű sor nem igazán nevezhető sornak. Az elemszám felső határának megállapításakor a Miller-féle tarsolyelv lehet irányadó. A feladat megoldhatósága szempontjából lényeges a különbségek megragadhatósága: a túl kicsi nehezen érzékelhető, a túl nagy különbség pedig vagy nagyon könnyűvé, emiatt lényegében feleslegessé teszi a feladatot, vagy esetlegesen a sorjelleg nem látható a gyermek számára.

A mesékhez kapcsolódó feladatokban legkézenfekvőbb az események időrendben történő rendezése. Ezek a feladatok jónak mondhatók: a mese lényeges eseményeit emelik ki rende-

zendő elemekként, a teljes terjedelemben vonatkoznak, megfelelő léptékűek, ezáltal segítenek a narratívaláncolat rögzítésében. Változatos tartalmúak, előfordul például a helyszínek sorrendje vagy a szereplők megjelenésének sorrendje felől közelítés. Mindössze egyetlen feladatban szerepel a fokozatok szerinti sorba rendezés, holott erre a mesék számos lehetőséget adnak (például a próbák nehézségi foka), ezt érdemes lenne jobban kiaknázni.

A besorolás alkalmazásának egyik lehetséges módja, amikor bizonyos állítások igaz-hamis voltát döntik el a gyermekek. A feladat igen ritkán szerepel a tankönyvcsaládokban. Előfordul, hogy a mondat szó szerinti idézet a mese szövegéből, így a ráismerés és nem a gondolkodás működik. A fejlesztő hatás jobban érvényesülne, ha a mesének ugyanarra a mozzanatra több mondat is vonatkozna. Erre nem volt példa a vizsgált feladatokban. Pozitívumként említendő, hogy egyik feladatnál sem tudták a gyermekek, hogy hány igaz állítást kell találniuk.

A besorolás egyik formája a szelektálás. Ennek lényege: egy halmaz jellemzőit kell kiválogatni több elem közül. Speciális esete, amikor mindössze egy jellemző kiválasztásáról van szó. Leggyakrabban valamely szereplő tulajdonságaira vonatkozik. A szortírozás több dolognak több besoroló halmaz közötti szétválogatását jelenti. Ebben a feladat-típusban is a szereplők és tulajdonságaik szétválogatása jelenik meg leginkább. A párosítás a szortírozás speciális esete. A feladatok elsősorban rajz és jelentése, állat és kicsinye, szereplő és legfontosabb tulajdonsága összekapcsolását kérik. Alapvető probléma, hogy kevés elemszámokból kell a párokat létrehozni (leggyakrabban 3–3 dolog között), így nagy a véletlen eltalálás veszélye. Például: ha 3–3 dolog párba rendezése a feladat, akkor 2 pár megalkotásával a 3. már adott.

A közös sajátosságok megkeresése és a definiálás olyan csekély gyakorisággal jelenik meg, hogy a további elemzés értelmetlen.

Összegzés

Az utóbbi évtizedekben a mesekutatásokban, a tankönyvkutatásokban és a kompetenciaalapú pedagógia területén folyó kutatásokban számos, a gyakorlat szempontjából is fontos eredmény született, ezeket a gyakorlati pedagógiának jobban kellene, lehetne hasznosítani. Az irodalmi élmények kialakulásának folyamatát jól ismerjük, kevésbé kap azonban létjogosultságot az olvasókönyvekben és a munkafüzetekben, ahol az érzelmi hatásról kevés szó esik, a mese megtanulandó, reprodukálandó tananyagként jelenik meg. A tankönyvek, munkafüzetek használatát illetően sok múlik a pedagógus személyiségén, motivációján, szakmai felkészültségén, módszertani kultúráján, ugyanakkor az is köztudomású, hogy a könyvek, munkafüzetek erőteljesen orientálnak felnőtten (nemcsak a pedagógust, hanem a szülőket is) és gyermeket egyaránt, nagy szükség volna tehát mind a tankönyvkutatások gazdagítására, mind pedig a különböző kutatási eredményeknek a tankönyvírásban való nagyobb hasznosítására.

Ezzel kapcsolatos javaslataim:

A mesék (ezen belül a magyar népmesék) arányának növelése elsősorban a mesék alternatívájaként szerepeltetett elbeszélések rovására.

A könyvekben szereplő mesekínálat megújítása.

A gyermek csak abból a meséből tanul valamit, ami érzelmileg megérintette. Ennek érdekében jóval nagyobb szerepet kellene kapnia (egyáltalán: szerepet kellene kapnia) a saját érzelmek, gondolatok, vélemények kifejezésének.

Az alternatívitás biztosítása, ösztönzése mind a meseválasztás, mind a feldolgozáshoz kapcsolódó feladatok megválasztása, mind a megoldási mód tekintetében.

A hosszú mesék, szövegek az első évfolyamokon mellőzendők.

A feladatok szükség szerinti pontosítása, például a szövegezés, a tényleges feladat meghatározása stb. tekintetében.

A differenciáláshoz különböző nehézségű feladatok, érdekesség, érdeklődés szerinti választási lehetőség biztosítása.

A drámajáték, a cselekedtetés, a rajzolás (tulajdonképpen az önkifejezés más módjai) jelenlétének növelése.

A verbális feladatmegoldásokon belül változtatás az arányokon a feleletalkotás javára: ezek önmagukban is kínálnak valamiféle saját érzelem-, gondolat- és véleménykifejezési lehetőséget szinte tartalmuktól függetlenül.

A kooperatív tanulás különböző formáinak alkalmazása.

A mesefeldolgozáshoz kapcsolódó feladatokon belül a mesét egészként kezelő feladatok számának jelentős gyarapítása.

Kiemelten fontos lenne a kognitív kompetenciák fejlődésének segítségi lehetőségeit (is) biztosító feladatok kidolgozása.

Az elemzett tankönyvcsaládok folyamatos átdolgozásai utalnak a gyakorlatban szerzett tapasztalatok és a kutatási eredmények felhasználására való törekvése. Megjelenik az erre való készítés a tankönyvbírálati eljárásrend és szempontrendszer változásában is, ugyanakkor az egyes tankönyvcsaládok többsége kisebb módosításokkal hosszú évek óta van forgalomban. Ezt jelzik a korábbi (*Szombathelyiné*, 2007a, 2007b) elemzéseim és a jelenlegi elemzések során tett megállapítások hasonlóságai is. A tényleges változtatásokhoz, kiegészítésekhez további kutatásokra, elemzésekre van szükség.

Melléklet: Az elemzett olvasókönyvek és munkafüzetek jegyzéke

Apáczai Kiadó:

1. osztály:

Esztergályosné Földesi Katalin (2006): *Az én ábécém*. Olvasókönyv az 1. osztály számára.

Esztergályos Jenő (2008): *Első olvasókönyvem*. Az 1. osztály számára.

Németh Lászlóné – Seregély Istvánné (2009): *Olvasásfüzet az 1. évfolyam számára*.

2. osztály:

Nyíri Istvánné (2008): *Hétszínvarázs*. Olvasókönyv 2. osztályosoknak.

Burai Lászlóné – dr. Faragó Attiláné (2008): *Hétszínvarázs munkafüzet*. Munkafüzet a 2. osztályos Hétszínvarázs olvasókönyvhöz.

Nemzeti Tankönyvkiadó:

1. osztály:

Báder Ilona (2006): *Ábécés olvasókönyv*. Általános iskola 1. osztály.

Boldizsár Ildikó (2006): *Mesevár*. Szövegértési munkafüzet. Általános iskola 1. osztály.

2. osztály:

Olvasókönyv. Általános iskola 2. osztály. Összeállította és átdolgozta: Boldizsár Ildikó (2006).

Borszéki Ágnes (2005): *Olvasási munkafüzet I*. Általános iskola 2. osztály.

Borszéki Ágnes (2005): *Olvasási munkafüzet II*. Általános iskola 2. osztály.

Mozaik Kiadó:

1. osztály:

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2006): *Ábécés könyv*. 1. osztály.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2006): *Mesék az ABC-házból*. 1. osztály.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2006): *Beszéd, olvasás, írás*. 1. osztály – Álló írás. Első félév.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2006): *Beszéd, olvasás*. Munkafüzet – 1. osztály. Második félév.

2. osztály:

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2007): *Kerek egy esztendő*. Olvasmánygyűjtemény 2. osztály.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2007): *Beszéd, olvasás*. Munkafüzet – 2. osztály. Első félév.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2007): *Beszéd, olvasás*. Munkafüzet – 2. osztály. Második félév.

Jegyzet

- (1) A mesék közé soroltam a meseregény-részletet és a mondát is.
 (2) Ide tartoznak a mondókák, nyelvtörök, találós kérdések, kiszámolók, locsolóversek stb.
 (3) Legalább 2 kategóriába sorolható feladatelemet tartalmazó feladat.

- (4) A válasz bekarikázással, aláhúzással, számozással stb. adható meg.
 (5) Az egyes megoldási módok közül legalább kettő alkalmazását igénylő feladatok.

Irodalom

Balogh Klára és Honti Mária (2004): *Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvszalád feldolgozása és elemzése fejlődéslélektani szempontból*. Oktatási Minisztérium. 2007. március 22-ei megtekintés, http://www.om.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2_balogh_honti/vegleges.pdf

Bán Sándor (1998): Gondolkodás a bizonytalanságról: a valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest. 231–260.

Benda József (2002a): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. I. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 26–37.

Benda József (2002b): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 21–33.

Boldizsár Ildikó (1997): *Varázslás és fogycúra. Mesék, mesemondók, motívumok*. Didakt, Debrecen.
 Bruner, Jerome (1986): A gondolkodás két formája. In: László János és Thomka Beáta (2001, szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 27–59.

Csépány Nikoletta (2008): A szövegértő olvasás megalapozása első osztályban. *Könyv és Nevelés*, 1. 2009. július 2-i megtekintés, www.tanszertar.hu/eken/index.htm

Halász Gábor – Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Kovács Ágnes (1994, szerk.): *Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.

Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhazsnálat. *Educatio*, ősz. 446–447.

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.

Kojanitz László (2004): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9. 38–56.

Kojanitz László (2005a): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 53–68.

Kojanitz László (2005b): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 9. 135–143.

László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana – Kairosz.

László János (2001): Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In László János és Thomka Beáta (2001, szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 7–15.

Ligeti Csákné (2001): Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 89–99.

Ligeti Csákné (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete a közoktatás elemi szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 62–136.

Molnár Éva – B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József (2000): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 2. 141–185.

Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–43.

Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nyitrai Ágnes (1995): *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében*. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat. JATE, Szeged.

Pap-Szigeti Róbert – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián: (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: módszerek. In Nagy József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 312–334.

Riesman, David (1983): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2006): A mesék lehetséges szerepe, alkalmazása az összefüggéskezelés fejlődésének segítségével 4–8 éves gyermekek körében. Poszter a VI. Országos Neveléstudományi konferencián. Budapest, 2006. október 26–28.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007a): A népmese az általános iskolák alsó tagozatának tananyagában. *Könyv és Nevelés*, 2. 52–56.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007b): Mit tanul(hat)nak gyermekeink a mesékből? Poszter. PÉK, 2007. Szeged, 2007. április 12–14.

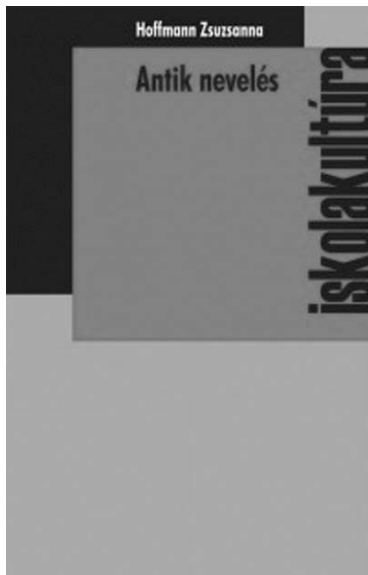
Timárné Hunya Tünde (2006): A népmese és a műmese műfaji sajátosságairól. In Bálint Péter (2006, szerk.): *Közéletek a meséhez*. Didakt, Debrecen.

Turcsán Gábor (1998a): Olvasókönyvek tartalom-elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 33–43.

Turcsán Gábor (1998b): Olvasókönyvek tartalom-elemzése. II. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 63–67.

Varga Erika (2003): Észrevételek, gondolatok az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tanításához használható taneszközökről. *Könyv és Nevelés*, 3. 38–46.
Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

23/2004 (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.



A Gondolat Kiadó könyveiből