

**Vass Dorottea**

Pécsi Tudományegyetem

# Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz

## *Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele*

*A gyermekirodalommal és annak helyzetével foglalkozó kutatók és szakemberek között évek óta élénk vita zajlik az irodalom és az irodalomóra háttérbe szorulásáról, ezen belül pedig a gyermekirodalom, a mese és a mesélés, illetve az olvasóvá nevelés lényeges szerepéről. Az utóbbi években számos kutatási eredmény született arról, hogyan vélekednek a középiskolás tanulók az irodalomóráról és a kötelező olvasmányokról, illetve arról, hogyan kellene változtatni a jelenlegi felső osztályba járó tanulók olvasási szokásain (Bárdos 2009; Gombos, 2009, 2010, 2012; Gósy 2009).*

**A**tizenévesek olvasási szokásainak kialakítása mellett a kutatók igyekeztek megfelelő figyelmet fordítani a kisgyermekkorú olvasóvá nevelés és az olvasás iránti szeretet kibontakoztatására a családon belül és az óvodában. Mind az iskoláskor előtti, mind a középiskolai korszak lényeges attitűdök kialakításáért felelős az olvasóvá válás tekintetében. Kétségtelenül fontos a mai tizenévesek, a digitális bennszülöttek olvasási szokásait vizsgálni, és a kialakult problémákat már csecsemőkortól kiküszöbölni, esetleg pozitív irányba történő befolyásolásával kísérletezni. Ám valahogy mindig szem elől tévesztünk egy fontos fejlődési korszakot, amelyre talán szintén fontos lenne odafigyelni annak érdekében, hogy a gyerekek olvasási szokásainak alakulására érdemben hatni tudjunk. Ez a korszak az olvasástanulás kezdete, az általános iskola első osztályába való átmenet. Az alábbiakban a fent említett témában néhány kutatói és szakértői véleményt felvázolva szeretnék rámutatni egy olyan megoldásra, amely döntő szerepet játszhat az olvasástanulás kezdetén kialakuló olvasás–gyerek kapcsolatban. Az olvasóvá nevelés módszerére számos próbatétel vár, és ezekkel a próbatételekkel külön-külön sokat foglalkoztak. Céлом kiemelni azt a három legbefolyásosabb tényezőt, amelyek együttesen hatékonyabban tudják elvárásolni a hat-nyolc éves gyerekek elméjét az olvasás világában az olvasástanulás kezdetén.

### **Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele az olvasástanulás kezdetén**

Az olvasás iránti igény csökkenésével és az olvasás általános presztízsvesztésével számos kutató foglalkozott az elmúlt évek során. Tény az, hogy az olvasás védelemre szorul, ugyanis nap, mint nap tapasztalhatjuk, hogy a gyerekek alig vagy egyáltalán nem olvasnak (vö.: *Benczik, 2009; Gombos, 2010*). Ez különösen az irodalmi szövegek olvasását érinti, amelynek oka valószínűleg az elektronikus (de többnyire nem irodalmi jellegű és

értékű) szövegforrások könnyebb elérhetősége illetve ezen források egyszerűbb használata (Gombos, 2010). Talán ezek az alkalmazások, a könnyű hozzáférhetőségüknek köszönhetően, akár az olvasásszeretet kialakításában is pozitív befolyásoló tényezőkké is válhatnak, ám ezek egyelőre csak lehetőségek, a gyakorlatban csak részben érintik az oktatás és nevelés világát, korunk pedig egyelőre csak a kiváló lehetőségekről beszél, míg közben az olvasás iránti igény folyamatosan csökkenni látszik. Gombos (2010) azokról a felnőttekről beszél, akiket olvasóként „elveszített” a társadalom, akik a „pedagógiai kudarc szimptomái” (146. o.), hiszen az ő utódaik sem olvasnak szívesen szépirodalmat. Benczik (2009) tanulmányában megállapítja, hogy az olvasás iránti igény csökkenni látszik. Ennek okát abban látja, hogy a gyerek a veleszületett fikcióigényt most már mind kevesebbet tudja olvasással kielégíteni, és azt inkább más, számára az olvasásnál nem kevésbé izgalmas televíziózással teszi. Feltételezem, hogy ennek oka az, hogy kisebb erőfeszítés révén több képet tekinthet meg, mint amit ő maga a mesehallgatás illetve az olvasás által el tudna képzelni. Az ember hajlamos takarékoskodni az erőbefektetéssel, így gyakran a könnyebb utat választja. Benczik magyarázata szerint az olvasás „egy intenzív és kreatív fantáziatréning” (2009, 10. o.), amely nagy képességfejlesztő hatással rendelkezik és a gondolkodást is serkenti. Harper (2009) azt állítja, hogy azok a gyerekek, akik szeretnek olvasni, jobban élvezik az irodalom, a történelem és más tudományok olvasását, ugyanis, ha a gyerekek összhangba kerülnek az olvasás örömeivel és a jó könyvek választási lehetőségeivel, könnyen ráérezhetnek a szakirodalom ismertetének hatalmára és élvezetére. Azt vallja, hogy az olvasással nem csak valamilyen tudást birtoklunk, hanem az olvasáson keresztül a gyerekek könnyebben meg tudják érteni a másik embert, hiszen ha a gyerekek megszeretik az olvasást, érzelmi intelligenciájuk is fejlődik. Petrolay azt hangsúlyozza, hogy „a kisgyermek (...) a mesében ismerkedik meg a másokért való aggodalom, az örvendező együttérzés érzelmeivel, az igazságosság, a bátorság, a hűség fogalmával, az elnyomó erőszak elleni gyűlölettel, és megszerzi magának azt az optimizmust, melyre a gonosz hatalmak elleni küzdelemben majdan szükség lesz” (2013, 8. o.). Szerinte a mese az a segítő erő, amely megérteti a gyerekekkel mindazt, amit a valóságban nehezen tud megérteni. Azt vallja, hogy „a tudat fehér lapja benépesül tényekkel, fogalmakkal. (...) Képes lesz megérteni mások örömét, fájdalmát, egyszóval: az önközpontú, magányos egyedből társadalmi lényvé válik” (uo.). Petrolay a mese humánus lényegét hangsúlyozza. Szerinte annak ellenére, hogy a mese „szerencsésen túlélte a különböző korokban, különböző irányokból, különféle megoldásokkal támogatott támadásokat: ma is él és neveli gyermekeinket humánus tartalmával, művészi formájával” (2013, 79. o.).

Ahhoz viszont, hogy a gyerekek fel tudják fedezni a mese világában rejlő örömeket illetve az olvasás élményét, fontos, hogy az irodalmi szövegekkel már iskoláskor előtt megismerkedjenek. Ha az óvodában a mese és a gyerek között szoros kötődés alakul ki, a gyerekek sokkal könnyebben fognak később az olvasástanulás adta nehézségekkel megküzdeni, amely által rá tudnak érezni az olvasás nyújtotta élményekre, így pedig az érzelmi intelligenciájuk is fejlettebb lesz.

A mese–gyermek–olvasás kapcsolat kialakulásának lényegéről beszél Vekerdy (2001) akkor, amikor az iskoláskor előtti mesélés fontosságát taglalja. A szerző rámutat azokra a vizsgálatokra, mely szerint azok a gyerekek, akik minden nap mesét hallgatnak első osztályba kerülésük előtt, egy-másfél év előnyt élveznek az anyanyelvi és gondolkodásbeli fejlődésben a többi, mesét nem hallgató kortársaikhoz képest. Mindezek mellett pedig közelebb kerülnek a mesevilághoz, illetve mélyebb kapcsolatot tudnak majd teremteni a meshőssel.

Mindezek fényében felmerülhet bennünk az a kérdés, hogy mégis hogyan és mely időszaktól lehet elkezdni az olvasás megszerettetését? Bozóky (2009) tanácsa, hogy az olvasást előbb kell megszerettetni, majd megtanítani. Mesélni viszont már akkor is lehet

a gyerekeknek, amikor még nem tudnak beszélni. Fessler Emma interjújában (2013) Vekerdy Tamás úgy fogalmazott, hogy a mesélést másfél-kétéves korban is el lehet már kezdeni úgy, hogy a szülő a gyerek napjának történéseit meséli el. Ezt később úgy lehet variálni, hogy változtatják a főhöst, azaz a főszereplő már nem maga a gyerek lesz, hanem egy általa kedvelt állat; ezután következhetnek az állatmesék, és ezt követően, négy-négy és fél éves kortól a tündérmesék. Petrolaynak (2013) hasonló a véleménye, elmondása szerint a kis óvodások igényeinek még csak a szülők és az óvónéni által kitalált történetek felelnek meg, ekkor még a valódi mese nem igazán kelti fel a figyelmét. A gyerek csak később, négy-öt éves korában kezd el a mesék iránt érdeklődni, mert intellektusa még fejletlen és a tapasztalata is hiányos.

Tételezzük fel, hogy az első osztályba induló gyerekek a fent említett mesei nevelésben (szülők és óvónők által mesélt történetek hallgatásában, majd mesehallgatásban) részesültek, ezáltal megismerték az élet és a halál, a gyűlölet és a szeretet, az irigység és a féltékenység képeit; felismerték, majd megtanulták megvalósítani azt, amire valóban vágnak, és ezáltal első osztályra már könnyebbé vált számukra a külső és belső világban való eligazodás, megtanulták összekapcsolni a mesék által alkotott belső világuk képét azokkal az élethelyzetekkel, amelyeket a valóságban ők maguk is megélték (vö.: *Bettelheim*, 2011; *Boldizsár*, 2010; *Kádár*, 2012). Ők jó eséllyel hamarosan olvasóvá válnak, és örömeiket lelik majd abban, hogy saját olvasásélményeik révén tehetnek szert ember- és világismeretre.

Bárdos (2009) hívja fel a figyelmünket azokra a harmadik osztályos gyerekekre, akik nem szeretnek olvasni, viszont öt-hat éves korukban még izgalommal készültek az írás- és olvasástanulásra. Véleményem szerint ennek okát érdemes az olvasástanulás kezdetén keresni, mert már első osztályban vannak olyan gyerekek, akik „kiszertnek” az olvasásból. Természetesen ennek számos oka lehet (lásd *Harper*, 2009), ám ezzel a tényezővel igazán keveset foglalkoztunk ez idáig. A szakirodalom figyelmet fordít arra, hogyan kell a gyereket kisgyermekkortól az olvasásra nevelni, és arra, hogyan lenne jó az általános iskola másodikos, harmadikos, negyedikes, illetve kamaszodó tanulóit olvasásra bírni (*Boldizsár*, 2001; *Gombos*, 2010). Mindezek mellett fontosnak tartom, hogy ne feledkezzünk meg az első osztályba induló gyerekekről sem. Nyitrai Ágnes írásaiban (2009, 2010) az első és második osztályos olvasókönyvek meséit és a hozzájuk kapcsolódó fejlődéssegítő feladatokat analizálja, emellett kitér az irodalmi szövegek típusainak elemzésére és relatív gyakoriságára is. Ő az, aki szintén arra a korosztályra igyekszik legtöbb hangsúlyt fektetni, amely véleményem szerint is folyamatosan háttérbe szorul.

A szakirodalom alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az olvasóvá nevelésnek több kritikus pontja van. Ilyen lehet az olvasóvá nevelés a családban csecsemőkortól, az óvodai olvasóvá nevelés, az alsó tagozatos, majd pedig a kamaszkori és a felnőttkori olvasóvá nevelés időszakai. Az alsó tagozatos olvasóvá nevelés kritikus pontján belül külön figyelmet érdemel az első osztályos tanulók olvasási szokásainak kialakulása. Meglátásom szerint, ha a gyerek első osztályban nem szereti meg, illetve valamilyen negatív élmény hatására „kiszert” az olvasásból, sokkal nehezebb lesz a további évfolyamok során éreztetni vele azt, hogy az olvasásnak milyen élményhozadéka van. Ezért fontos, hogy a családban már kialakult, illetve a még ki nem alakult mesélést és olvasás iránti szeretetet figyelembe vegyük. Reutzel és Cooter amerikai szerzőpáros sok kiadást megélt műve (2007) szerint az olvasóvá nevelésnek öt alappillére van: (1.) a pedagógus tudása, (2.) osztálytermi értékelés, (3.) megfelelő utasítás, (4.) differenciált utasítás, (5.) a család illetve közösség kapcsolata. Véleményem szerint az olvasóvá nevelés egyik további meghatározó tényezője az ábécés olvasókönyv. Fontosnak tartom ezt a szempontot is szemügyre venni, ugyanis ez az a segítség, amelyet a gyerekek az olvasástanulás útján mindig magukkal visznek, hogy legyőzzék azokat az akadályokat, amelyek esetleg távol tartják őket az olvasás élményeitől. Úgy vélem, hogy az ábécéskönyvben alkalma-

zott olvasástanítási módszerek olyan veszélyeket rejthetnek, amelyek nagymértékben befolyásolhatják az olvasás iránti szeretet minőségét. Cserhalmi (2001), aki tanulmányában az ötödik és hatodik osztályosokkal foglalkozik, ugyanezre a megállapításra jutott. A szerző azt állítja, hogy az olvasni tudó gyerekből akkor lesz irodalomolvasó, ha a tankönyv felépítése és tartalma egyaránt erre inspirálja.

Az ábécéskönyv az az egyik olyan eszköz, amely próbatétel elé állítja a kezdő olvasót az olvasóvá nevelődés rögzített útján, de ugyanúgy segítőtársa is lehet a 6–7 éves korosztálynak – utóbbi csak akkor lehetséges, ha szerkesztésekor a szerzők kellő figyelmet fordítanak a tankönyvben alkalmazni kívánt olvasástanítási módszerre, az irodalmi szövegek tartalmára és az illusztrációk minőségére. Ezek alapján az ábécéskönyv olvasástanítási módszere, a második az ábécéskönyv irodalmi szövegeinek tartalma, a harmadik pedig az ábécéskönyv illusztrációinak milyensége és minősége. Természetesen e három kiemelt „próbatétel” mellett még számos más fontos tényező is akad, amely befolyásolja az ábécéskönyv és ezzel együtt az olvasás iránti szeretet minőségét, de a három kiemelt „próbatétel” tartom a legmeghatározóbbnak. Az alábbiakban a három tényező kiválasztásának indoklására és prezentálására fogok fókuszálni.

### **Első próbatétel: az olvasástanítási módszer**

A kutatók már több évszázada foglalkoznak az olvasási és olvasástanulási módszerekkel, kitüntetett figyelmet fordítva erre a problematikára; tanulmányok sokasága foglalkozik ezzel a témakörrel (vö.: Gósy, 2009; Jászó, 2006). Ezek a szakemberek többek között felhívják a figyelmet arra, hogy az olvasástanulást a nyelv és a nyelvi folyamat is befolyásolhatja, ugyanis az anyanyelvvvel és annak elsajátításával áll szoros kapcsolatban. Gósy megállapítja (2009), hogy a sikeres olvasást megelőzi az elvárt szintű anyanyelvi tudás, azaz a beszédészlelés és beszédmegértés, illetve a szociokulturális tényező, a családi háttér és a környezet, ahonnan érkezik a gyermek. Ha ezek a tényezők nem fejlődnek ki megfelelő mértékben, olvasási, sőt másodlagosan akár pszichés zavarok is bekövetkezhetnek. Mivel az olvasási nehézségekkel küzdő gyerekek száma megnőtt (Gósy, 2009), félok, hogy ezeknél a gyerekeknél az olvasási rutin, így az olvasási szokás sem alakulhat ki zökkenőmentesen. Ezért fontos, hogy a hat-hét éves gyerekek a számukra legmegfelelőbb módszer szerint sajátítsák el az olvasási technikát, nehogy az olvasás tanulásakor az olvasás iránti szeretet kialakulása zátonyra fusson (Jászó, 2006).

A kutatók szerint az olvasástanítás legmegfelelőbb módszerét nem könnyű meghatározni, ugyanis a kezdeti olvasástanítási módszer azon tényezők közé tartozik, amelyet „nem szabad kiszolgáltatni a kísérletezésnek” (Jászó, 2006, 43. o.). Jászó szerint az olvasástanítási módszernek olyannak kell lennie, hogy fejlessze a beszédet, a beszédértést, a helyesírást és a szövegalkotást is. Háromféle olvasástanítási módszert különböztet meg Magyarországon (lásd Jászó, 2006), ezek a következők: (1.) szintetikus, (2.) analitikus, és (3.) az analitikus-szintetikus módszer. Az első két módszer abban különbözik, hogy amíg a szintetikus módszer a hangokat majd a betűket tanítja meg először (azaz építkező jellegű), az analitikus módszer ennek az inverz változata, tehát egy egészből, jelen esetben egy szóból vagy szövegből indul ki, és halad a hang- illetve betűtanítás felé (azaz lebontó jellegű). Az analitikus-szintetikus módszer mindkét módszerre egyforma hangsúlyt fektet. Mivel az iskolába induló gyerekek körében egyre magasabbá vált az olvasási zavarokkal küzdők száma, a legcélszerűbb azok közül a módszerek közül válogatni, amelyeket az olvasási nehézségekkel küzdő gyerekeknek szántak. Ilyen a Meixner- és a Tolnai-módszer. Mindkét módszer jelentősen több figyelmet fordít a vizuális, auditív és mozgási készségek fejlesztésére és ugyanúgy mindkét módszer alapelvei között meg-

található a pozitív megerősítés és a felfedezés örömeinek alapelve. A két módszer egyik legmeghatározóbb különbsége az, hogy a Meixner-módszer betűtanulást előkészítő módszert is alkalmaz, amelyben fontos hangsúlyt fektet a beszédfejlesztésre, a beszédmozgás tudatosítására és az iránygyakorlatokra (Juhászné, 2008; Jászó, 2006). A két módszer közül Wengrinn már inkább a Mexiner-módszert részesíti előnyben (lásd Wengrinn, 2003). Többek között Wengrinn arra hivatkozik, hogy a Tolnai-módszert alkalmazó könyv „nem tartalmaz szövegértési feladatokat” (Wengrinn, 2003). Az olvasástanítási módszer kiválasztásakor mindenképp fontos lenne figyelembe venni a fokozatosság elvét is, hogy az olvasástanítás ne elhamarkodott, érzelmektől mentes folyamat legyen. Jászó (2006) az amerikai szakkönyveket elemezve az ún. *kiegyensúlyozott oktatás* fontosságára hívja fel a figyelmet. Az *International Reading Assotiation* a szövegértés és hibátlan dekódolás egyensúlyát, a beszédén és a vizualitáson alapuló gyakorlatok egyensúlyát, az olvasmányok és gyakorlatok/feladatok arányát, a szépirodalmi és ismeretközlő szövegek arányát stb. tartja kiemelten fontosnak. A kiegyensúlyozott oktatás megvalósítása céljából az alábbiakat írja a tanító szerepéről: „Nem jó az a tanító, aki csak munkafüzeteket tesz a gyerekek elé, nem beszélget velük, sosem olvas fel, de az sem jó, aki a játék és a felolvasás kedvéért elhanyagolja az írás gondos, aprólékos tanítását” (Jászó, 2006, 51. o.). Az olvasástanítási modellnek három fokozatát sorolja fel: (1.) a feladat megértése, (2.) az olvasás készségrendszerének a kiépítése, (3.) a készségek automatizálása (Jászó, 2006, 249.o.). Azt hangsúlyozza, ezeket a fokozatokat szükséges szem előtt tartani, mert az olvasástanulás célja a megértés. Ahhoz pedig, hogy a gyerek értő olvasóvá váljon, fontos bejárnia a három felsorolt egymásra épülő fokozatot. Mindemellet fontos, hogy a gyerekekkel az olvasást előbb megszerettessük, és csak utána tanítsuk nekik. (Bozóky, 2009, 81. o.). Bozóky kijelentését az iskoláskor elején is nagyon hasznos szem előtt tartani, amikor a „megismerés világosságának elvét (cognitive clarity theory)” emlegetjük (Jászó, 2006, 249.o.), ugyanis az iskolakezdés olyan alkalommá válhat, amikor a gyerekek újra, illetve még jobban „beleszerethetnek” a mesékbe, a mesehallgatás által pedig az olvasásba. Az iskolakezdés az az átmeneti periódus, amikor még mesehallgatókat, ezekből a mesehallgatókból pedig olvasókat van alkalmunk nevelni. Ha ehhez a fokozatos feladatmegértéshez egy jó olvasástanítási módszer járul, nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerekekben felkeltjük az olvasás vágyát.

### Második próbatétel: az irodalmi szövegek tartalma

Amellett, hogy egy olvasókönyv milyen olvasástanítási módszerrel ismerteti meg az elsős tanulókat, érdemes figyelni azokra a szövegekre is, amelyeket az elsős kisdíjak először olvasnak el, ugyanis ezek a szövegek jelentik számukra az első olvasási élményt. Bárdos rámutat, hogy „A gyerek [...], amikor azt tapasztalja, hogy olvasókönyve, szöveggyűjteménye [...] gyenge irodalmi szövegeket (is), és esetleg téves, elavult nem irodalmi szövegeket is tartalmaz, mindenestől el fog fordulni nem csak az iskolai kínálattól, de az olvasástól is” (2009, 44. o.). Ezért fontos, hogy ezeknek a történeteknek a szövegei és szereplői olyan élményt nyújtsanak a gyerekek számára, amelyek által könnyen azonosulni tudnak a szereplőkkel és magával a történettel. Ahogy Boldizsár (2001) írja, az alsó tagozat az az utolsó állomás, amikor még a gyerekekben fel lehet ébreszteni az olvasókedvet. Ez szerinte is csak akkor lehetséges, ha az olvasókönyvbe olyan szövegek kerülnek, amelyekhez az alsós korosztály érzelmileg kötődhet, és ha az olvasókönyvben olyan érdekes irodalmi szövegek is találhatóak, amelyek alkalmasak a figyelem fenntartására.

Jászó (2006) a korábbi és a mai olvasmányok szerkezete között von párhuzamot, állítása szerint az olvasmányok még a XIX. században alakultak ki. Az olvasmányokat céljuk szerint az ismeretszerző és lelki-esztétikai élményt nyújtó olvasmányokra lehet

felosztani. Az előbbi a tanulás céljából történik, az utóbbi pedig maga a szépirodalom olvasása, amelyhez tág értelemben a krimi és a képregény is hozzátartozik. Jászó Alexander Bernátnak az olvasókönyv szerkezetéről szóló munkájából kiemeli, hogy a jó olvasókönyvet a „gondosan megválogatott népies mondák, mesék, versek, elbeszélések” és a humor alkotják (Jászó, 2006, 117. o.). Ez a tény Bernat elmélete óta sem változott, ugyanis Boldizsár (2010) és Kádár (2012) is hasonló igényekről beszél. Mindkét szerző azt hangsúlyozza (utóbbi Bühler mesekorszakára hivatkozva), hogy a négy–nyolc év közötti korosztály leginkább a meséket igényli. Az említett korosztály olyan mesék iránt érdeklődik, amelyek gazdag cselekménnyel, csodákkal és egyszerű jellembrázolásokkal rendelkeznek. Boldizsár azt is kiemeli, hogy ezek olyan szövegek kell legyenek, amelyek „érzelmileg közel állnak a 7–10 éves gyerekek lelkivilágához és érdeklődési köréhez, érdekes olvasmányok, ugyanakkor új ismeretekkel szolgálnak, fokozatosan bővítik a szókincsüket és alkalmasak a figyelem fenntartására” (2010, 68. o.). Mindezek igen fontos és gyerekközponthú feltételek, amelyek valóban a gyermeki elvárásnak szeretnének eleget tenni. Szerencsések azok a tanulók, akik olyan olvasókönyvből tanulhatnak, melyeknek szerkesztői gondosan, a gyerekek igényét előtérbe helyezve állították azt össze. Egy kérdéssorozat azonban mindig megfogalmazódik bennem, amikor a gyerekek meseigényéről olvasok: elbeszélgetett-e valaki a gyerekekkel arról, mi érdekli őket; milyen meséket kedvelnek? És vajon azok a mesehősök, amelyek például az első osztályos ábécés olvasókönyvben szerepelnek, azonosak-e azokkal az irodalmi szövegek hőseivel, amelyeket a gyerekek manapság kedvelnek? Azt is érdemes lenne vizsgálni, hogy kialakult-e kép a gyerekekben a kedvenc mesehősükről illetve kedvenc rajzfilmhősükről és a két csoportról kialakult-e már bennük valamilyen sztereotípiá, és ha igen, melyik csoport hőseit kedvelik jobban?

Füzfa Balázs (2012) egy újabb befolyásoló tényezőt említ meg az olvasás iránti szeretet kialakításában. Arra mutat rá, hogy az olvasóvá nevelésben manapság az iskola is nagy szerepet játszik. Azt hangsúlyozza, hogy az olvasás iránti szeretet kialakulását az iskola úgy segítheti, ha megfelelő olvasókönyvekkel látja el a gyerekeket. Természetesen a tanító egyéniségének fontos szerepéről sem szabad megfeledkeznünk, hisz ő az a személy, akinek módszerében akkor is meg kell bízunk, ha netalán az alkalmazott ábécés olvasókönyv nem felel meg az osztály érdeklődési körének. Kettős siker, ha mind a tanító hozzáállása és egyénisége, mind az olvasókönyv találkozik a tanulók igényeivel.

Ahhoz, hogy a gyerekek ízlésének megfelelő irodalmi szöveggel ellátott ábécés olvasókönyvek kerüljenek az iskolatáskába, meglátásom szerint szükségünk van arra, hogy magukat a gyerekeket kérdezzük meg arról, milyen irodalmi műveket olvasnának és milyen mesehősökkel találkoznának szívesen. A gyakorlati vizsgálatban Nyitrai Ágnes a tankönyvkutatásról és kutatókról a következő tényeket hangsúlyozza: „közös jellemzőjük, hogy a szerzők a tankönyvelemzés és tankönyvanalízis együttes alkalmazásával

---

*Az olvasmányokat céljuk szerint az ismeretszerző és lelki-esztétikai élményt nyújtó olvasmányokra lehet felosztani. Az előbbi a tanulás céljából történik, az utóbbi pedig maga a szépirodalom olvasása, amelyhez tág értelemben a krimi és a képregény is hozzátartozik. Jászó Alexander Bernátnak az olvasókönyv szerkezetéről szóló munkájából kiemeli, hogy a jó olvasókönyvet a „gondosan megválogatott népies mondák, mesék, versek, elbeszélések” és a humor alkotják (Jászó, 2006, 117. o.).*

---

próbálkoznak, számszerű adataikat azonban gyakran nincs mihez viszonyítani, elemzésük, értékelésük szakértői tudáson, tapasztalatokon alapul” (2009, 3. o.). Ezzel szemben Tóth Béla azon lelkes kutatók közül való, aki a hatvanas években tárta fel a gyerekek irodalmi érdeklődési körét, a Nógrády László által feldolgozott, majd 1917-ben kiadott *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* felmérése után. Tóth Béla volt az a kutató, aki felmérést végzett a 6–8 éves gyerekek irodalmi érdeklődéséről. Az alsó és felső tagozatos általános iskolás tanulókat (1–4. és 5–8. osztályos gyerekeket) kérdezett meg arról, miről szeretnek leginkább olvasni. Ez abból a szempontból is érdekes felmérés, hogy a hatvanas években az olvasásszociológusok leginkább a felnőttek olvasási kultúráját kutatták (Péterfi, 2010). Péterfi tanulmányában (2010) számos hatvanas évekbeli kutató munkásságát ismerteti az olvasóval, mint amilyen Mándi Péter és Ughy Jenő. A tanulmányból kiderül, hogy abban a korban leginkább a falusi nép művelődésével foglalkoztak a kutatók, majd ez az érdeklődési kör kiterjedt a könyvtár és művelődésszociológiai kutatási területekre. A kutatások során a munkásosztály olvasási kultúrájáról Kamarás készített felmérést, de ekkor még csak Gereben figyelt fel a középiskolás ifjúságra, a fiatalabb korosztály olvasási szokásaira nem fektettek sok hangsúlyt. Péterfi szerint Nagy Attila volt az a kutató, aki a hetvenes években már egy gimnáziumban végzett felmérést a szóban forgó témában. Ekkor vette kezdetét az iskolákban és a könyvtárakban folyó kutatás, így tehát a hetvenes évek kutatásáról elmondhatjuk, hogy az olvasási kultúrára irányuló kutatások helyszíne már a könyvtárlátogatásokkal és kultúrrendezvények látogatásnak vizsgálatát vette górcső alá. Könyves-Tóth Lilla kutatásaiban már kizárólag a fiatalok könyvtárhasználatára fókuszált, a későbbiekben pedig ezen a kutatási területen tevékenykedett Lőrincz Judit is, aki már nem csak a magyarok, hanem a finnek és a magyarok olvasásszociológiai szempontok komparatív vizsgálatával foglalkozott, többek között egy finn és egy magyar regény befogadását vizsgálta mindkét országban. A hetvenes évek végén és a nyolcvanas évek elején a kutatások zöme már a fiatalok olvasási szokásaira összpontosított, pontosabban 1977-ben egy felmérés 10–14 éves gyerekek olvasáskultúráját, 1982-ben pedig a tizennyolcadik életévét be nem töltött gyerekek olvasási és könyvtárhasználati szokásait vizsgálta. Péterfi (2010) tanulmányán keresztül érdekes tapasztalni a korok olvasásszociológiai felméréseinek alanyait, ugyanis amíg a hatvanas években elsődlegesen a falusiak és a munkásosztály olvasáskultúráját vizsgálták, addig a hetvenes-nyolcvanas években leginkább a középiskolások olvasási szokásaira fókuszáltak a kutatók. Korunk kutatóiról elmondhatjuk, hogy hasonló hangsúlyt fektetnek az olvasásszeretet kialakulására, de – az említett 1982-es felméréshez hasonlóan –, a tíz- és tizenéves gyerekek igényeivel foglalkoznak leginkább. Mégis, minden korszakban akadtak olyan kutatók is, akik a kisgyermekek olvasási szokásainak kutatásában látták a megoldást. Ilyen kutatással foglalkozott Nógrády László (2017) és Tóth Béla (1967). Tóth a 6–8 éves gyerekekkel interjút készített, ami nem csak egyszerű frontális beszélgetés volt, hanem hívóképeket és meséket is tartalmazott. Kutatásai során Tóth Béla meserajzokat is begyűjtött a gyerekektől, melyeket azért tartott fontosnak, mert tudta, hogy vannak visszahúzódóbb gyerekek, akik a képi ábrázolásban jobban képesek kifejezni magukat. A beszélgetés során előbb általános dolgokról kérdezte a gyerekeket: mivel töltik a szabadidejüket, szoktak-e nekik odahaza mesét olvasni, szoktak-e egyedül olvasni, miről szeretnek olvasni, ezek közül melyik mesét kedvelik a legjobban, és az miről szól. E beszélgetés után képeket mutatott fel a gyerekeknek, megmozgatva a fantáziájukat, majd ezután tért át a belső érzelmekre, így megtudhatta, milyen élményeket szeretnek átélni a gyerekek, ha egy mesét hallgatnak (pl. sírni, félni, nevetni). Úgy vélem, ezt a kutatást érdemes lenne újragondolva megismételni, hiszen a hatvanas-hetvenes évek óta jelentősen megváltozhattak a gyerekek igényei. Tóth módszere segítséget nyújthat egy új diagnózis felállításához az irodalmi szövegek iránti igény feltérképezéséhez. Ugyanis ha az olvasókönyv az olvasástanítási módszer jó megválasztása mellett vonzó története-

ket nyújt a gyerekeknek, akkor ezek a kisiskolások nagyobb kedvvel fogják fellapozni az olvasókönyvet, és nagyobb valószínűséggel kapnak kedvet az olvasáshoz is. Petrolay is tanulmányában szót ejt arról, hogy „a mai gyerek más, mint a régi gyerekek” (2013, 156. o.), szerinte a kortárs mesékből kiszorulni látszanak a sárkányok és a királyok, helyettük a szerzők az állatokat részesítik előnyben. Ezek az állatok azonban „nem a népmesék furfangos, osztályharcos állatai, hanem lusta medvebocok, kényes kiscicák, szófogadatlan malacok és huligánkodó nyúlfiak” (159. o.). Szerinte ezeknek a meséknek már a mondanivalója is megváltozott, és inkább „a gyerekek valóságos vagy vélt hibáinak kipellengérezésére irányul” (uo.). Petrolay (2013) három követelményt emel ki, amelyet fontosnak tart figyelembe venni, ha a gyerekek irodalmi igényeinek szeretnénk eleget tenni: (1.) az életkori sajátosságokat, (2.) pedagógiai célt és (3.) esztétikai élményt. Úgy vélem, hogy az említett Tóth-kutatás megisméltése széles betekintést nyújthatna korunk gyermekeinek világába, az eredmények alapján pedig meg tudnánk figyelni a Petrolay által hangsúlyozott három követelményt: a gyerekektől arra kapnánk választ, mi az, ami tényleg érdekli őket. A kutatás kétségtelenül gyakorlatibb és megbízhatóbb adatokkal, valóban tudná a hat-hét éves gyerekek izlésvilágát tükrözni.

### Harmadik próbatétel: az illusztrációk minősége

Mindamellet, hogy kellő gondossággal választjuk ki az olvasástanítási módszert, és az olvasókönyv a gyerekek által kedvelt meséket tartalmazza, az olvasás megszerettetése céljából fontos még a tankönyv nyújtotta esztétikai élmény is. Scherf szerint (idézi Kovács, 2008) minél kisebb a gyerek, annál fontosabb számára az illusztráció, ugyanis a képek segítségével fogja értelmezni a mesét. Holesovszky azt hangsúlyozza (idézi Kovács, 2008), hogy a képi alkotásokon keresztül a gyermekben a művészetre tudjuk ráirányítani a figyelmet, így ezeknek a képeknek az esztétikai nevelésben van fontos szerepük. Mivel szemléltetésről, vizuális élményről van szó, a látott képek összekötő kapcsot jelentenek a hallottak/olvasottak és a belső világunk képével. Jászó ekkép ír a szemléltetésről: „[...] kapcsolatot teremt az érzéki megismerés és az elvont gondolkodás között azzal a céllal, hogy megkönnyítse az elvont ismeretek megértését, valamint segítse az ismeretek bevésését” (2006, 118. o.). A szerző azt is hangsúlyozza, hogy a gyerekek számára a hang elvont jelenség, így annak megértését hatékonyabb több érzékszerv bevonásával gyakoroltatni. Rámutat arra, hogy a szemléltetés döntő fontosságú, ugyanis „a nyelv maga absztrakció a valósághoz képest, a nyelvből megteremtett mű pedig kétszeres absztrakció a valósághoz viszonyítva. [...] Az ember látható, hallható, tapintható világban él, ám nagy utat kell megtennie, el kell jutnia az absztrakcióig. Ebben van segítségére a szemléletesség” (Jászó, 2006, 119.o.). Azt azonban hangsúlyozza, hogy a szemléltetés „csak egy eszköz [...], mely csak kiegészíti a tanár magyarázatát és a tanítvány tanulását” (uo.).

Egy pillanatra érdemes megállni és elgondolkodni azon, milyen illusztrációtípust igényelnek a gyerekek. Ha komolyan vesszük Jászó megfontolásait, akkor az ábécékönyv esetében azok az illusztrációk kapják a legnagyobb jelentőséget, amelyek elősegítik az olvasástanulást. Emellett az olvasókönyvben már meseillusztrációkkal, azaz az irodalmi szövegek esztétikai ábrázolásával is találkozhatnak a gyerekek, amelyekre szintén fontos kellő figyelmet fordítani, ugyanis ezek az illusztrációk már az olvasott szöveg elképzelésében játszanak fontos szerepet. Arról, hogy elegendő figyelmet fordítunk-e a könyvekben lévő illusztrációk minőségére, Varga Emőke, *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban* című kötetének bevezetőjében az alábbiakat írja:

„annak a furcsa helyzetnek vagyunk tanúi, hogy miközben az ezredforduló befo-gadóinak könyvről formált véleményét alapvetően befolyásolja az, hogy van-e kép



a szöveg mellett, azonközben egyre kevésbé foglalkozunk avval, hogy milyen is ez a kép. (...) A szépirodalom minőségi illusztrálása kevesek ügye ma Magyarországon, a piacorientáltság gyakran felülírja nem csak a kiadói, de a művészi, alkotói igényeket és terveket is. (...) Az oktatási praxisban az illusztráció perifériára szorul” (Varga, 2012, 9. o.).

A szerző szerint az illusztráció műfaja a XX. században már szinte a gyermekillusztráció, valamint a természet- és társadalomtudomány műfajára szűkült, mind kevesebbet foglalkozunk vele, tulajdonképpen már nem nagyon tudunk értékes és értéktelen képek között különbséget tenni. Varga Emőke elméleti alapokra építve igyekszik segítséget nyújtani az olvasónak, hogy kritikus szemmel válogasson a könyvek között. A kötettel Bárdos is foglalkozott (2013), aki cikkében leírja, hogy a szóban forgó tudományterület, Nyugat-Európában a nyolcvanas években már szinte elfogadott volt, ugyanis szerintük az illusztráció és a szöveg „»interferenciális szöveg-kép viszonyt« hoz létre” (Bárdos, 2013). Ez a felfogás – magyarázza Bárdos – azzal a jelenséggel bizonyítható, hogy az illusztrációnak nem alárendelt, inkább a szöveggel egyenrangú szerepet tulajdonítottak. Emellett Bárdos kiemeli, hogy fontos az illusztrációkat is foglalkozni és ezeket elemezni, hogy el tudjuk választani az értékest az értéktelentől. Bárdos alábbi állítása sem hanyagolható el: „szakemberek nevelésére volna tehát szükség, és nem csak a könyvkiadók-tól volna elvárható, hogy igényesebben és értékközpontúbban nyúljanak az illusztrált könyvlétrehozásának problematikájához, hanem a pedagógusképző intézményeknek is sokkal többet kellene tenniük azért, hogy a jövő tanítói és tanárai is képesek legyenek tájékozódni az intermedialitás korának világában” (Bárdos, 2013).

Mindezek fényében a jó illusztráció nagy segítséget nyújthat abban, hogy a (jó) ábécés olvasókönyv egészében hidat képezzen az olvasástanulás előtti mesei élmény és az olvasástanulás között.

Mind az olvasástanulást segítő, mind az irodalmi szövegekkel való kapcsolatteremtést segítő illusztrációk esetében Slezák szerint (2008) fontos, hogy a szemléltetés motiváló, asszociatív, könnyen értelmezhető, szemléletes, hiteles és jó minőségű legyen. Ez azt jelenti, hogy semmiképp sem ajánlott diafilm-szerűen a gyerek elé tárnai a mese tartalmát, inkább ajánlott a részletesen kidolgozott kép, mert ez mozgatja meg a gyerek fantáziáját (Vekerdy, 2010).

Gábor Emese is fontosnak tartja a mesekönyvekben való szemléltetést. Szerinte, ha egy mese megfelelő illusztrációt tartalmaz, a gyerekek könnyebben hallgatják végig akár a hosszabb történeteket is, ugyanis az illusztráció vizuális bevezetés, amely a gyerekekben „feloldja, leköti, megnyitja mélytudati kapuit” (Gábor, 2008). A szerző elmondása szerint az illusztrációnak nem szükséges a konkrét szöveg szemléltetésére fókuszálni, fontosnak tartja, hogy a főszereplő, amellyel legtöbbször azonosulni szoktak a gyerekek, ne legyen ábrázolva az illusztrációkban, mert akkor nem alakul ki a tanulóknak a saját hősképük, ezért kevésbé fogják beleélni magukat a történetbe. Am mindezek mellett azt sem szabad szem elől tévesztenünk, hogy minden korosztály más-más illusztrációt igényel, ugyanis az illusztráció egyik alapelve, hogy a mese mellett illeszkednie kell a gyermek életkorához is (Gábor, 2008).

Tehát az illusztráció az olvasókönyvben maga a kezdet és a vég. A kezdet, mert az olvasókönyv kézbevételekor ezt pillantja meg elsőként a gyerek; és a vég, hiszen a gyerekek a tanulás illetve az olvasás után is ezeket a képeket nézik, miközben becsukják a könyvet. A közte lévő folyamat pedig az olvasástanulás és az olvasás megszerettetésének ösvénye, ezen az ösvényen pedig minden illusztráció a hős egy-egy jóakarója.

## Összegzés

A gyermek–olvasás kapcsolatának sorsa olyan, mint a mesebeli hős. Az iskoláskor előtti gyermek–olvasás kapcsolat kialakulása hasonlít a hős családi helyzetére: vagy „királyi kastélyban él”, ahol megadatik számára e kapcsolatnak a kialakulása, vagy „szegény ember gyermeke”, ahol a család vagy megtesz minden tőle telhetőt annak érdekében, hogy a gyermekben a mese iránti kötődés kialakuljon, vagy nem. Amint eljön az idő, a gyermek a mese iránt addig kialakult érzelmekkel indul útnak az olvasásszeretet ösvényén. A mesei alap ekkor már az utazás eszközévé válik, azaz a gyermek és mese között kialakult kapcsolat határozza meg, hogy a gyermek paripán, vagy gyalogosan; hubanban sült pogácsával, illetve a nélkül indul útnak. Az iskoláskor kezdetén kialakulóban lévő olvasásszeretet a fent kifejtett három próbatétellel szembesül, amelyek a következők: az olvasástanítási módszer, az irodalmi értékű szöveg és az illusztráció. E három próbatétel kiállításával a gyermek és az olvasás közötti kapcsolat továbbhaladhat az olvasásszeretet ösvényén. Ám a sárkánnyal való harc, amely a felsőbb osztályokban jelentkező akadály, még hátravan. Ezért nagyon fontos, hogy az olvasástanulás kezdetén hangsúlyozott három próbatételt a tankönyvszerkesztők a lehető leg gondosabban válogassák bele az ábécés olvasókönyvekbe, hogy ha majd egy napon a gyermek magával a hétfejú sárkánnyal találja szemben magát, akkorra már legyen a tarsolyában megélt olvasási élmény, tehát olyan kötelék, amely segítséget nyújthat számára életének legnehezebb periódusában: legyőzni legnagyobb ellenségét ezen az úton.

## Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Bárdos József (2009): Az olvasástanítás nyomorúsága. In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest, 43–50.
- Bárdos József (2013): Illusztráció, giccs, gyermekkönyv-kritika. *Irodalmi Jelen*. 2016. június 10-i megtekintés <http://www.irodalmijelen.hu/2013-okt-28-0750/illusztracio-giccs-gyermekkonyv-kritika>.
- Benczik Vilmos (2009): Az olvasás alkonya? In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest, 7–14.
- Boldizsár Ildikó (2001): Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3., 4. osztálya számára. *Iskolakultúra*. **11.** 5. sz. 68–70.
- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Bozóky Éva (2009): Az olvasás iskolája. In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest, 81–82.
- Bruno Bettelheim (2011): *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Cserhalmi Zsuzsa (2001): Tankönyv és irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **11.** 5. sz. 71–74.
- Elkin Susan (2012): *How to teach your child to love reading*. 2016. február 6-i megtekintés, <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/how-to-teach-your-child-to-love-reading-8165761.html>.
- Fessler Emma (2013): *Egy izgalmas mesétől még a gyerek láza is lemegy. Beszélgetés Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal*. 2016. február 4-i megtekintés, <http://www.life.hu/csalad/20130924-vekerdy-tamas-miert-fontos-a-meseolvasas-a-gyerekeknek.html>.
- Füzfa Balázs (2012): *Mentés másként*. Pont Kiadó, Budapest.
- Gábor Emese hivatalos oldala: *Érdeklődés a gyermekkönyv-illusztráció lényegéről*. A XV. Budapesti Nemzetközi Könyvfesztiválon elhangzott előadás publikált anyagából. 2016. február 23-i megtekintés, <http://www.gaboremese.hu/mveszetszichologia/61-ertekezes-a-gyermekkoenyv-illusztracio-lenyegetl-lenyege>.
- Gombos Péter (2009): „Ó mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Könyv és Nevelés*. **11.** 2. sz. 43–48. 2016. március 12-i megtekintés, <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=984>.
- Gombos Péter (2010): A kötelező olvasmányoktól a szívesen olvasott könyvekig. In: Szávai Ilona (szerk.):

*Az olvasás védelmében. Oktatókutatási tanulmányok.* Pont Kiadó, Budapest, 145–152.

Gósy Mária (2009): Az olvasási nehézségről és diszlexiáról. *Könyv és Nevelés*. 11. 4. sz. 2016. február 11-i megtekintés, [http://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menosor/konyv\\_es\\_neveles/az\\_olvasasi\\_nehezsegről\\_es\\_a\\_diszlexiaról](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menosor/konyv_es_neveles/az_olvasasi_nehezsegről_es_a_diszlexiaról).

Harper, A. (2009): *Teaching Your Child to Love Reading*. The Old Schoolhouse Magazine, LLC. 2016. február 6-i megtekintés, <http://creation.com/images/pdfs/home-school-corner/teaching-reading/6908teaching-your-child-Love-Reading.pdf>.

Juhász Gáspár Dorottya (2008): Olvasás tanítása Meixner-módszerrel. *Magyar Fejlesztőpedagógusok és Gyógypedagógusok Nemzetközi Szakmai Egyesülete*. 2016. július 28-i megtekintés, <http://fejlesztok.hu/modszerek/89-olvasas-tanitasi-meixner-modszerrel.html>.

Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kovács Mária (1994): Illusztrációk a magyar gyermekkönyvekben az utóbbi három évtizedben. *Könyv, könyvtár; könyvtáros*. 3. 10. sz., 51–55. 2016. február 23-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00156/pdf/03konyv.pdf>.

Nyitrai Ágnes (2009): Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*. 19. 11. sz. 3–18. 2016. május 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00142/pdf/2009-11.pdf#page=3>.

Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyerekek körében*. PhD értekezés tézisei. Oktatásméлет doktori program. 2016. május 29-i megtekintés, [http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/nyitrai\\_tezis\\_hu.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/nyitrai_tezis_hu.pdf).

Péterfi Rita (2010): Egy értelmiségi műhely az olvasás szolgálatában – A KMK-ban folyó olvasáskutatás története. *Könyvtári Figyelő Könyvtár és Információ-tudományi Szakfolyóirat*. 54. 4. sz. 2016. július 29-i megtekintés <http://ki.oszk.hu/kf/2011/01/egy->

ertelmiségi-műhely-az-olvasas-szolgalatában-a-kmk-ban-folyo-olvasaskutatás-tortenete/.

Petrolay Margit (2013): *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*. Fapadoskönyv Kiadó, Budapest.

Reutzel, R. és Cooter R. B. (2007): *Effective Reading Instructions. The Teacher Makes the Difference*. 2016. február 6-i megtekintés, <http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0136138063.pdf>.

Slezák Ilona (2011): Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról. *Könyv és Nevelés*. 13. 1. sz. 2016. február 24-i megtekintés, <http://olvasas.opkm.hu/Plugins/KonyvEsNeveles/index.php?view=articlePrint&id=1111>.

Tatár Jánosné (2007): *Ábécés könyvek olvasáspedagógiai és olvasáspszichológiai elemzése. Az olvasástani módszerek olvasáspedagógiai és olvasáspszichológiai elemzése*. Diszlexia.info. Minden amit a diszlexiáról tudnod kell. 2016. február 6-i megtekintés <http://www.diszlexia.info/abeceskonyvek.htm>.

Tóth Béla (1967): *Irodalmi érdeklődés az olvasástannal kezdeten*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tóth Béla (1969): *Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Varga Emőke (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Vekerdy Tamás (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Szaxum Bt. Budapest. 2016. február 04-i megtekintés [http://users.atw.hu/pedszakv/2%20felev/alter%20isk/vekerdytamás\\_gyerekekovodakiskolak.pdf](http://users.atw.hu/pedszakv/2%20felev/alter%20isk/vekerdytamás_gyerekekovodakiskolak.pdf).

Vekerdy Tamás (2010): A mesétől az olvasásig. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében. Oktatókutatási tanulmányok*. Pont Kiadó, Budapest, 27–39.

Wengrinn Istvánné (2003): Észrevételek az olvasástani módszerekről, olvasókönyvekről. *Könyv és Nevelés*, 5. 2. sz. 2016. július 28-i megtekintés <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=415>.