

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola  
Nevelésszociológiai doktori program

*Vass Dorottea*

A Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv  
olvasástanulási szövegeinek funkcionális analízise a Vajdaságban magyar  
tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók olvasás  
iránti érdeklődésének aspektusából

*Ph.D. értekezés*



*Témavezető:*  
*Dr. habil. Bálint Ágnes*  
*egyetemi docens*

*Pécs, 2019.*

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>BEVEZETÉS</b> .....	2
<b>I. ELMÉLETI HÁTTÉR</b> .....	5
<b>1. Tankönyv és tankönyvkutatások</b> .....	5
1. 1. Történeti áttekintés .....	6
1. 2. Tankönyvkutatói perspektívák és modellek .....	9
<b>2. Az olvasás</b> .....	17
2. 1. Az olvasás fogalma és rövid történelmi áttekintése .....	17
2. 2. Az olvasáspedagógia .....	19
<b>3. Az érdeklődés</b> .....	27
3. 1. Az érdeklődés fogalma és fajtái .....	27
3. 2. Érdeklődés az olvasáspedagógia kontextusában .....	30
3. 3. Az olvasás iránti érdeklődés kutatási lehetőségei és relevanciája kisiskoláskorban .....	33
<b>4. A mese</b> .....	37
4.1. A mese mint irodalmi műfaj .....	37
4.2. Mesetipológiák .....	40
4.3. A mese alfajai .....	41
4.4. Az új mese alfajai .....	43
4.5. A varázsmese fejlesztő funkciói .....	44
4.6. A XIX – XX. századi mese és mesélés iránti attitűd fordulópontja .....	46
4.7. Az olvasásszociológiai kutatások alakulása Magyarországon .....	47
4.8. A mese neveléslélektani vonatkozása .....	48
4.9. A varázsmese hőseinek funkciója .....	50
4.10. Mese és mesélés a családban .....	55
4.11. Mese és mesélés az intézményes nevelésben .....	58
<b>II. EMPIRIKUS KUTATÁS</b> .....	64
<b>1. Az empirikus kutatás koncepciója és célja</b> .....	64
1. 1. Problémafelvetés, kutatást vezérlő kérdések és gondolatok .....	64
1. 2. A kutatás célja és hipotézise .....	66
1. 4. Empirikus kutatások a hipotézis megválaszolásához .....	66
1.5. Vizsgálati módszerek és eszközök .....	67
<b>2. Primer kutatás</b> .....	69
2. 1. Tankönyvanalízis eredményei .....	69
2. 2. Pilot vizsgálat .....	84
<b>3. Központi empirikus vizsgálat</b> .....	98
3. 1. A központi empirikus vizsgálat célja és koncepciója .....	98
3. 2. Anyag és módszer .....	99
3. 3. A központi kutatás mintája .....	99
3. 4. A központi vizsgálat eredményei .....	100
<b>III. ÖSSZEFOGLALÓ</b> .....	143
KITEKINTÉS .....	146
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS .....	147
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE .....	148
ÁBRÁK JEGYZÉKE .....	151
IRODALOM .....	153
MELLÉKLETEK .....	166

# BEVEZETÉS

Az olvasásszociológiai kutatások arról számolnak be, hogy a magyar nyelven tanuló tanulók nem szeretnek olvasni (Ábrahám, 2006; Bereck, 2009; Gombos, 2013; Gombos – Hevérné – Kiss, 2015; Péterfi, 2017). A 2016-os PIRLS vizsgálat alapján a negyedik osztályos tanulók megfelelő szövegértési készséggel rendelkeznek, ennek ellenére a magyar tanulók ötöde nem szeret, 46%-a pedig csak valamennyire szeret olvasni (Balácsi – Balkányi – Vadász, 2017). Azok a tanulók, akik öt-hat éves korukban izgalommal gondolnak az olvasásra, az általános iskola harmadik osztályára kiszeretnek az olvasásból (Bárdosi, 2009). Mi a teendő akkor, ha a tanulók megfelelő olvasási készséggel és pozitív olvasói énképpel rendelkeznek, ám az első osztály végére negatív olvasási attitűd alakul ki bennük? Ez a negatív attitűd a tanulók érdeklődésének kognitív és affektív működését is befolyásolja. Felmerül a kérdés: milyen eszközről beszélhetünk akkor, ha a tanulók pozitív olvasási attitűdjére, illetve a tanulók érdeklődésének kognitív és affektív működésére szeretnénk hatni?

Az első osztályt megkezdő hat-nyolc éves tanulók először találkoznak a tankönyvvel mint tanulást segítő segédeszközzel. Évszázadok óta hasonló szerepet tölt be minden tankönyv:

*„A tankönyv az oktatás (a tanulás és tanítás, az önképzés) kiemelkedően fontos, évszázadok óta használt, napjainkban is legelterjedtebb, leghozzáférhetőbb eszköze, amely oktatási intézmények és tantárgyak tanterveiben meghatározott ismeretanyagot közvetít didaktikai feldolgozásban, világos, célszerű (a tanulók fejlettségi szintjének megfelelő) kommunikációval; az ismeretnyújtás mellett készségeket, képességet is fejleszt, nevelési feladatokat is megvalósít” (Kojanitz, 2000)*

A tankönyv tehát egy olyan segédeszköz, amelynek a történelem alakulásával egyre nagyobb szerepet tulajdonítottak. Comenius *The Orbis Pictus* című könyvének szerkesztésekor sem csupán az ismeretanyag szövegére fókuszált, hanem a szöveg képi ábrázolására és a könyv nevelési eszközeire is hangsúlyt fektetett. A gyermeki érdeklődést fontos faktornak tartotta. A további évtizedekben is a tankönyvek egyre több neveléstudományi alapelv szerint lettek szerkesztve, majd két évtizede kialakultak a tankönyvelemzési és tankönyvkutatási perspektívák és modellek is. A jelen kutatás célja megvizsgálni a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek funkcionális szerepét neveléstudományi aspektusból, különös tekintettel a hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődésére. Magyar nyelvű ábécés olvasókönyveket többek között a szövegek tematikája, az olvasástanulási módszerek, a szövegben megjelenő nemek szerinti arányok alapján vizsgálták. Ezeket a kvantitatív kutatási eredményeket azonban nehezen lehet a tanulók olvasási attitűdjéhez, azon belül is a tanulók érdeklődési köréhez mérni. A disszertáció arra vállalkozik, hogy a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tartalmát, a tanulmányaikat magyar nyelven folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődése aspektusából vizsgálja meg.

Ahhoz, hogy a hat-nyolc éves tanulók olvasási érdeklődését és a szóban forgó tankönyv olvasástanulási szövegeinek tartalmát vizsgálni tudjuk, elengedhetetlen, hogy előzetesen az olvasás történelmi alakulásával, a magyar nyelvű olvasás és olvasásmódszertan kialakulásával, illetve az érdeklődés fogalmával, az érdeklődés kialakulásának a folyamatával foglalkozzunk. Fontos megvizsgálni, hogy a megfelelő olvasási készség kialakulása és a megfelelő olvasástanítási módszer alkalmazása mellett melyek azok a szövegformák és szövegtartalmak, amelyek felkeltik a kezdő olvasók olvasás iránti érdeklődését, ugyanis az olvasás iránti érdeklődés illetve az olvasási motiváció erősen befolyásolja az olvasási készség kialakulását. Pontosabban az olvasási készség fejlettsége és az olvasási motiváció között aszimmetrikus kapcsolat van (Józsa, 2007; Szenczi, 2012). Ha a tanuló megfelelő szintű motivációval rendelkezik, akkor ennek köszönhetően az olvasási készsége is kifejlődhet, azonban egy jó olvasási készséggel rendelkező tanuló nem feltétlenül lesz motivált az olvasásra (Szenczi, 2012). Mivel az érdeklődést az intrinzik motiváció táplálja (Bandura, 1986; Boekaerts – Boscolo, 2002), a kutatások területén fontos előtérbe helyezni azokat a faktorokat, amelyek pozitív befolyással vannak a tanulók intrinzik motivációjának a kialakulására. Tehát, ha a tanulók ízlésüknek megfelelő irodalmi szöveggel találkoznak, érdeklődni fognak a szöveg iránt (Ainley – Hidi, 2002).

Ahhoz, hogy a tanulóknál kialakuljon egy minimális mértékű olvasás iránti érdeklődés, elsődlegesen azokat a témaköröket érdemes megtalálnunk, amelyek a szöveggel való első találkozáskor arra ösztönözik őket, hogy ne csupán olvasástanulási célból foglalkozzanak az eléjük kerülő szövegekkel. Ennek érdekében azokat a témaköröket érdemes megvizsgálni és alkalmazni, amelyek valamilyen nevelési cél effektivitásával determináns hatással vannak az olvasó olvasás iránti érdeklődésének felkeltésére, illetve amelyek az olvasási készségfejlesztés mellett fejlesztő hatással vannak a tanulók személyiségkialakulására. (Nagy – Katsányi, 2002; Steinberg, 1974). További kutatások is alátámasztják, hogy a jól megválasztott olvasási tartalmak, témakörök jelentősen hozzájárulnak az érdeklődés kialakulásához (Hidi, 2001). Mivel a hat-nyolc éves tanulók a mesék iránt érdeklődnek leginkább, a disszertáció fókuszába kerül a mese funkciója, tartalma és annak szereplői is (Bettelheim, 2011; Kádár, 2012).

A disszertáció tehát a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeit vizsgálja az ott magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődésének aspektusából. Ennek érdekében a munka a tankönyv, az olvasás és az érdeklődés fogalmát valamint pedagógiai funkciójának szerepét tárgyalja. A disszertáció először a tankönyv fogalmát és a tankönyvvelemzéssel kapcsolatos történelmi korszakokat ismerteti a teljesség igénye nélkül, majd néhány fontosabb tankönyvkutatási perspektívát és tankönyvkutatási modellt mutat be, terjedelmi korlátok miatt szintén a teljesség igénye nélkül. Ezt követően a munka az olvasás magyarországi történelmi alakulására, illetve az olvasás fogalmára fókuszál. Igyekszik bemutatni a magyar nyelvű olvasás módszereit, a terjedelmi korlátok miatt a teljesség igénye nélkül, majd ezt követően a disszertáció elméleti része az érdeklődés fogalmára tér át, amelyet pedagógiai, ezen belül pedig olvasáspedagógiai szempontból vizsgálja (Boekaerts – Boscolo, 2002; Hidi, 2001). Az olvasás iránti érdeklődésen belül külön fókuszba kerül az egyéni (individual interest) és a szituációs

érdeklődés (situational interest) is. A témát tovább taglalva az olvasás iránti érdeklődésfejlesztés kontextusában a munka érinti az olvasási készség kialakulását befolyásoló tényezőket, mint amilyen a gyermek neurológiai és érzékszervi vetületei, a társadalmi és szociokulturális háttér hatása, az iskoláskor előtti olvasási készség és részképeség fejlettsége.

A disszertáció empirikus kutatása tehát két, egy primer és egy központi vizsgálatból áll: (1) a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv funkcionális elemzéséből, különös tekintettel az olvasástanulási szövegek tartalmára. Illetve (2) a Vajdaságban élő magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődésének vizsgálatából, ezen belül is a mesék és meseelemek vizsgálatából.

A disszertáció egy olyan empirikus kutatás módszerének a kidolgozására és kivitelezésére vállalkozik, mely eredményeinek segítségével vizsgálhatóvá válik az a fontos neveléstudományi paradigma, amely a tanulók érdeklődésének és kíváncsiságának felkeltését helyezi előtérbe. Ha az ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegei nem felelnek meg a tanulók érdeklődésének, a tanulók nem fognak szívesen olvasni a könyvből. Ha nem olvasnak szívesen az ábécés olvasókönyvből, nem fogják gyakorolni az olvasást, így nem is fogják tudni teljes mértékben elsajátítani az olvasás technikáját, amelynek következményeképp a felsőbb osztályokban nehezen tudnak majd érvényesülni, nem csak anyanyelvből, hanem minden más, olvasást és szövegértést igénylő tevékenységből. Ha a tanulók olyan ábécés olvasókönyvből sajátítják el az olvasást, amelynek a szövegei felkeltik a tanulók érdeklődését, motiváltabbak lesznek az olvasás, mint tevékenység iránt. Ha motiváltabbak lesznek, pozitív olvasás attitűd fog bennük kialakulni, amely hatására bármikor szívesen ragadnak meg majd egy könyvet, amelyet már saját érdekből fognak olvasni. A disszertáció empirikus kutatásának eredményeit a jövőben egy ábécés olvasókönyv olvasástanulási szöveggyűjtemény kialakítására lehet majd felhasználni annak érdekében, hogy az olvasás elsajátításában érintett korosztály olyan szövegek segítségével tanuljanak meg olvasni, amelyek felkeltik az érdeklődésüket és kíváncsivá teszik őket.

# I. ELMÉLETI HÁTTÉR

## 1. Tankönyv és tankönyvkutatások

Az utóbbi másfél évszázad során sokan sokféleképpen igyekeztek a tankönyv fogalmát definiálni (Kojanitz, 2000). Dárdai – Márhoffer – Molnár-Kovács – Szücs-Rusznak (2015) az alábbiakat írják a tankönyv fogalmi definíciójának kialakításáról:

*„Magyarországon (...) a mai napig összesen hét pedagógiai lexikon jelent meg (lásd Báthory – Falus 1997c, 148-150.o.), ugyanakkor közülük csak három a XX. század különböző korszakait tartalmazó kötetben találjuk meg a »tankönyv« fogalmi leírását (lásd Kemény, 1993; Nagy, 1976, 1977, 1978, 1979; Báthory – Falus, 1997a, 1997b, 1997c; Molnár-Kovács, 2012).”*

Karlovitcz (2000) többek között a *Magyar Pedagógiai Lexikon* (1934) illetve Ábrahám (1993) tankönyv definícióját emeli ki írásában:

*„Tankönyvnek nevezzük azt a tanítást, illetve tanulást támogató könyvet, amely felöleli azokat az ismereteket a tudomány, az irodalom, művészet, ipar, kereskedelem stb. köréből, amelyeket el akarunk sajátítani, illetve sajátíttatni. (...) A tankönyv az iskolában tárgyalt tananyagnak a begyakorlására, megtanulására szolgál” (Magyar Pedagógiai Lexikon, 1934, 784.o.).*

*„A tankönyv fogalmát különféleképpen lehet mondani: mondhatjuk azt, hogy minden olyan könyv, amely ismeretgyarapításra szolgál, tankönyv. Az értelmezés igen tág, hiszen így tankönyvnek nevezhetnénk például az telefonkönyvet is (...) Él olyan definíció is, hogy az oktatásirányítás (minisztérium) által kiadott tankönyvlistán szereplő könyvek tekinthetők tankönyvnek. Ez utóbbi – jogi, gazdasági tartalmú – megfogalmazás egyrészt erősen szűkíti a fogalmat, hiszen iskolai oktatásban is huzamosabb ideig jól használható könyvek maradhatnak ki ezekről a listákról, másrészt tankönyvvé nyilvánít olyan írott anyagokat, - például ilyen a Négyjegyű függvénytáblázat -, amelyek funkciójukban, szerkezetükben nyilván nem minősíthetők tankönyvnek” (Ábrahám, 1993:3 idézi Kojanitz, 2000)*

Dárdai és mtsai (2015) a tankönyvi definíciókat vizsgálva megállapították, hogy „minél későbbi lexikont vizsgálunk, annál árnyaltabb és sokrétűbb megközelítés érvényesül a tankönyvet övező értelmezési keret megállapításakor.”

A tankönyv fogalmi definíciókat Karlovitz (2000) a Dárdai és mtsai (2015) által is vizsgált hét tankönyvi fogalommagyarázat összehasonlításával a következő meghatározásokat emelte ki:

- *„A tankönyv az oktatás fontos (legfontosabb) eszköze.*
- *Hosszabb időre szóló tantervi-tantárgyi tananyagot tartalmaz, közöl, vagyis informatív dokumentum, a tudás forrása, de készség- és képességfejlesztő hatása is hangsúlyozott.*
- *A tananyagot didaktikus feldolgozásban, a használók életkorának, fejlettségi szintjének megfelelően nyújtja, tanulhatóvá-taníthatóvá teszi.*
- *Elsősorban a tanulóké, de a tanár munkáját is – a teljes oktatási folyamatot – megalapozza, segíti.*
- *Eltérő, illetve változó mozzanatok:*

- *A tankönyv könyv, illetve nyomtatott taneszköz, (vagy pedig nem nyomtatott könyv formában is megvalósítható taneszköz).*
- *Egy tanévre (de legalább fél tanévre vagy rövidebb időszakra is szólhat, a tantervet megvalósítható taneszköz).*
- *Különbféle tényezők játszanak szerepet kialakításában. Így a társadalmi közeg is, ennek következtében a tankönyvek fontos kordokumentumok.*
- *A tankönyv különféle funkciót tölt be: információs, transzformációs, nevelési, irányító, kutatási-önképzési és egyéb szerepeket (az egyes definíciók eltérő szerepköröket részesítenek előnyben)."*

A tankönyvi meghatározások és az új technológiai eszközökre hivatkozva *Karlovit* (2000) a következő tankönyvi fogalom definícióját alkotta meg:

*„A tankönyv az oktatás (a tanulás és tanítás, az önképzés) kiemelkedően fontos, évszázadok óta használt, napjainkban is legelterjedtebb, leghozzáférhetőbb eszköze, amely oktatási intézmények és tantárgyak tanterveiben meghatározott ismeretanyagot közvetít didaktikai feldolgozásban, világos, célszerű (a tanulók fejlettségi szintjének megfelelő) kommunikációval; az ismeretnyújtás mellett készségeket, képességet is fejleszt, nevelési feladatokat is megvalósít. Formai-kivitelezési tekintetben többnyire nyomtatott könyv, illetve több tagból álló tankönyvcsalád, ám mind gyakoribbak az audiovizuális elemekkel kiegészített könyvek, illetve az elektronikus információhordozók (...). Jogi értelemben a tankönyv védelem alá eső alkotás, más megközelítésben az a könyv (elektronikus médium) védett, amelyet az adott országban (régión) illetékes „elfogadó” (minisztérium, bizottság, iskolafenntartó, iskolai tantestület stb.) tankönyvként jóváhagy, iskolai használatra bevezet.”*

A disszertáció a tankönyv fogalmát a továbbiakban ez utóbbi, a *Karlovit*-féle (2000) definíció alapján fogja értelmezni.

## 1. 1. Történeti áttekintés

A tankönyvvizsgálatok történelmi alakulásait *Dárdai és mtsai* (2015) összesen öt korszakra bontották fel: (1) Comeniustól az 1770-es évekig, (2) 1777-1885-ig, (3) 1850-1945-ig, (4) 1945-től a rendszerváltásig, valamint (5) a rendszerváltástól a kísérleti tankönyvekig.

(1) Történeti kutatások a tankönyvkutatás kezdetét azonos időbe helyezik a könyvnyomtatással, tekintettel arra, hogy az első nyomtatványok a vallásos szövegek, a néphistóriák, illetve a prédikációk voltak, amelyek többek között tankönyvi funkciót töltöttek be (*Mészáros – Németh – Pukánszky, 1999*). A kifejezetten tanulási folyamatoknak szánt könyvek, azaz a tankönyvek szerkesztésének kezdete arra az időre datálható, amikor John Amos Comenius új pedagógiai szemléletmódnak, a szemléltetésnek mint fontos didaktikai alapelvnek adott teret neveléstudományokban. *The Orbis Pictus* könyvének szerkesztésekor már nem csupán az ismeretanyag szövegére, emellett a szöveg képi ábrázolására és a könyv nevelési eszközeire is hangsúlyt fektetett (*Dárdai, 2002; Dárdai és mtsai, 2015; Mészáros és mtsai, 1999*). Az *Orbis Pictus* tankönyv ismeretanyagát *J. A. Comenius* a gyermeki érdeklődést figyelembe vételével

igyekezett összeállítani, például nem folytatta a nyelvtanítással kapcsolatos szabványokat, helyette a tanulók hétköznapi ismereteire támaszkodott (*Dárdai és mtsai, 2015*).

(2) 1777-ben a Ratio Educationis többek között a tankönyvkiadás újabb paradigmáját, az egységes, központosított tankönyvkiadást hozta magával (*Dárdai és mtsai, 2015*). Ezeknek a tankönyveknek „a didaktikai apparátusa nem vethető össze a maiakéval, hiszen akkoriban még kevés hangsúlyt fektettek arra, hogy a tankönyvben foglalt ismeretek a tanulók számára minél könnyebben elsajátíthatók legyenek. (...) A korabeli tankönyvek egyértelműen összhangban az akkori nevelélmélettel és gyakorlattal az ismeretközvetítő (frontális) oktatást, és az ezt alkalmazó tanári munkát támogatták. A tankönyvek többsége ezért nem csak a diákoknak, hanem a tanároknak is szólt, mintegy tanári kézikönyvként szolgált.” (*Dárdai és mtsai, 2015*)

(3) A XIX. századtól a második világháborúig hosszabb oktatási reformok mentek végbe. Többek között a már akkor tevékenységben aktív Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OFI – PKM) népiskolai, líceumi, tanító- és óvóképző, valamint közép- és szakközépiskolai tankönyvekről tájékoztatják az érdeklődőket. A reformok alatt Klebelsberg Kunó létrehozta a Tankönyvügy Bizottságot, amelynek tagjai többek között a tankönyv felülvizsgálatával foglalkoztak (*Dárdai, 2002; Dárdai és mtsai, 2015*).

(4) A világháború után a tankönyvek tartalma a szovjet paradigma befolyása alá került (*Dárdai és mtsai, 2015*). Kizárólag azokat a tankönyveket engedélyezték, amelyeket jóváhagyott az Országos Neveléstudományi Intézet (control before publication); az a könyv válhatott hivatalos tankönyvvé, amely a miniszteri szintű legitimációt kapott; azonban a jóváhagyott tankönyveket is időközönként ellenőrizték (up to date version). Mivel azonban a tankönyvi jóváhagyás folyamata csupán elméleti tényezőkre alapozódott, 1935-ben létrehozták azt a deklarációt, amelybe két történelemtanítással kapcsolatos fő célt fogalmaztak meg: (1) a történelem tankönyvben lévő képek tankönyv tartalmának megértését szolgálják, (2) a tankönyv a tanulókat kritikus szemléletre neveli (*Dárdai, 2002; Dárdai és mtsai, 2015*). „E korszak első időszakának tankönyveit (1949-1961) a neveléstudományi szakemberek és pedagógusok túlzott dogmatikus-politikai tartalmuk miatt bírálták, míg a tanügyi hatóságok épp a politikai-ideológiai tartalom előteljesebb megjelenését szorgalmazták. Jelentős változás következett be a tankönyveket illetően az 1961-es tanterv bevezetését követően.” (*Dárdai és mtsai, 2015*) A XX. század második felében a tankönyv tartalma mellett szerepet kapott a tankönyv külleme is. Például többféle vastagságú és méretű betűt, a hatvanas évektől már színes képeket alkalmaztak, majd a nyolcvanas évektől a szövegek, szöveg blokkok is színesebbé váltak. A paradigmaváltással egyre nagyobb szerepet kapott a tankönyv gyakorlatorientált szerepe is, így a tankönyv a XX. század második felében három, nevelési, információ hordozó és irányító funkció szerepet töltött be (*Dárdai, 2002; Dárdai és mtsai 2015; Kojanitz 2014; Lappints Nagy, 1986*). *Lappints (1986)* szerint „az érdeklődés, meggyőződés és a megfelelő értékelés kialakításával, az ítéletalkotó képesség fejlesztésével elősegíti az értelmi és az erkölcsi tulajdonságok és a meggyőződés kialakítását. Arra van szükség, hogy a tanuló olyan indítékokra leljen, amelyek motiválják, felkeltik az érdeklődését” (idézi *Dárdai, 2002*). Magyarországon kialakul a tankönyvpiac, ugyanis az elméleti kutatásokat folytató kutatók a



kilencvenes években könnyebben hozzáfértek a Nyugat-Európai gondolkodók írásaihoz (Dárdai, 2002). „A tankönyv mint fogalom újragondolása vált szükségessé, mert a tankönyv továbbra is a tanulási-tanítási folyamat legfontosabb eszköze, ugyanakkor megjelentek a tankönyvcsaládok: segédletek, munkafüzetek, tanári kézikönyvek” (Dárdai és mtsai, 2015).

(5) A kilencvenes évektől olyan színesebb jegyekkel rendelkezőbb, jobb minőségű tankönyveket nyomtattak, amelyek szerkesztésekor figyelembe vették a motiváció elvét, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását, az egészségtudatosságra nevelést, valamint a tanulók életkori sajátosságait is, azonban a csoportos tevékenység illetve a problémamegoldóképesség fejlesztésére, továbbá az önálló tanulási képesség kialakítására még nem fókuszáltak kellőképp a tankönyvek (Dárdai és mtsai, 2015; Kojanitz, 2014).

Az 1995-ös Nemzeti Alaptanterv céljaiban említett digitális tananyagok, majd a 2007 Nemzeti Alaptantervben kiemelt szerepet kapott informatikai eszközök manapság egyre nagyobb hatékonyságra tesznek szert (Dárdai, 2009, 2015). Dárdai és mtsai (2015) a következőket írják:

*„A 2000-es évek közepén elkezdték a digitális tananyagok fejlesztését, azonban a közoktatásban csak az évtized végére jelentek meg nagyszámban az interaktív táblákhoz készített tananyagok. (...) A kínálat a digitális tananyagok jellemzőit, célkitűzéseit, funkcióit, tekintve rendkívül változatos képet mutatott. Az első csoportot azok a nyomtatott tankönyvek jelentették, amelyekhez kiegészítő tananyagok, interaktív feladatok, animáció és videó gyűjtemények kapcsolódtak. A taneszközök egy következő csoportját a tantárgy független problémamegoldó képességfejlesztő tananyag csomagok képezték, míg a harmadik csoportba azok a digitális tankönyvek tartoztak, amelyek a nyomtatott tankönyvek digitális formába konvertált változatai voltak, amelyek mind felépítésüket, mind tartalmukat tekintve nem különböztek a nyomtatott tankönyvektől.” (Dárdai és mtsai 2015)*

Magyarországon a 2014/2015-ös tanévben több új kísérleti tankönyv született a TÁMOP 3.1.2/B-13 keretein belül (1. és a 2., az 5. és a 6., illetve a 9. és a 10. évfolyam). Az új kísérleti tankönyv csomagok több vizsgálat tárgyává váltak. Kojanitz (2014) írásában kiemeli, hogy a vizsgálatot végző fejlesztők, kutatók és pedagógusok célja az volt, hogy ezek a tankönyvek olyan tanítási-tanulási környezetet biztosítsanak a tanulóknak, amelyben a modern technikai eszközök pozitív befolyással vannak a tanulók tanulási és alkotási tevékenységére. A modern technikai eszközök alatt a tankönyveket, a digitális tanítási-tanulási eszközöket és tudástárakat értették. „Olyan digitális tananyagok fejlesztésére van szükség, amelyek szervesen kapcsolódnak a kerettantervi követelmények alapján készült tankönyvekhez, és amelyek figyelembe veszik az iskolai oktatás szervezési feltételeit, valamint a pedagógusok rendelkezésére álló eszközöket.” (Kojanitz, 2014. 46.o.) Kojanitz azt is hangsúlyozta, hogy a vizsgálat alkalmával a nyomtatott illetve digitális tartalmak milyen mértékben kapcsolódnak illetve kapcsolhatók össze az IKT szolgáltatásokkal.

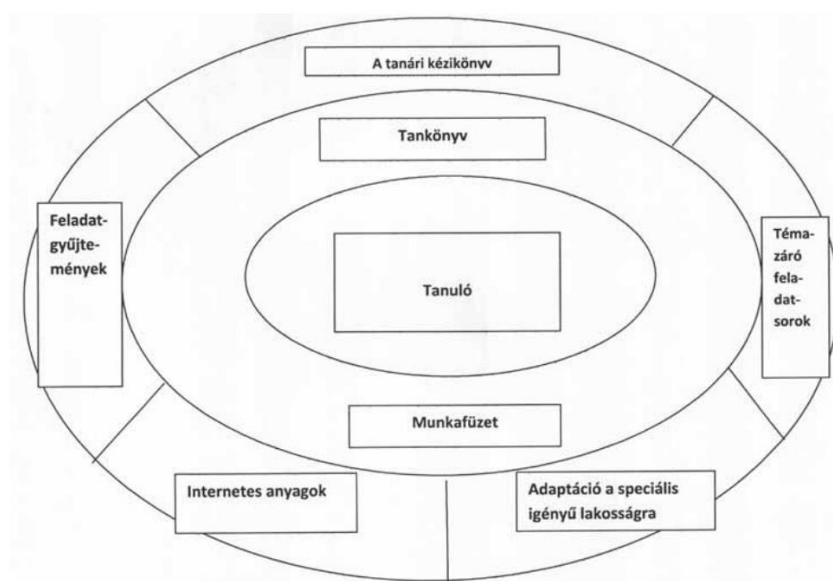
Közel két évtizede egyre több kutató foglalkozik tankönyvkutatással (Balogh – Honti, 2004; Dárdai, 2002; Kereszty, 2005; Kojanitz, 2002, 2004, 2005; Ligetiné, 2001; Nyitrai, 2010; Vass, 2013a, 2013b, 2014, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d). A tankönyvkutatás az utóbbi tizenöt-húsz évben egyre nagyobb népszerűségnek örvendhet, egyre

több kutató vizsgálati tárgyává vált akár illusztráció- vagy feladatelemzés, akár tantervfejlesztés (Dárdai, 2002; Kojanitz, 2005; Nyitrai, 2010). Mivel az iskolában új kihívásként tekintenek a digitális taneszközökre, a tankönyvek szerepe is megváltozott az oktatásban. Sőt, mivel a digitális eszközök egyre alkalmasabbnak bizonyulnak az ismeretek gyakorlati aspektusából, szükségessé vált átalakítani a hagyományos értelemben vett tankönyvek oktatási-nevelési tartalmának módszertanát is (Kojanitz, 2005). Így hagyományos értelemben a tankönyvre már nem egy önálló oktatási segédanyagként kell tekintenünk, hanem, ahogy a kutatók is hangsúlyozzák, a tankönyv az oktatói-nevelői munkának már csak egy szegmensét képezi. Mindezek mellett ma már fókuszba került a tanulók életkora és érdeklődése, így a szakértők a különböző korosztály részére már külön tankönyvcsomagokat hoztak létre, amelyek kiegészítő dokumentumokat is tartalmaznak.

Az idő folyamán a tankönyvszerkesztéssel együttesen kialakultak a tankönyvvizsgálati perspektívák. A tankönyvkutatók többféle aspektusból igyekeztek kialakítani a tankönyvek tudományos vizsgálódásához szükséges tankönyvkutatási modelleket. A fent szóban forgó két évszázados tankönyv tartalmak paradigmaváltásai újabb vizsgálati modelleket indukáltak. A következőkben ezeknek bemutatására kerül sok a teljes igényesség nélkül.

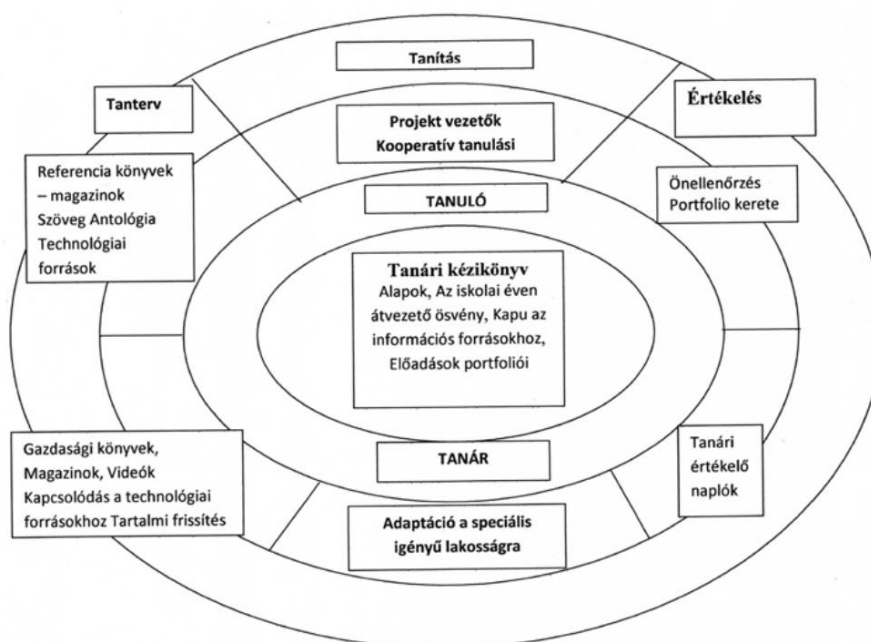
## 1. 2. Tankönyvkutatási perspektívák és modellek

A kiegészítő dokumentumokkal a kutatók-fejlesztők célja az volt, hogy megsegítsék a tankönyv tartalmának feldolgozását. Marilyn és Calfee (1998) ezzel kapcsolatban az alábbi ábrával mutatták be a tanulóközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukcióját (1. ábra).



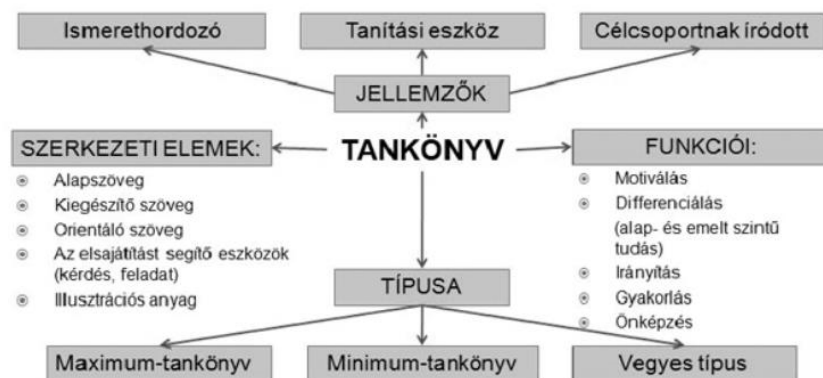
1. ábra: A tanulóközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukciója (Marilyn – Calfee, 1998: 249)

Kezdetben a tankönyvcsomagot a tankönyv, a munkafüzet és a tanári kézikönyv mellett a feladatgyűjtemények, az internetes adatok és a speciális igényű tanulókhoz adaptált feladatok egészítették ki (1. ábra). Marilyn és Colfee (1998) írására hivatkozva Kojanitz (2005) azt állítja, hogy az osztálytermi munkának tartalmát és a tanításfejlesztést leghatékonyabb és leggazdaságosabb a tankönyvek újragondolásával fejleszteni. Ennek megfelelően a kutatók a tananyagközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukcióját az oktatási-nevelési cél érdekében továbbfejlesztették, és létrehozták az oktatási segédlet rendszerének konstrukcióját (2. ábra). Ebben a kontextusban már megjelent a tanterv és az értékelés fogalma, emellett pedig fókuszba került a kooperatív tanulás mint oktatási-nevelési módszer, az önellenőrzés és a tanári értékelő napló is.



2. ábra: Az Oktatási Segédlet rendszerének konstrukciója (Marilyn – Colfee, 1998: 262)

Kojanitz szerint ezek a tankönyvfejlesztők már az említett életkori sajátosságok mellett ügyeltek arra, hogy a hagyományos értelemben vett tankönyvcsomag által ösztönözzék az aktív tanulói részvételt, továbbá, hogy a tankönyv tartalma a mindennapi élethez kapcsolódjon, és, hogy a tankönyv motiválja a tanulókat. Ebben a kontextusban először jelenik meg a motiváció mint tanulást segítő tényező. A motiválást Dárdai (2002) a tankönyv elsődleges funkciói egyikének tekinti (3. ábra).



3. ábra: A tankönyv „mapping”-je (Dárdai, 2002: 55)

A hagyományos értelemben vett tankönyvi funkciókat, jellemzőket és szerkezeti elemeket *Kojanitz* (2005) is kiemeli, amely szinte teljes mértékben megegyezik a *Dárdai*-féle tankönyv mapping tartalmával. Ezek a tartalmak azonban az igen fontos szöveg-, feladat- és illusztráció fejlesztések, valamint a tapasztalaton alapuló megoldások és a tanulók kedvező munkafeltételének megteremtése mellett nem fókuszálnak a tanulók érdeklődésének a felkeltésére. *Kojanitz* (2005) kiemeli, hogy egy hagyományos értelemben vett tankönyv egyik feladata, hogy a tanulókat az aktív tanulásra ösztönözze. Mind amellet, hogy a (még mindig csak hagyományos értelemben vett) tankönyv kontextusában *Kojanitz* (2005) kiemeli, hogy a tankönyvnek tartalomában a mindennapi élethez érdemes kapcsolódnia, ez még nem biztosítja azt, hogy a (tankönyv mapping által kiemelt) motiváció megvalósulásra kerül (pl. hogyan lehetünk abban biztosak, hogy a mindennapi életről szóló tartalmak felkeltik a tanulók érdeklődését? Illetve, hogyan lehet a mindennapi életről szóló tartalmakat a megfelelő témakörbe burkolni úgy, hogy az felkeltse a tanulók érdeklődését?). A disszertáció ezért tartja fontosnak megvizsgálni a tanulók érdeklődési körét, a vizsgálati eredményeket pedig a tankönyv, jelen esetben az ábécés olvasókönyv tartalmával összehasonlítani.

*Dárdai* (2002) írásában például az alábbi tankönyvkutatási perspektívákat mutatja be (4. ábra):

A tankönyvkutatás dimenziói	A kutatás tudományos pozíciói
1. A tankönyv mint kordokumentum	Történeti
2. A tankönyv mint ismerethordozó	Szaktudományi/tantárgypedagógiai
3. A tankönyv mint politikum	Politikai/ideológiai (társadalmi, részben szociológiai)
4. A tankönyv mint pedagógiai eszköz	Pedagógiai/didaktikai
5. A tankönyv mint médium	Kommunikációelmélet, nyelvészeti, recepcióelméleti
6. A tankönyv mint szocializációs faktor	Szociológiai, pszichológiai
7. A tankönyv mint termék	Ökonómiai, oktatásgazdaságtani, esztétikai

4. ábra: A tankönyv elemzései (Dárdai, 2002: 20)

A tankönyv vizsgálható mint kordokumentum, mint ismerthordozó szaktudomány, továbbá mint politikum, illetve pedagógiai eszköz, de vizsgálható médiumként, szocializációs faktorként és termékként is. A disszertáció perspektívájából a tankönyv pedagógiai és didaktikai eszközként van vizsgálva, azonban ha az olvasási szöveg az olvasóra gyakorolt affektív hatását vesszük figyelembe, akkor minden bizonnyal érinti a tankönyvkutatást mint szocializációs faktort is (*Dárdai, 2002*).

Mivel kevés betekintést tudunk nyerni a tanárok és a tanulók tankönyvhasználatába, így a kutatók számára nem belátható, hogy a tankönyv iskolai felhasználása, a tanulásban betöltött szerepe milyen befolyással van a tanítás-tanulási folyamatra (*Dárdai, 1999*). *Weinbrenner* szerint a tudomány még nem rendelkezik kidolgozott és elfogadott tankönyvvizsgálati eljárásokkal és módszerekkel. *Dárdai* (1999) három modellt ismertetett írásában: (1) Politikatudományi modell – *Stein*, (2) funkcionális modell – *Thonhauser*, (3) komplex tankönyvmodell – *Weinbrenner*.

(1) *Stein* politikatudományi tankönyvmodellje egy háromdimenziós modell, mely tankönyvet három perspektívából elemzi. Az első dimenzió a tankönyv mint információhordozó elemzése, a második a tankönyv mint pedagógiai és didaktikai tartalmának az elemzése, a harmadik dimenzió pedig a politikai feltételek és viszonyok között ható kommunikációs eszköz elemzése.

(2) *Thonhauser* funkcionális modellje a tankönyvet kritikai-analitikus, valamint konstruktív-szintetikus aspektusból vizsgálja. Ezen a modellen belül hangsúlyt kap a tankönyv minőségi jellemzője, a tankönyv tartalma, formájának a fejlesztése, illetve a tankönyv hatása. *Thonhauser* modelljében a tankönyv gyakorlati hasznára is nagy hangsúlyt fektet.

(3) *Weinbrenner* komplex tankönyv modellje a multidimenzionalitást és a multiperspektivitást helyezi előtérbe. A multidimenzionalitás alatt az iskolai tantárgyaknak megfelelő szaktudomány aspektusa mellett a neveléstudomány és a tankönyv design is szerepet kapjon. *Weinbrenner* három tankönyvkutatási lehetőséget fogalmazott meg:

- (a) Folyamatorientált tankönyvkutatás (maga a létrehozás, a jóváhagyás, piacosítás, intézményekbe juttatás, felhasználás, selejtezés)
- (b) Produktumorientált tankönyvkutatási dimenzió (tudományelméleti, szaktudományi, neveléstudományi, szakdidaktikai dimenzió, illetve design)
- (c) Hatásorientált kutatás (milyen hatással a tankönyv van a tanulókra, milyen gondolkodási mintát közvetít a tankönyv)

Ahogy a XX. században egyre nagyobb szerepet kapott a tankönyv tartalma, úgy váltak szükségessé a tankönyvelemzési perspektívák és modellek is. A tankönyvet az utóbbi másfél évszázad óta az oktatási viszonyok tükréiként is kezelik (*Kaposi, 2011*). *Kojanitz* (2007) a XXI. században már a tankönyvek minőségi összetevőinek kritériumait hangsúlyozta, többek között a bielefeldi egyetem professzorai által kiemelt öt dimenziós raszter huszonnégy vizsgálati kategóriáját tárgyalta (5. ábra).

I. Metateória	II. Tankönyvdesign	III. Szaktudomány	IV. Szakdidaktika	V. Neveléstudomány
<i>Megismerést irányító érdeklődés (16 tétel)</i>	<i>Külső formavezetés</i>	<i>Tudomány, ténybeli pontosság (3 tétel)</i>	<i>Szakdidaktikai kiindulás (12 tétel)</i>	<i>Neveléstudományi paradigma (15 tétel)</i>
<i>Kijelentés-analízis (17 tétel)</i>	<i>Tipográfia</i>	<i>Aktuális helyzet a tudományos vitában (2 tétel)</i>	<i>Tanulási célorientáció (30 tétel)</i>	<i>Tankönyvtípus (6 tétel)</i>
<i>Fogalomalkotás (13 tétel)</i>	<i>Színek</i>	<i>Kontroverzia (2), módszerek (3),</i>	<i>Strukturálás és szekvenciálás (10 tétel)</i>	<i>Tankönyv didaktikai funkciói (22 tétel)</i>
<i>Értékitételez (12 tétel)</i>	<i>Grafika</i>	<i>a politikafogalom dimenziói (8),</i>	<i>Redukció és transzformálás (15 tétel)</i>	<i>Szövegfajták, szövegstruktúra és szövegérthetőség (21 tétel)</i>
<i>Ideológia-alkotás (18 tétel)</i>	<i>(132 tétel)</i>	<i>pluralizmuselmélet (8), neomarxista elmélet (8)</i>	<i>Problémaorientáció (25 tétel)</i>	<i>Az interakció és a kommunikáció formái (18 tétel)</i>

5. ábra: A bielefeldi raszter (Kojanitz, 2007: 115)

A bielefeldi raszter (Kojanitz, 2007) (1) a metateóriára, (2) a tankönyv dizájnára, (3) a tankönyv szaktudományosságára, (4) szakdidaktikai és (5) neveléstudományi vizsgálati kategóriákra fókuszál. Az öt dimenzió közül a disszertáció kutatási fókusza a neveléstudományi dimenzióban helyezhető el.

Az alábbi ábra viszont a tankönyvkutatás más aspektusát közelíti meg, amely szerint a tankönyv elemzésénél érdemes a tankönyv strukturális elemeit figyelembe venni (Kojanitz, 2007). Strukturális elemzéskor a tankönyv általános elemeit kell vizsgálni. Ilyenek például a tankönyvben található illusztráció, illetve jelen kutatás estében az olvasástanítás módszertani kerete. Kojanitz (2007) szerint az általános elemek vizsgálatát követően szükséges megvizsgálni, hogy a tankönyv elemei megfelelnek-e a tantárgyon belül funkcionális céloknak, azaz az elemzett tankönyv formailag és tartalmilag megfelel-e az adott tanulási céloknak. A strukturális tankönyvvelmézési komponensek vizsgálati lehetőségeit szemlélteti a 6. ábra.

Szövegek			Szövegen kívüli komponensek		
Alapszöveg:	Kiegészítő szöveg:	Magyarázó szöveg:	Apparátus az elsajátítás megszervezéséhez:	Illusztrációk:	Tájékoztató eszközök:
Műfajilag megfelel a tanári előadásnak	Olvasmányok, források, összefoglalások	Szaktárgyra utaló bevezetés, lábjegyzetek, magyarázatok stb.	Kérdések, feladatok	Képek, grafikonok, térképek, vázlatok	Tartalomjegyzék, mutatók, glosszárriumok, címsorok, jelzőszimbólumok.

6. ábra: A tankönyv strukturális komponensei (Kojanitz, 2007: 116.)

A tankönyvi komponenseknek két elemzési területe lehetséges, (1) a szövegek elemzése, illetve (2) a szövegen kívüli komponensek elemzése. A két elemzési komponensen belül három-három szempont szerint dolgozhatunk. A szövegek elemzésénél ilyen az alapszöveg műfaja, az olvasmányok valamint a bevezetések, magyarázatok és lábjegyzetek; szövegen kívüli komponensek elemzésekor érdemes figyelembe venni a kérdéseket, a feladatokat, a képeket és grafikonokat, illetve a címsorokat, mutatókat stb.

A tankönyv funkcionális megközelítésének aspektusából meg lehet határozni az összes olyan funkciót, amely a tankönyvtől elvárható, ezek közül a funkciók közül pedig ki kell választani azokat az elemeket, amelyek az elemzéskor nagyobb szerepet játszanak. A disszertáció a funkcionális komponenseken belül az ábécés olvasókönyv funkcióit veszi majd górcső alá (például olvasástanulási módszert befolyásoló funkciók, ezen belül pedig az olvasástanulási szövegek funkciója). A tankönyvi funkcióból kiinduló értékelési kritériumrendszert a 7. ábra mutatja be.

<b>Funkciók</b>	<b>A minőség összetevői és kritériumai</b>
Motiváció	Illusztráltság Érdekesség Problémák bemutatása Gondolkodásra ösztönző egyéb megoldások
Ismeretátadás	Érthetőség Életszerűség Tudományos pontosság
Rendszerezés	Strukturáltság
Koordináció	A többi tankönyvekkel való összehangoltság
Differenciálás	Szintezett tananyag
Tanulásmódszertan Tanulási stratégiák tanítása	A tanórai és az otthoni tanulás folyamatát orientáló eszközök
Az önértékelés elősegítése	Az ismeretek alkalmazását gyakoroltató, illetve összefoglaló kérdések és feladatok
Értékekre nevelés	Érzelmi hatást keltő eszközök

7. ábra: A tankönyvi funkciókból kiinduló értékelési kritériumrendszer (Kojanitz, 2007: 117)

A 7. ábra alapján a disszertáció az első funkcióból kiinduló értékelési kritériumrendszert, a motivációt veszi figyelembe, ezen belül pedig az érdekességre fókuszált.

Chambliss és Calfee (1998) a fent említett öt dimenziós vizsgálati kategória és a funkcionális megközelítés helyett három alapelvet fogalmazott meg (8. ábra).

	<b>Tulajdonságok (Themes)</b>	<b>Alkotóelemek (Elements)</b>	<b>Kapcsolódási eszközök (Linkages)</b>
Érthetőség (Comprehensibility)	Ismerős tartalom Érdekes tartalom Koherens struktúra	Szavak Mondatok Bekezdések Szövegek	Funkcionális eszközök Retorikai séma
Tervszerűség (Curriculum)	Szakértői szemüveg Modellek Alapelvek	Ismeretek Képességek Attitűdök	Szekvencia Leírás
Tanulásmódszertan (Instruction)	Tanulóközpontúság Érdeklődő közösség Konstruktivizmus Ráközelítés	Kapcsolódás Szerveződés Reflektálás Kiterjesztés	Rugalmasság

8. ábra: Tankönyvtervezési alapelvek Chambliss és Calfee szerint (Kojanitz, 2007: 119)



A szerzőpáros szerint a tanulók számára az ismeretlen és kevésbé érdekes tananyag tartalmát a tankönyvben úgy kell reprezentálni, hogy annak tartalmában a tanulók minél több kapcsolódási pontot találjanak az érdeklődési körükkel és a már meglévő tudásukkal. Ezek olyan kapcsolódási pontok kell legyenek, amelyek a tanulók szókincsével, személyes tapasztalatával és természetesen az előzetes ismereteikkel metszésben állnak. Mindezen felül a szerzőpáros azt is kiemeli, hogy ezeknek a tartalmaknak hatniuk kell a tanulók érdeklődési körére, kíváncsivá kell tegye őket (Kojanitz, 2007).

Ha egy ábécés olvasókönyvet Chambliss és Calfee (1998) háromdimenziós modellje alapján tervezünk szerkeszteni, újra csak kihagyhatatlan szerkezeti elemmé válik az olvasókönyv tulajdonsága, ezen belül pedig az ismerős és érdekes tartalom, de ugyanúgy fontos elemzési faktor lesz az ábécés olvasókönyv alkotóeleme, azaz a szavak, mondatok illetve a szövegek. A disszertáció a Vajdaságban alkalmazott magyar ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek funkcióját vizsgálja különös tekintettel az érdeklődés felkeltésének funkciójára.

A fent bemutatott modellek mellett a tankönyvkutatók mára már különbséget tesznek a *tankönyvelemzés* illetve a *tankönyvanalízis/tankönyvvizsgálat* fogalma között is. A *tankönyvelemzés* a szakértői tudásra és tapasztalatra épül, a *tankönyvanalízis* viszont az analizált tankönyv jellemzéséhez, összehasonlításához és értékeléséhez kvantitatív elemzéseket és méréseket alkalmaz. Lényege, hogy akár tartalmat, akár szöveget, illusztrációt vagy feladatot vizsgálunk, mindenképp egy előre meghatározott szigorú mérési szabályok szerint zajló adatgyűjtésről legyen szó (Kojanitz, 2002, 2004, 2005; Nyitrai, 2010). Kojanitz (2002) ebben a kontextusban még a mondatok hosszúságát, szakszavak gyakoriságát, a tankönyv pedagógiai funkcióit, valamint az ábrák és feladatok arányainak mérését érti. Az említett eljárások mellett ezzel a módszerrel megállapítható a tankönyv érthetősége, tanulhatósága és érdekessége. Kojanitz (2004) szerint azt is pontosan fel lehet tární, hogy a tankönyv tartalma, kérdései, feladatai milyen mértékben kompatibilisek a tanulási követelményekkel. Fontos tényező, hogy a tankönyvanalízissel mérhetővé lehet tenni a témák gyakoriságát (frequency-analysis), ezek összefüggését (contingency-analysis), a témák terjedelmét (room-analysis) és értéktartalmát (value-analysis). A hagyományos értelemben vett tankönyvkutatások többsége a *tankönyvelemzés* és a *tankönyvanalízis* módszerét együttesen alkalmazzák, ám a tankönyvkutatások között ismeretlenek azok a kutatások, amelyek olyan kvantitatív kutatásról számolnának be, amelyekben a tankönyvanalízis által végzett kvantitatív mérés eredményei a tanulók olvasás iránti érdeklődésével lett volna párhuzamba vonva. Bár a tankönyvkutatási eljárásokon belül a kutatások már az olvasókönyvek vizsgálatával is foglalkoznak (pl. az olvasókönyvben megjelenő társadalomképpel, olvasásfejlesztéssel, a nemek ábrázolásával), az olvasókönyvvel kapcsolatos vizsgálatokról szóló kvantitatív kutatási eredmények még ismeretlenek számunkra (Nyitrai, 2010).

## 2. Az olvasás

### 2. 1. Az olvasás fogalma és rövid történelmi áttekintése

Magyarországon a XI. századtól beszélhetünk egy minimális mértékű írás- és olvasástanításról (Vass, 2017). Valójában az olvasástanítás Magyarországon a XV. században veszi kezdetét, amikor az egyház felfigyel arra, hogy a sikeres olvasás és írás elsajátítása érdekében külön módszert kell kialakítani. Így a XVI. század közepére már nem volt szükség a latin nyelvű *Donatus* imakönyvre, amely az ábécéskönyvet pótolta, ugyanis Oláh Miklós esztergomi érsek javaslatára megjelent az első magyar ábécéskönyv *A gyermekkének és egyéb együgyű keresztyéneknek épülésére* címmel. Ez az ábécéskönyv már sajátos, a magyar nyelvnek mint agglutináló nyelvnek megfelelő olvasástanítási módszerrel rendelkezett (Adamikné, 2006; Csillag, 2001; Jancsák, 1994; Vass, 2017).<sup>1</sup>

A XVI. század közepétől a további évszázadok során számos olvasástanulási technika alakult ki, amelyeknek kisebb-nagyobb sikere volt (Adamikné, 2006; Balogh – Honti, 2002; Gaál – Hámori – Papp, 2002; Kutiné – Ligeti, 1990; Pajor, 2010; Tatár, 2007; Vass, 2014, 2015, 2015b, 2015c). Különböző elméleti (Adamikné, 2006; Balogh – Honti, 2002; Gaál és mtsai, 2002; Kutiné – Ligeti, 1990; Pajor, 2010; Tatár, 2007) és empirikus kutatások (Steklács, 2015; Vass, 2014, 2015, 2015b, 2015c; Zsolnai, 1976, 1980, 1981, 1985) foglalkoznak az olvasástanítási módszerek kiaknázásával. Minden olvasástanítási módszer, legyen az *analitikus* vagy *szintetikus* illetve *analitikus-szintetikus (kombinált)* módszer (ezzel kapcsolatban lásd Adamikné, 2006; Balogh – Honti, 2002; Gaál és mtsai, 2002; Pajor, 2010), az olvasás könnyebb és egyben megfelelő mértékű elsajátítását tartja elsődleges intenciójának. E célból mára már külön, az olvasási nehézségekkel küzdők számára kidolgozott olvasástanulási módszerek jöttek létre (lásd Gósy, 2009; Meixner, 1967, 1992; Nagy – Vidákovich – Fazekasné, 2004; Zsolnai, 1980, 1981, 1985).

Jelen dolgozat a terjedelmi korlátok miatt egy, a Meixner Ildikó-féle olvasástanítási módszer lépéseit helyezi fókuszba. A Meixner olvasástanítási módszer három fő olvasástanulási szakaszt különböztetett meg (Meixner, 1967, 1992; Szendrei, 2007; Tatár Jánosné, 2007): (1) az olvasás előtt végzett gyakorlati szakaszt, amely magában foglalja a hanganalízis-szintézis gyakorlását, a mondatgyakorlatok alkalmazását, az ajakmozgások megfigyelését, a zöngés- és zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetését illetve az iránygyakorlatokat; (2) a betűtanítási szakaszt, amely az egymástól vizuálisan, akusztikusan és motorosan felcserélhető betűk távol tanítását hangsúlyozza, valamint fontosnak tartja a magánhangzókat artikulációról, a mássalhangzókat pedig hangutánzás útján tanítani; valamint (3) az olvasástanítási szakaszt, ahol a fokozatos összeolvasás tanításának alapelve kerül fókuszba. A fokozatos összeolvasás

---

<sup>1</sup> Vajdaság jelenleg a Szerb Köztársaság északi régiójához tartozik, de 1920 előtt Magyarország déli része volt. Mivel a disszertáció a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv funkcionális analízisére és a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű tanuló olvasás iránti érdeklődésre fekteti a hangsúlyt, ezért a magyar nyelvnek, magyar nyelvű írás és olvasással kapcsolatos írásokat, illetve empirikus kutatásokat tekintem elsődleges és releváns forrásnak.

alatt a zárt majd nyitott szótagok olvastatását, a játékos szituációban történtő összeolvasást, a szótagok és jelentés felismerését, illetve a fokozatosan bővülő mondatok összeolvasását érti.

Az évszázadok folyamán egyre több tudományág kezdett a saját kontextusában az olvasással foglalkozni. Az elmúlt évtizedekben maga az olvasás értelmezése, kutatása és a szövegértő olvasás képességének mérése is jelentős változáson ment keresztül, és ma már egyre fontosabb szerepet tölt be (ld. *Steklács – Molnár – Csapó*, 2015; *Steklács*, 2005a; *Szűts*, 2011). *Steklács és mtsai* (2015) az olvasást „horizontálisan átívelő képességnek” nevezi, amely erősen befolyásolja az adott tárgy tartalmának és fogalmának az elsajátítását a szövegértés függvényében (20.o.). Hagyományos megközelítésben az olvasás fogalmán belül elsődlegesen a jelrendszerek és az írás értelmezését értjük, azaz az olvasás egy bizonyos jelentés illetve kommunikációs folyamat, amely egy adott szövegben, grafikus formában, közvetítve jelenik meg (*Adamikné*, 2006; *Kingston*, 1967; *Csépe*, 2006.; *Steklács és mtsai*, 2015). Az általános értelemben vett olvasási tevékenység történhet információszerzés, illetve tanulás érdekében. E két esetben az olvasás racionális tevékenységnek számít, gondolkodtatási szerepet tölt be. A szórakozás illetve műveltségyszerzés céljából történő olvasás már komplex pszichológiai teljesítmény, ugyanis az olvasás során az olvasóban kialakulnak az olvasás iránti igények és az olvasási szokások (*Buda*, 1984). Tágabb értelemben az olvasás egy aktív, összetett folyamat, amely magában foglalja az írott szöveg megértését, a jelentés értelmezését, illetve a szöveg, a cél és a helyzet típusának megfelelő értelemben történő felhasználását (*Connors – Tadros*, 2014; *NAEP*). Kognitív megközelítésben (*Csépe*, 2006.) az olvasási folyamat az olvasó és az olvasott szöveg között kialakult láncszerű kapcsolat, ugyanis az olvasó az elolvasott szöveg alapján egyfajta hipotézist állít fel, majd ezt megerősítve illetve elvetve újabb hipotézist hoz létre. A szövegolvasás során ez egy folyamatosan ismétlődő cselekmény. A metakognitív felfogás szerint azonban (*Csépe*, 2006.) az olvasás az olvasónak az olvasási folyamattal kapcsolatos ismerete, amely többek között magában foglalja az olvasó célját, a szöveg azonosítását és elemzését. *Buda* (1984) szerint az olvasás bizonyos szintű érzelmi állapotot jelöl, amelyben fontos szerepet játszik a szöveg lélektani hatása, valamint az olvasó kielégülési módja az olvasottakkal kapcsolatban. Mindezeket a faktorokat az olvasó pszichológiai tényezői határozzák meg.

Az olvasásnak valójában nincs pontos és szabályos definíciója, ugyanis maga az olvasás és annak elsajátítási folyamata, sőt, a szövegértelmezési fogalma is egyre gyakrabban változik (lásd *Józsa – Steklács*, 2009; *Pearson – Cervetti*, 2012; *Steklács és mtsai*, 2015; *Van den Brock – Kremer* 2000). A szövegértő olvasás például a makro- és mikrofolyamatok, valamint az olvasó előzetes tudásának interakciójából alakul ki, melynek eredményeképp az olvasóban mentális kép formálódik az olvasott szövegről (*Van den Brock – Kremer* 2000). Az olvasásnak az egyik legáltalánosabb definícióját *Block és mtsai* (2002) fogalmazták meg: „az olvasás egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magában foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust” (5.o.). Mindezek fényében az olvasóban kialakul egy fajta olvasási mód. Ilyen az aktív, a passzív, a hideg, az azonosuló, a feszültségoldást kereső, illetve a szellemi munkavégzést vállaló olvasási mód, de megkülönböztünk még vissza-visszalapozó, töprengő,

jegyzeteket készítő, oldalakat átlapozó, egy könyvet többször elolvasó, több könyvet párhuzamosan olvasó olvasási módokat is (*Gereben, 1984*).

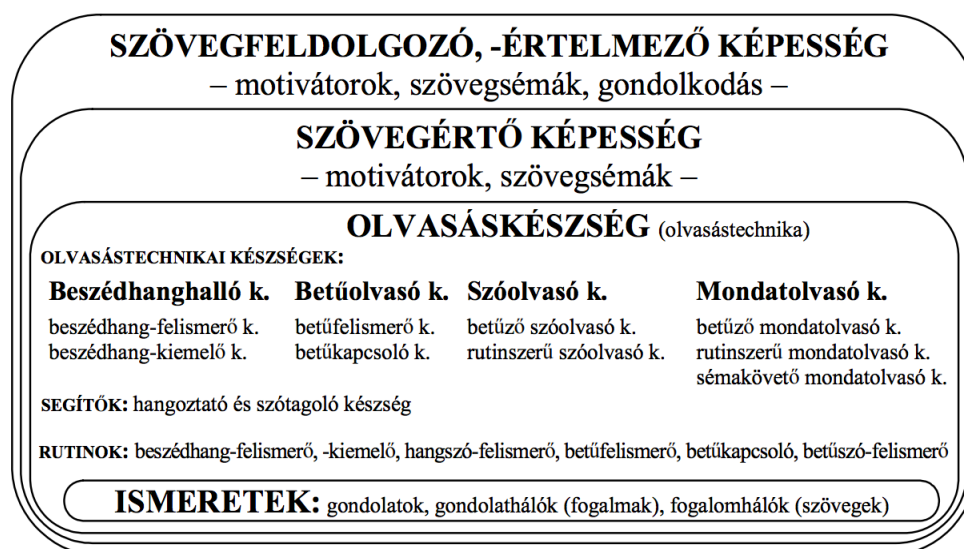
Mindaz mellett, hogy az olvasásnak köze van minden tantárgyhoz, a tudomány elsődlegesen az anyanyelvhez és az irodalomhoz társítja, az irodalmi és anyanyelvi kontextusba ágyazott olvasás pedig a szépirodalmi olvasásba mint olvasási tevékenységbe ágyazódott be (*Steklács és mtsai, 2015*). Mivel az olvasás iránt legfőképp szociológiai jellegű érdeklődés kötődik (*Gereben, 1984*), az olvasásszociológia mint különálló tudományág, pedagógiai indíttatásból, már a XVIII. – XIX. században megkezdte különálló szerepét. Az 1930-as évek Amerikájában az olvasásszociológia a társadalmi magatartás egyik jelzőjeként már teljes mértékben önálló tudományágként szerepelt (*Gereben, 1984*). Ebben a kontextusban az olvasás tudományágán belül már nem csupán olvasásszociológiáról, hanem olvasáspszichológiáról illetve olvasáspedagógiáról is beszélhetünk (*Adamikné, 2006; Manguel, 2001; Steinberg, 1974*). Mivel a disszertáció erőteljesen az olvasás iránti érdeklődés pedagógiai vizsgálatával foglalkozik, ezért a továbbiakban minden olvasással kapcsolatos tendencia pedagógiai kontextusból lesz tárgyalva.

## **2. 2. Az olvasáspedagógia**

Az olvasáskutatások részterületein belül az olvasáspedagógia olyan olvasási szövegekkel foglalkozik, amelyek valamilyen determináns hatással vannak az olvasóra. Az olvasáspedagógia legfőbb célja kialakítani a megfelelő olvasási készséget, majd ezt fejleszteni és olvasókat nevelni. Fontos, hogy az olvasók olyan műveket tudjanak maguknak kiválasztani, amelyek által meg tudják érteni saját helyüket és szerepüket a társadalomban, illetve amelyek fejlesztő hatással vannak a személyiségükre (lásd *Nagy – Katsányi, 2002; Steinberg, 1974*). E célból számos olyan kutatás született (*Steklács, 2009, 2012; Nagy, 2004; Nyitrai 2010, 2016; Connors – Tadros, 2014; Csapó és mtsai, 2012; Csépe, 2013; Csapó – Csépe, 2012; Pearson – Cervetti, 2012; Snow, 2002*), amely az olvasás többdimenziós komponensét járja körbe. Ezek a kutatások különös figyelmet fordítanak az olvasás elsajátítására és a szövegértés fejlesztésére. *Csapó és mtsai (2012)* például az olvasást háromdimenziós modellként emlegetik, amelynek első dimenziója magában foglalja az olvasástanulás kezdő szakaszának folyamatát, mint amilyen a dekódolás, fonológiai és fonéma tudatosság, illetve a betű és a hang összekapcsolása. A második dimenzióhoz az olvasástanulás kezdő szakaszában elsajátított folyamatok alkalmazását sorolja. Ezek már azok a mintafeladatok, amelyek segítségével az olvasás és a szövegértés képessége értékelhető. A harmadik dimenzió már az iskolai tárgyak, tankönyvek szövegi tanulásához kötődő viszonyát illetve az olvasási stratégiákat veszi sorra.

## 2. 2. 1. Az olvasástanulási készség kialakulása

Az olvasás tridimenzionális folyamatát számos más, az olvasási készséget befolyásoló tényező előzi meg. Empirikus kutatások bizonyítják, hogy a gyermek neurológiai és érzékszervi felületei, illetve a kognitív és nyelvi képességeinek fejlettsége erős befolyással van az iskoláskor előtti írásbeliségnek általános aspektusaira. Az iskoláskor előtt a kisgyermekben indirekt módon alakul ki az olvasás iránti érdeklődés és olvasási készség, amelyre a neurológiai felületek fejlettsége mellett a kisgyermekre a társadalmi és szociokulturális háttér, illetve a nyelvi és kognitív területek vannak erős befolyással (Balázs – Balkányi – Vadász, 2017; Szinger, 2008; Tóth, 2002). Nagy (2004, 2008) az olvasási készségek kialakulásával kapcsolatos stratégiákkal foglalkozott. Ezek a stratégiák szerint az olvasás már nem csak a készségekből és az addig elsajátított ismeretekből és rutinokból konstruálódik, hanem többek között erősen függ a részképességek fejlettségétől is. A részképességek alatt a kutatók a beszédhanghalló-, betűolvasó- valamint a szóolvasó és mondatolvasó képességeket értik (9. ábra).



9. ábra: Az olvasási készség szerveződése (Nagy, 2006: 21)

Az átfogó modell (9. ábra) rámutat, hogy a sajátos rutin, a készségek és az ismeretek erősen befolyásolják az olvasási készség és a szövegértés kialakulását. Ha a modell bármelyik komponensének fejlődése megkésik, az gátat képezve negatív hatással lesz az olvasási készség kialakulására és a szövegértés fejlettségére (Józsa – Steklács, 2009; Nagy, 2006; Szenczi, 2012). Ezt a perspektívát elemezve a kutatók (Csépe, 2006; Józsa – Steklács, 2009; Steklács és mtsai 2015; Nagy és mtsai, 2004; Nagy, 2006, 2008) olyan vizsgálatokat folytattak, amelyek az olvasási készség egy-egy fejlesztési részterületére fókuszáltak. Többek között az agy működését, a szem fixációját vizsgálták meg, és szövegértést fejlesztő feladatokat alkottak.

A képességzavarok preventív időszakával kapcsolatban Sindelar-program egy olyan fejlesztési terápiát alakított ki, amely a gyerekek aktív figyelmére, észlelésére és emlékezetére van pozitív hatással. Ez a program egy komplex módszer, amely fejlődéslélektani és kognitív pszichológiai

elméletekre épül. Az alábbi ismeretszerzési területeket fejleszti: figyelem, észlelés, intermodális kódolás, emlékezet, szerialitás, téri orientáció. A program szerint a fejlesztést azon a szinten kell elkezdni, ahol az említett képességek még megfelelően működnek (Zsoldos, 1999).

Ezeknek a képességeknek a fejlesztésével *Vicsek* (2012; 2014) is foglalkozott. A Sindelar-program alapján kiemelte a (1) téri tájékozódás képességét, amely alatt térbeli tájékozódás saját testen, térbeli relációt és térpercepciót emelte ki; (2) a vizuális tájékozódás, amely alatt a vizuális percepciót, vizuális analízis-szintézist, vizuális kiegészítést, formafelismerést, vizuális differenciálást, vizuális alak-háttér tagolást, látási emlékezetet és látási szerialitást; illetve (3) az auditív tájékozódás képességét, amely alatt az auditív figyelem, auditív alak-háttér tagolás, auditív differenciálás, auditív szerialitás, auditív emlékezet került fókuszba; valamint (4) az intermodális integráció emelte ki.

(1) A *saját testen való biztos tájékozódást* fejlesztő feladatok segítenek a gyerekeknek abban, hogy pontosan érzékelje a testrészeit, ami előfeltétele a háromdimenziós térben való tájékozódásnak. A tankönyvben ezt mutogatós mondókákkal, kép formájában feltüntetett utasításokkal, később pedig leíró formában történő utasításokkal lehet fejleszteni (pl. Fogd meg a füled! stb.) A *térbeli reláció* fejlesztését háromdimenziós térben kell kezdeni, majd amikor már pontosan használják ezeket a szavakat, akkor lehet ezeket a játékokat eljátszani a síkban is (pl. Rajzolj a fa elé egy macskát!) A *térpercepció* a tárgyak egymáshoz való viszonyának a felismerése. Ennek a részképességnek a fejlesztése azért fontos, mert a gyerek ennek alapján tudja majd a tankönyvben és a térképen is tájékozódni, ráadásul így tudja majd megkülönböztetni azokat a betűket, amelyek térbeni helyzetükben különböznek.

(2) A *vizuális percepció* a szem fixációs képességét foglalja magában. Ez a képesség határozza meg, milyen jól tudja majd követni az adott tárgyat a szemével úgy, hogy a fejét ne mozgassa. Ennek a képességnek fontos szerepe van az olvasás elsajátításakor, hisz nagyon fontos, hogy a gyerek a szemével tudja követni a sort és, hogy könnyedén át tudjon térni a következő sorba. A *vizuális analízis-szintézis* a rész-egész felismerésének fejlesztésére összpontosít. Hogy ha a gyerekek ez a képessége gyenge, nem tudja majd észrevenni, hogy a hasonló betűk miben különböznek. Ennek fejlesztésére a puzzle játékok alkalmasak. A *vizuális kiegészítés* nagyon fontos részképesség az írás elsajátításához. Fejleszteni pontösszekötős és hiánypótlós feladatokkal lehet. A *formafelismerés* képességnek szintén fontos szerepe van az olvasás elsajátításakor, mert a gyerekek össze kell kapcsolni a betű alakját a hallott hanggal. Fejleszteni különböző alakzatok és színek párosításával lehet, utasítás formájában. A *vizuális differenciálás* fontos szerepet játszik a hasonló betűk megkülönböztetésekor, ugyanis az, aki nehezebben veszi észre a két kép közötti eltéréseket, az nehezen fogja megkülönböztetni a hasonló betűk vizuális formáját. A *vizuális alak-háttér tagolás* fontos szerepet játszik azoknál a feladatoknál, ahol fel kell ismerni az adott betűt a betűtömkelegből. Erre a célra azok a feladatok felelnek meg, ahol a teljes képből ki kell emelni, illetve meg kell találni egy-egy részletet. A *látási emlékezet* fontos szerepet játszik az újonnan tanult betű megjegyzésénél, másolásakor és az információ megjegyzésekor is. Az olvasókönyvben ezt a képességet azokkal a feladatokkal lehet fejleszteni, amelyeknél észre kell venni, hogy mi hiányzik, illetve mi változott meg a képen és amikor le kell takarni a képet és el kell mondani a látottakat. Ha nincs

kifejlődve a *látási szerialitás*, akkor a gyerekek könnyen megkeverheti olvasáskor a betűket, íráskor pedig rossz sorrendben fogja leírni a betűket. Ezt a képességet az ismétlődő minta vagy sorrend folytatásával lehet fejleszteni.

(3) Az *auditív figyelem* a környezet hangjának utánzására összpontosít, ezzel megalapozva a területérzékelés fejlődését. Az *auditív alak-háttér tagolás* fejlesztése fontos szerepet játszik a tollbamondáskor. Az a gyerekek, akinek gyenge az auditív alak-háttér tagolása, nehezen fogja meghallani a betűket a szóban, ezért ki is fogja őket hagyni, és a szóban sem hallja majd meg a keresett hangot. Az *auditív differenciálás* az a részképesség, melynek köszönhetően meg tudjuk különböztetni a hangokat. Akinek ez a képessége gyenge, könnyen összetévesztheti hangzásban a hasonló betűket. Az *auditív szerialitás* segítségével a szóban lévő hangok sorrendjét tudjuk meghallani.

(4) Az *intermodális integráció* két vagy több részképességet foglal magában. Azok a fejlesztő feladatok tartoznak ebbe a csoportba, amelyek egyszerre fejlesztik a vizuális, auditív és térbeli képességet is, vagy legalább ezeknek egyik kombinációját.

### 2. 2. 2. Olvasóvá nevelni

A fent említett nagyszámú olvasási készségfejlesztő stratégiák és szövegértést fejlesztő feladatok (Csépe, 2006; Józsa – Steklács, 2009; Nagy, 2006; Szinger, 2008; Tóth, 2002) nem bizonyosodtak hiábavaló törekvésnek, ugyanis a 2016-ban készült *Progres in International Reading Literacy Study* (PIRLS) vizsgálatok eredményei arról adnak tanúbizonyságot, hogy Magyarországtól csupán hét ország ért el szignifikánsan jobb eredményt. Bármilyen ingadozás is történt az utóbbi tizenöt év alatt (2001-2016), az előző évi vizsgálatokhoz képest a 2016-os felmérés javulást mutatott, sőt a tanulók különböző szövegértési típusokban is jobb eredményeket értek el (Balácsi és mtsai, 2017). Csupán a nemzetközi végeredményekhez képest mondhatók ezek az eredmények átlagosnak. Balácsi és mtsai (2017) megállapították, hogy Magyarországon a tizenöt év alatt nem csak a negyedik évfolyamos tanulók szövegértési képességének az átlageredménye mutatott javulást, hanem a többi ország mérési átlagát is felülmúlta. Viszont annak ellenére, hogy a negyedik évfolyamos tanulók az átlagnál biztosabbak az olvasásban, a normánál kevésbé szeretnek olvasni, ugyanis a magyar tanulók ötöde nem, 46%-a pedig csak valamennyire szeret olvasni (Balácsi és mtsai, 2017).

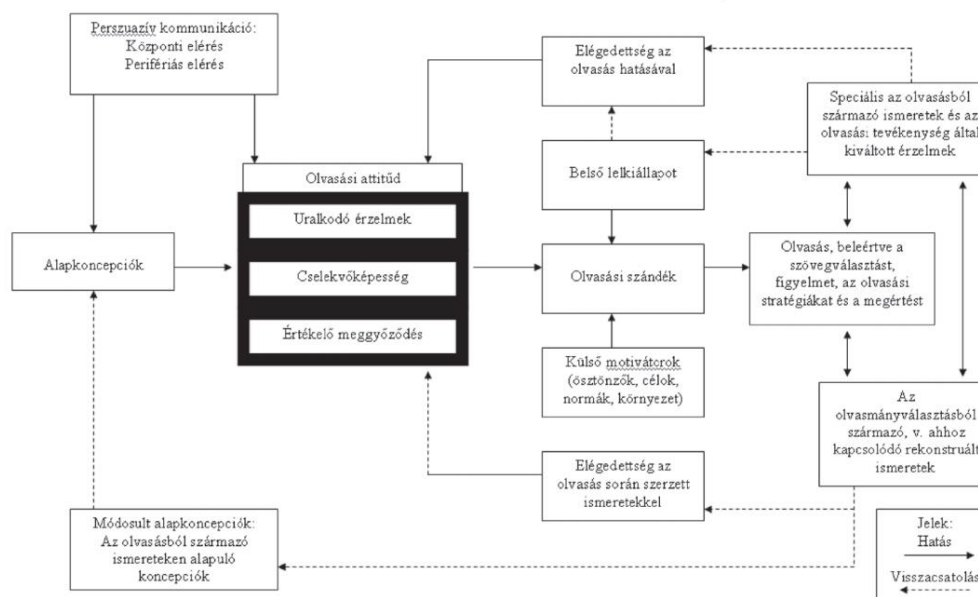
A PIRLS vizsgálatokon kívül az olvasásszociológiai kutatások is egyre inkább arról számolnak be, hogy a tanulók kevés könyvet olvasnak (Ábrahám, 2006; Bereck, 2009; Gereben – Nagy, 1992; Gombos, 2013; Gombos – Hevérté – Kiss, 2015). Ha elfogadjuk, hogy az olvasás iránti érdeklődést erősen befolyásolják a társadalmi, kulturális és gazdasági tényezők (Balácsi és mtsai 2017), akkor fontos megemlítenünk az egyik legfrissebb felmérés adatait (Péterfi, 2017), amely szerint a rendszeresen olvasó felnőttek aránya az utóbbi fél évszázadban csökkent, ugyanis az 1964-es felméréshez viszonyítva, amikor még a felnőttek 23%-a havonta egy könyvet olvasott el, 2017-ben már a felnőtteknek csak 7%-a olvas el havonta egy könyvet. A fiatal felnőttekkel kapcsolatos felmérések sem adnak okot a bizakodásra. Ha csak egy-egy évtized olvasásszociológiai eredményeinek egy szegmensére fókuszálunk, akkor kiderül, hogy

hazánkban a nyolcvanas években a fiatal felnőttek közül a felmérés ideje alatt a fiúk 37%, a lányok 24%-a nem olvasott semmilyen könyvet (*Ábrahám, 2006*). Egy évtizeddel később, a kilencvenes években a magyar anyanyelvű fiatalok körében az első számú tevékenység a tévénézés volt, az olvasás csak a hatodik helyen jelent meg (*Gereben – Nagy, 1992*). A kétezres évek viszonylatában ennek a korosztálynak is az olvasási tevékenysége redukálódott, ugyanis a fiúk 66,25%, a lányoknak pedig a 34,1%-a nem olvasott szívesen. A felmérés eredményei alapján megtudhatjuk, hogy a kétezres években a 12-14 éves tanulók olvasási tevékenysége leginkább a kötelező olvasmányok olvasása volt (*Ábrahám, 2006*). *Bereck (2009)* arra mutatott rá, hogy a 16-19 éves megkérdezett tanulók közül csak 65,83%-a nyilatkozott úgy, hogy kedveli az olvasást mint tevékenységet. Ezek a tanulók közül csupán 40,92%-a olvasott akkor valamilyen könyvet, amikor a felmérés készült. *Gombos és mtsai (2015)* felméréséből derül ki, hogy a fiatalok többsége havonta elolvas egy könyvet, azonban ezek a tanulók nem szívesen olvasnak klasszikus irodalmat, a kortárs irodalmat tekintik szórakoztatónak. *Gombos és mtsai (2015)* azt írják, hogy a mai fiatalok nem az olvasási élményt, hanem az információszerzést részesítik előnyben, ennek az igénynek pedig eleget tesznek az okostelefon segítségével könnyen hozzáférhető internetes források. Ennek a gondolatnak azonban ellent mond a tanulók válasza, akik olyan irodalmi szövegekre vágnak, amelyek kikapcsolnak és szórakoztatnak. Mivel a válaszadók többsége a fantasztikus regényeket kedveli leginkább, ezek alapján a fantasztikus regényeket is szórakoztatónak tartják. A felmérésből (*Gombos és mtsai, 2015*) az is kiderült, hogy a fiatalok azokat az irodalmi szövegeket nem kedvelik, amelyek nehezen érthetők, amelyek mások számára fontos dolgokról de számukra lényegtelen szólnak, illetve azokat az irodalmi szövegeket sem kedvelik, amelyek tanulságosnak nevezhetők és amelyek régebbiek.

Az alsó tagozatra járó tanulók olvasási érdeklődéséről szóló tanulmányok (*Benczik, 2009; Boldizsár, 2001; Cserhalmi, 2001; Vass, 2014, 2016, 2017*) is hasonló problematikára mutatnak rá. Például arra, hogy az alsó tagozatra járó tanulók nem, vagy csak alig olvasnak; illetve, hogy azon a gyerekek többsége, akik még öt-hat éves korukban izgalommal gondolnak az olvasásra, az általános iskola harmadik osztályára ez a szintű lelkesedésük megszűnt. Az infokommunikációs technológiai eszközök természetesen az ő érdeklődési körükre is hatással lehetnek, ezért, az alsó tagozatra járó tanulókat is már *Boldizsár (1999)* körülbelül egy évtizeddel ezelőtt BIT-agyú gyerekeknek nevezte.

Valójában ha ezeket az eredményeket az olvasási attitűd kontextusából vizsgáljuk (lásd *F. Jó, 2012*) tágabb értelemben azt állíthatjuk, hogy ezeknek a tanulóknak és felnőtteknek a kognitív és affektív viselkedése negatív az olvasással mint tevékenységgel kapcsolatban. Szűkebb értelemben ezek a tanulók és felnőttek olvasási attitűdjében nem alakultak ki (*a*) az uralkodó érzelmek, (*b*) a cselekvőképesség és (*c*) az értékelő meggyőződés, továbbá valószínűleg nem elégedettek az olvasottak hatásával (amely a belső lelki állapotukra hat), és nem rendelkeznek külső motivátorokkal sem (célokkal, normákkal) (*Mathewson, 2004*). Ezek a faktorok ugyanis fontos befolyásoló tényezői az olvasási szándéknak (10. ábra).





10. ábra: Az olvasási attitűd hatása az olvasásra Mathewson (2004), F. Joó (2012) fordításában

A szóban forgó kutatásokból az is kiderült, hogy az olvasás iránti attitűdöt erősen befolyásolják a neurológiai illetve társadalmi és szociokulturális tényezők (Atkinson – Hilgrand, 2006; Baron – Cohen, 2006; F. Joó, 2012), amelyek hatására a nők és a férfiak olvasási attitűdjével kapcsolatban a kutatók a nemek között különbségeket mutató eredményekre tesznek szert minden felmérés alkalmával (Ábrahám, 2006; Balázi és mtsai, 2017; Gereben – Nagy, 1992; Gombos, 2015; Tóth, 1967). A nők empátikusabb és kommunikatívabb attribútummal rendelkeznek, mert az agy kéregtestének egy bizonyos állománya nagyobb kiterjedésű a férfi agyhoz képest, így jobb olvasási készséggel rendelkeznek (Baron – Cohen, 2006; F. Joó, 2012). A PIRLS vizsgálat (Balázi és mtsai, 2017) a szövegértési készség aspektusából támasztja azt, hogy a lányok jobb olvasási készséggel rendelkeznek (Magyarországon a nemek közötti eltérés kisebb. Szűkebb vizsgálatok arra mutattak rá, hogy az előző évekhez képest a lányok szövegértési készsége nőtt, a fiúk szövegértési készsége stagnál). Az agy kéregtestének különbözősége mellett a férfiak és nők olvasási attitűdje a társadalomba beágyazódott nemi sztereotípiák miatt is eltérőek. Ennek egyik indikátora, hogy a szülők is másképp viszonyulnak a fiú és más módon a lány gyermekekhez, a későbbiekben pedig a társadalom is erős hatással lesz a nemi különbségek közötti sztereotípiák kialakulásában (Atkinson – Hilgrand, 2006; F. Joó, 2012). Pontosabban arról van szó, hogy a gyerekek kisiskoláskorra bizonyos szereptulajdonságokat sajátítanak el. Mivel már a társadalom úgy vélekedik, hogy a lányok jobb olvasók, így ez okból kifolyólag is a lányok jobb olvasókká válnak, s mivel jobban teljesítenek, így bennük pozitívabb olvasási attitűd alakulhat ki (F. Joó, 2012).

A tanulók negatív olvasási attitűdjével kapcsolatban olyan vizsgálatok születtek (Bárdos, 2009; Benczik, 2009; Boldizsár, 2001; Bozóki, 2009; Fűzfa, 2012; Gombos, 2013; Szávai, 2009, 2010; Vass, 2016), amelyek az olvasóvá nevelés kifejezését alkalmazva megpróbálták rámutatni arra, hogy foglalkozni érdemes az olvasás helyzetével. Több olvasáspedagógiával foglalkozó kezdeményezés jött létre, amelyek az olvasóvá neveléshez szeretnének valamilyen módszerrel

hozzájárulni. Például *Gombos* (2013) a *Dobj el mindent és olvasd!* című hatékony módszert javasolja, amely a *Drop Everything and Read* (DEAR Time) modellre épült. A módszer azt támogatja, hogy a tanulók minden órán lehetőséget kapjanak olvasni akkor, amikor a pedagógus megszólaltat egy csengőt, és addig javasolja az olvasást, amíg a pedagógus a csengőt újra meg nem szólaltatja. Az olvasást népszerűsítő csoportok közül megemlítendő még az IBBY (*International Board on Books for Young People*), illetve Magyarországon a HunRA (*Hungarian Reading Association*) *Magyar Olvasástársaság* és a *United Way* olvasást támogató csoport is.

Az olvasáspedagógiai kutatásokon belül a kutatók egy része a pozitív olvasási attitűd kialakításában az *olvasóvá nevelés* kifejezés helyett az *olvasási motiváció* kifejezést helyezik fókuszba (*Guthrie – Wigfield, 2000; F. Joó, 2012; Józsa, 2007; Nagy, 2000; Szenczi, 2012*). Hagyományos értelemben megszámlálhatatlan motívumfajtaival rendelkezünk. Ezek közül a motívumfajta közül valamit öröklünk és vannak motívumfajta, amit tanulunk. A motiváció valójában egy négy lépésből álló folyamat (*Józsa, 2007; Nagy, 2000; Szenczi, 2012*). Az első lépés az adott szituációról született feltételrendszer. Ez a feltételezés lehet belső vagy valamilyen külső inger, amit az adott pillanatban érzékelünk. Ha az inger alapján elkezdünk érdeklődni az adott jelenség iránt, akkor az a bizonyos jelenség úgynevezett motivátorrá válik. Ezek alapján kezdünk el érdeklődni. A második lépésben az aktív érdekértékelés folyamata alatt döntést hozunk a tényleges érdeklődésünkről az adott jelenség iránt, majd meghozzuk a döntést, hogy előnyös vagy hátrányos-e számunkra az adott jelenség. A harmadik lépésben eldöntjük, hogy valóban érdekelve vagyunk-e az iránt a jelenség iránt, és majd csak a negyedik lépésben válunk aktívvá, ha valóban motiváltak leszünk. Ezek a lépések valójában a motiváció szó definíciójaként is kezelhetők, ugyanis a *movere* latin gyökerű szó mozgást jelent. Ilyen kontextusban a motiváció az a mozgatórugó, ami cselekvésre készítet bennünket (*Guthrie – Wigfield, 2000; Szenczi, 2012*).

Az olvasáspedagógiában a motivációnak öt aspektusát különböztetik meg a kutatók: (1) elszántság az olvasottak megértésére, (2) intrinzik motiváció, amely maga az olvasás élvezete, mint amilyen a kíváncsiság vagy kihívás, (3) extrinzik motiváció, ami maga a jutalmazás (4) teljesítmény és (5) szociális motiváció, azaz az olvasottak megosztása. Az olvasási motiváció erősen befolyásolja az olvasással töltött idő mennyiségét és az olvasási attitűdöt is, ugyanis aki motiváltabb, több időt fog az olvasással tölteni, ezáltal pedig gyakorolni fogja az olvasást. Ha valaki elszántan gyakorol, kialakul benne az olvasási rutin, amely alapján jó olvasási készsége lesz. A jó olvasási készséggel rendelkező tanulók pedig megfelelő szövegértési készséggel fognak rendelkezni, ezáltal érteni is fogják azt, amit olvasnak. Így nagy eséllyel ezekben a tanulóban pozitív olvasás iránti attitűd fog kialakulni (*Szenczi, 2012*).

Mindenképp konvencionális tény, hogy a motiváció csak az olvasási készség fejlesztésével és sikeres fejlődésével alakul ki a tanulóban. Az is általános tényezővé vált, hogy az olvasói énkép erős hatással van az olvasás iránti motiváció kialakulására. Azonban mit tehetünk akkor, ha a tanuló megfelelő olvasási készséggel és pozitív olvasói énképpel rendelkezik (például az első osztályba induláskor még érez valami affinitást az olvasás iránt, megfelelő fejlettségi szintű

részképeségekkel rendelkeznek, jó olvasási és szövegértési hajlammal rendelkeznek), ám első osztály végére ezeknek a motivátoroknak és kompetenciáknak ellenére negatív olvasási attitűd alakul ki bennük? Feltételezendő, hogy ha az olvasáselsajátítási folyamat alatt valamely faktor nem hat pozitívan a motivációjukra, ezekben a tanulóknak nem alakul ki a pozitív olvasási attitűd. Pontosabban most nem is az olvasási énképre és olvasási hajlamra szükséges fókuszálni, hanem inkább az olvasás iránti érdeklődésre. Már *Józsa (2005)* is rámutat, hogy az olvasási készség fejlesztése teljesen hiábavaló, ha közben a tanulóknak valamilyen ellenszenv alakul ki az olvasási tevékenységgel kapcsolatban. Valójában az olvasás nem csak az olvasóról és az olvasási szövegről, hanem kettőjük kapcsolatáról, magáról az olvasási aktusról szól. Ezért fontos, hogy a tanulók többféle típusú szövegeket olvassanak (*Józsa – Steklács, 2012*).

Már az alsó tagozatos tanulókat is fontos motiválni az olvasásra, az olvasási készségfejlesztéssel és az olvasástanítással párhuzamosan. Azt már tudjuk, hogy az olvasás iránti érdeklődés kialakulását nagyban befolyásolja az adott korosztálynak nyújtott olvasástanulási szövegek kínálata (*Boldizsár, 2001; Gombos, 2015; Józsa – Steklács, 2010, 2012; Vass, 2016, 2017, 2018*), azonban nem ismerünk olyan kutatásokat, amelyek kifejezetten a tanulók olvasás iránti érdeklődésének feltárásával foglalkoztak volna. Ahhoz, hogy a tanulók *olvasás iránti motivációjáról* tudjunk beszélni, elengedhetetlen előzetesen az *olvasás iránti érdeklődéssel* foglalkoznunk. Az *olvasóvá nevelés* kontextusában elsődlegesen arra kell fókuszálnunk, hogy a megfelelő olvasási készség kialakulása és a megfelelő olvasástanulási módszer alkalmazása mellett melyek azok a témakörök, amelyek felkeltik a kezdő olvasók *olvasás iránti érdeklődését*.

### 3. Az érdeklődés

#### 3. 1. Az érdeklődés fogalma és fajtái

Az érzelmi változók kontextusában a hazai kutatások viszonylag keveset foglalkoznak az érdeklődéssel. Nem csak az érdeklődés, legtöbbször a pszichológiai szükségletek és a motiváció mint érzelmi változó is csak kevés esetben volt a pszichológiai, s még kevésbé volt a pedagógiai vizsgálatok kutatásának tárgya. (Ainley – Hidi, 2002; Boekaerts – Boscolo, 2002; Hidi, 2001; Szenczi, 2012).

Az érdeklődéssel mint érzelmi változóval először String (1951) foglalkozott, aki a szakmai érdeklődéssel kapcsolatban végzett kutatásokat. A tanulás tematikáján belül a tanulást befolyásoló érzelmi változókat még később, az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején sem veszik figyelembe. Csak egy évtizeddel később, az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején ismertek rá a kutatók az érzelmi változók tanulmányozásának relevanciájára. Ekkor váltak népszerűvé a tanulásra, illetve szövegek iránti érdeklődésre vonatkozó kutatások is (Boekaerts – Boscolo, 2002), amelyek közül az egyik megközelítés, hogy az érdeklődés a személyes preferenciákra összpontosít, míg a másik, hogy az egyénnek már kialakult érdeklődése van. A vizsgálatok egyre inkább arra fókuszáltak, hogy az érdeklődés milyen befolyással van a tanulók teljesítményére (Hidi, 2001).

Az érdeklődés erősen befolyásolja az egyén kognitív és affektív működését. Hagyományos értelemben, ha az érdeklődésről beszélünk, akkor valójában egy pszichológiai állapotról beszélünk, amelyet a magasfokú figyelem, a megnövekedett kognitív és affektív működés, valamint a kitartó erőfeszítés jellemez (Ainley – Hidi, 2002; Hidi – Renninger, 2006). Az egyén hajlamos arra, hogy bizonyos ismeretekhez, eredményekhez, illetve tárgyakhoz kötődjön. Az érdeklődés mindig tartalomspecifikus, nem olyan hajlam, amely minden tevékenységre vonatkozik (Hidi – Renninger, 2006), sokkal inkább azt határozza meg, hogy az egyén milyen ismeretek iránt érdeklődik. Ez esetben az érdeklődés mint pszichológiai változó egy bizonyos szintű újragondolásra való hajlamot idéz elő a személyben, így ez a pszichológiai változó erősen befolyásolja azt, hogy az egyén milyen módon választ és dolgoz fel bizonyos információkat másokkal szemben, illetve, milyen eseményekhez, tárgyakhoz vagy elképzelésekhez kötődik. Ehhez a folyamathoz sokban hozzájárul az egyén közvetlen környezete, az általa látott és tapasztalt emberi tevékenységek, az élet témái és annak strukturális jellemzői. Ilyen pl. a feladatok szerkesztésének és bemutatásának módja is (Ainley – Hidi, 2002; Hidi, 2001; Hidi – Renninger, 2006). Az érdeklődést minden egyes helyzet egy-egy aspektusa is kiválthatja. Így egy személy érdeklődésének indikátora lehet egy vizuális (pl. kép) vagy egy hallás inger (pl. egy beszélgetés), de ugyanúgy érdeklődést válthat ki egy vizuális-hallás inger kombinációja is, mint amilyen pl. egy tévésorozat. Tulajdonképpen ez a pszichológiai állapot egy spontán figyelmet generál, ami az információ hatékonyabb és gyorsabb feldolgozását eredményezi (Hidi, 2001). Az érdeklődés mint a tanulás egyik pszichológiai folyamata mindenképp mélyreható hatást gyakorol a hallgatók figyelemfelkeltő folyamataira, ismereteik megszerzésére és erőfeszítéseikre. Azok a diákok, akik nagy érdeklődést mutatnak, nem

feltétlenül töltenek több időt a kötelező feladatokkal, hanem egyéni témakörben hajlandóak részt venni a tanulási folyamatban, vagy valamilyen tevékenységben. Az önálló elképzelésük, érdeklődésük s akaraterejük miatt így az elsajátítandó anyaghoz való hozzáállásuk minősége is jobb (Boekaerts – Boscolo, 2002; Hidi, 1990, 2001). Ennek egyik erősen befolyásoló tényezője az egyén személyisége. Ha a személynek van egy fejlett egyéni érdeklődése az adott tartalomhoz, akkor ez az új affektív állapot a tartalmakhoz, helyzetekhez, illetve kihívásokhoz kapcsolódó további ötleteket indukálhat. Erre a folyamatra mondta Hidi és Renninger (2006), hogy kiváltják az érdeklődés pszichológiai állapotát. A szerzők szerint (Hidi – Renninger, 2006) pszichológiai kontextusban legalább háromféle érdeklődést lehet megkülönböztetni. Szerintük (1) az érdeklődéshez tartoznak mind az affektív, mind a kognitív összetevők mint különálló de kölcsönhatásban lévő rendszerek. Tipikusan az érdeklődésre számot tartó affektív komponens az elkötelezettséget kísérő pozitív érzelmeket, míg a kognitív komponens az aktivitással kapcsolatos észlelési és reprezentációs tevékenységeket jelenti. (2) A tevékenységiránti érdeklődésnek biológiai alapja is van, jelen van minden emlősben: a keresési rendszer egy érzelmi agyrendszer, ugyanis a személy kognitív vagy affektív módon foglalkozik érdeklődésének tárgyával. (3) Az érdeklődésnek egy személy és egy tartalom közötti kölcsönhatás az eredménye. A tartalom és a környezet határozza meg az érdeklődés irányát és hozzájárul annak fejlődéséhez.

A kutatók kétféle érdeklődést különböztettek meg: az egyéni érdeklődést (*individual interest*) és a szituációs érdeklődést (*situational interest*).<sup>2</sup> Ezzel a témával kapcsolatban több tanulmány is foglalkozott (Ainley – Hidi, 2002; Ainley – Hillmann, 2002; Boekaerts – Boscolo, 2002; Hidi, 1990, 2001; Hidi – Renninger, 2006; Kintsch, 1980; Krapp, 1999, 2000; Schiefele – Krapp, 1996).

Az egyéni érdeklődés (*individual interest*) olyan tárgyak vagy ötletek tárolt ismereteire és értékére épülő érdek, amely az adott témához kapcsolódó tevékenységekbe kíván bekapcsolódni. Az egyéni érdeklődéssel rendelkező személyek már belső tapasztalattal rendelkeznek, keresik a lehetőséget arra, hogy többet megtudjanak egy adott témáról, azaz az egyéni érdeklődést viszonylag tartós hajlam jellemezi; amely viselkedés tartós fennmaradásának pszichológiai állapotához kapcsolódik, és legtöbb esetben megnövekedett tanulás iránti elköteleződéshez vezethet (Ainley – Hidi, 2002; Boekaerts – Boscolo, 2002). Az egyéni érdek mindig ösztönző. Azon az alapon épül fel, amelyet egy személy érzékel, kognitív módon képviseli önmagát, és tevékenységének egyik lehetőségeként tekint rá (Hidi – Renninger, 2006). Ez a fajta érdek lassan fejlődik, hosszú távú és a megnövekedett tudással illetve értékkel jár. A jól fejlett egyéni érdeklődés egy adott területen segítheti az egyéneket a releváns, de egyhangú szövegek és előadások kezelésében (Hidi, 2001).

Az egyén pszichológiai állapotát környezetspecifikus ingerek is generálják, ezt nevezik a pszichológusok szituációs érdeklődésnek. A szituációs érdeklődés a kedvező környezeti

---

<sup>2</sup> Szabad fordítás, az angol nyelvű szakirodalom az *individual interest* és *situational interest* kifejezéseket alkalmazza.

viszonyoktól függ, és átmeneti jellegű (*Ainley – Hidi, 2002; Hidi – Braid, 1988*). Magát a figyelmet állítja középpontba, és a pillanatnyi környezet által kiváltott érzelmi reakciókra reflektál (*Hidi – Renninger, 2006*). A szituációs érdeklődés akkor következik be, amikor általános, a köztudatban is elterjedt, univerzális jelentőségű témák iránt kezdünk el érdeklődni (*Ainley – Hidi, 2002*). A szituációs érdeklődés lehet intenzív, de ebben az esetben az alany félreértelmezheti a folyamatot és a személyes érzelmi állapotát, így akár belső motivációként és egyéni érdeklődésként is kezelheti (*Boekaerts – Boscolo, 2002*). A szituációs érdekeket valami a közvetlen környezetben idézi elő, és így hosszútávú hatással lehet az egyének tudására és értékére. A szituációs érdeklődés nem mindig jár pozitív hatással. Például *Hidi (2001)* szerint egyes állatok érdekesek lehetnek, annak ellenére, hogy negatív érzéseket keltenek bennünk. Illetve az orvosoknál a boncolás lehet érdekes, de ennek ellenére nem szeretik. Ezek alapján *Hidi (2001)* megállapította, hogy az érdeklődésnek nem szinonimája a szeretet mint pszichológiai állapot. A szövegek vagy előadások által kiváltott szituációs érdekek fenntarthatják a motivációt és a teljesítményt akkor is, ha az egyéneknek nincs kezdeti érdekük a témában. *Hidi és Renninger (2006)* példájával élve, szituációs érdeklődés az, amikor egy személy a várakozóhelyiségben egy olyan folyóirat olvasásával tölti az idejét, amelyről viszonylag keveset tud, mivel érdeklődését az adott esetben a helyzet váltja ki. Azonban egy ilyen szituációs érdekek egyéni érdekké is válhat akkor, ha az egyént a várakozóhelyiségen kívül, továbbra is vonzza a téma, amelyről a folyóiratban olvasott. *Hidi (1990, 2001)* két tényezőt különböztet meg, amelyek hozzájárulnak a szituációs érdeklődés kialakulásához. Az egyik olyan formális szerkezeti jellemzőket foglal magában, mint amilyen az újdonság, az intenzitás és a kétértelműség; a másik olyan tartalmi jellemzőkből áll, mint amilyen az emberi tevékenység, az intenzitás és az élet témái.

Az egyéni (*individual*) és a szituációs érdeklődés (*situational interest*) vizsgálatok a kutatók az emberek affektív és kognitív érdeklődésének megnyilvánulását is kutatták (*Hidi, 2001*). Arra mutattak rá, hogy a szituációs érdeklődés a környezeti hatásokra jön létre. Ha például a szituációs érdeklődésről beszélünk, akkor meg kell említenünk, hogy a szituációs érdeklődés alkalmával megindul egy fajta érdeklődés, amit az egyén és a környezete fenntarthat. Ha az egyéni érdekekről beszélünk, akkor már felmerülnek nem csak a környezet által kiváltott érdeklődési körök, hanem egy jól fejlett egyéni érdeklődés, egy minimális tudás is, abból a célból, hogy az egyén érdeklődni tudjon még akkor is egy adott téma, jelenség illetve szituáció iránt, ha egy adott tevékenységben genetikai hajlamra van szüksége (*Hidi – Renninger, 2006*). Mind a szituációs, mind az egyéni érdeklődés pszichológiai állapotot eredményez, amely fokozott figyelmet és kognitív működést, kitartást és affektív összetevőt igényel. Kutatók egyetértenek abban, hogy mind az egyéni (*individual*), mind a szituációs érdeklődés (*situational interest*) a személy kölcsönhatásából, a környezet bizonyos aspektusából ered, és mindenképp tartalomspecifikusak (*Hidi, 2001; Krapp, 1999, 2000; Krapp és mtsai 1992; Schiefele 1981*).

*Hidi és Renninger (2006)* azt is megállapították, hogy az egyéni és a szituációs érdeklődés akár kölcsönhatásba is kerülhet egymással. Az érdeklődésnek négy fázisát nevezték meg. Az első a kiváltott szituációs érdeklődés, amely, ha hatékony és tartós érdekek, kiváltja a második fázist,

amely esetben a szituáció érdekké fejlődik. Ha egy erős érdekről van szó, akkor már az érdeklődés harmadik fázisáról beszélhetünk, amely már egyéni érdekeket képvisel, melynek stabilizálódásával egy jól fejlett, egyéni érdeklődés alakul ki. *Hidi és Renninger* (2006) minden fázist az affektív, a kognitív és az értékváltozó mennyiségével jellemezett. Egy adott fázis jellegét és hasznát valószínűleg befolyásolja az egyéni tapasztalat, a temperamentum és a genetikai hajlam is. Továbbá mások támogatása nélkül bármely érdeklődési fázisnál bekövetkezhet a regresszió, sőt, akár meg is szűnhet a teljes érdeklődés.

### **3. 2. Érdeklődés az olvasáspedagógia kontextusában**

A pedagógia egyik állandó jellegű releváns vizsgálati kérdésköre a tanulók tanulás iránti attitűdje. Nem egyértelmű a pedagógusok szerepköre azok között a szerepkörök között, hogyan tudnák megsegíteni a tanulókat az érdeklődésük kialakításában. *Hidi és Renninger* (2006) szerint elsősorban a tanárok gondolják gyakran azt, hogy a tanulók nem érdeklődnek a tanulás iránt. A szerzőpáros ezek alapján arra következtet, hogy a pedagógusok nem tudják felismerni a tanulók tanulás iránti affektív állapotát, így azt sem ismerik fel, hogy tanárként jelentős mértékben hozzájárulhatnak a tanulók érdeklődésének fejlesztéséhez. A pedagógusok téves feltételezéseit valószínűleg a szakmaközi kutatások eredményei befolyásolják, ugyanis az érdeklődés széleskörű csoportos felméréseiből származó megállapítások félreérthetőek lehetnek. Mindezt a pedagógusok azért feltételezhetik, mert nem ismert a körükben az érdeklődés fejlesztésének lehetősége. A pedagógusok körében ismert tanulmányok *Hidi és Renninger* szerint (2006) nem foglalkoznak az érdeklődés fejleszthetőségével, illetve megkerülik a érdeklődésfejlesztés útjainak feltárását.

Hasonló problematikáról beszélhetünk a hazai kutatások *olvasóvá neveléssel* kapcsolatos felmérések kontextusában is. Az előző fejezetben részletesen kifejtett kutatások többnyire a tanulók olvasás iránti negatív attitűdjéről írnak (*Bárdos, 2009; Boldizsár, 2001; Bozóki, 2009; Gombos, 2013, 2015, 2017a, 2017b; Péterfi, 2017; Szávai, 2009*). Hasonló felkavaró vizsgálati eredményeket olvashatunk az olvasási motivációról és az olvasási készségkialakulásról is (*Józsa, Steklács, F. Joó, 2012; Szenczi, 2012*). Tulajdonképpen maga az olvasáspedagógia tudományköréből hiányoznak azok a releváns szakmai vizsgálatok, amelyek nem csupán a tanulók olvasási attitűdjével és negatív pszichológiai érzelmi állapotával, hanem ezen felül az olvasás iránti érdeklődésük fejlesztésével foglalkoznának. Nem ismerek olyan hazai szakirodalmat, amely az olvasás iránti érdeklődéssel és ennek fejlesztésével végzett volna kutatást. A nemzetközi szakirodalomban azonban már felismerték az olvasási szövegértés és érdeklődés, valamint az olvasási motiváció és érdeklődés közötti meghatározó kapcsolatot.

*Hidi* (2001) szerint olvasáskor és szövegfeldolgozáskor fontos szerepet játszik az érdeklődés. Amikor egy diák egy irodalmi szöveg címével találkozik, amely természetesen már néhány alapvető információt tartalmaz magáról a szövegről, a szöveg címe azonnali reakciót vált ki a tanulóban. Ez a reakció a tanuló érdeklődéséről ad visszajelzést, és jelzi, hogy a szöveg témaköre milyen érdeklődést váltott ki belőle (*Ainley – Hillmann - Hidi, 2002*). *Ainley és mtsai*

kutatására hivatkozva *Hidi* (2001) azt írja, hogy az olvasáskor központi szerepet játszik maga a témakör, hiszen a diákok először a témával találkoznak, s majd csak ezt követően olvassák el a szöveget, és foglalkoznak a feladatok megoldásával. Azaz, az olvasási témakörök jelentősen hozzájárulnak az érdeklődési szint kialakulásához, illetve a tanulók feladathoz való ragaszkodásához. *Schraw és mtsai* (*Hidi*, 2001) vizsgálatában megállapította, hogy azok a tanulók, akik érdekesnek tartották a témát, többet olvastak. *Schiefele és Krapp* (1996) vizsgálata is hasonló eredményről számol be (*Hidi*, 2001). A szerzőpáros szerint az érdeklődés nem csupán a visszahívott szöveginformációk memorizálásának mennyiségét segítik elő, hanem erősen befolyásolják a tanulás hatékonyságát is. Azaz, a vizsgálatban a téma iránti érdeklődés arra motiválta az olvasókat, hogy túljussanak a szöveg felületes struktúráján, és összpontosítsanak a fő ötletre és azok alapjellemzőjére. Szintén *Hidi* (2001) szerint a kutatók rámutattak azokra a változókra, amelyek meghatározzák az olvasó tapasztalatainak helyzetét. Ezek a változók közé sorolták a szöveges jellemzőket, mint amilyen az újdonság, az intenzitás és a könnyű megértés. További változók közé sorolták a tanulási környezet különböző típusainak a módosítását és az egyéni önszabályozó tevékenységeket. Ezek a változók az olvasást követően kognitív, affektív illetve magatartási változókat eredményezhetnek. *Schraw és mtsai* (1990) különböző szövegalapú szituációs érdeklődést kiváltó tényezőt emelt ki az olvasás iránti érdeklődés fejlesztésével kapcsolatban (*Hidi*, 2001). Ilyenek lehetnek például azok a szövegek, amelyeket könnyen meg lehet érteni, azok a szövegek amelyek a tanulók előzetes ismereteire támaszkodnak illetve olyan szövegek, amelyek összefüggésben vannak egymással, ezzel ösztönözve az olvasói elkötelezettséget.

Ahhoz, hogy a tanulóban felkeltsük, illetve fenn tudjuk tartani az érdeklődést, a gyakorlati kérdések megoldásában *Ainley – Hillmann - Hidi* (2002) fontosnak tartja megérteni a tanulók egyéni és szituációs érdeklődését, illetve e két pszichológiai állapot változásának szerepét. Például a szituációs érdeklődés kérdése fontos lehet azon pedagógusok számára, akik az egyéni érdeklődéssel nem rendelkező tanulókkal foglalkoznak, ugyanis a gyenge, vagy egyéni érdeklődéssel egyáltalán nem rendelkező tanulók csupán szituációs érdeklődéssel rendelkezhetnek (*Ainley – Hillmann - Hidi*, 2002).

*Ainley, Hillmann és Hidi* (2002) írása az *olvasóvá nevelés* pedagógiai aspektusából is fontos tényező, ugyanis a legújabb statisztikai adatok szerint az első osztályos tanulók többsége negatív olvasás iránti attitűddel rendelkezik (*Vass*, 2017, 2018). Az adatok szerint ezeknek az első osztályos tanulóknak többsége nem szeret olvasni (63,3%), és kisiskolás koruk előtt nem is olvastak nekik, így az olvasással kapcsolatos egyéni attitűdjük sem fejlődhetett ki, azaz, a többségük nem rendelkezik egyéni érdeklődéssel. Az olvasóvá nevelés aspektusából azokról a tanulókról sem feledkezhetünk meg, akik az első osztály elején még érdeklődésüket fejezték ki az olvasás iránt, azonban ez az érzelmi állapotuk már az alsó osztály végére csökkent (*Balázsi és mtsai*, 2017; *Bozóki*, 2009). Az olvasás iránti érdeklődés felkeltéséhez illetve fenntartásához elengedhetetlennek tartom fókuszban tartani azokat a tanulókat, akik már az első osztály kezdetekor nem érdeklődnek az olvasás iránt; illetve fontosnak tartom figyelembe venni azokat a tanulókat, akik az első osztály elején még a megfelelő olvasási készségnek és pozitív olvasási énképnek köszönhetően motiváltak voltak az olvasás iránt, mégis az első osztály végére



valamilyen negatív érzelm alakult ki bennük az olvasási tevékenységgel kapcsolatban. Utóbbi esetben feltételezem, hogy az intrinzik motivációs ösztönök szűnhettek meg, amelyet az olvasás iránti tevékenységgel kapcsolatos érdeklődés csökkenése követhetett (ld. *Boekaerts – Boscolo*, 2002; *Szenczi*, 2012). Mivel a motívum- és a készségrendszerek szorosan összefüggnek egymással, az olvasási készség fejlettsége és az olvasási motiváció között aszimmetrikus kapcsolat áll (*Józsa*, 2005; *Szenczi*, 2012). Ha a tanuló megfelelő szintű motivációval rendelkezik, az olvasási készsége is ennek köszönhetően kifejlődhet, azonban egy jó olvasási készséggel rendelkező tanuló nem feltétlenül lesz motivált az olvasásra (*Szenczi*, 2012). Mivel az érdeklődésre az intrinzik motiváció alapján kerül sor (*Bandura*, 1986; *Boekaerts – Boscolo*, 2002), a kutatások területén fontos lenne előtérbe helyezni azokat a faktorokat, amelyek pozitív befolyással vannak a tanulók intrinzik motivációjának kialakulására. Ha egy diák ízlésének megfelelő irodalmi szöveggel találkozik, amely olyan információt tartalmaz, amely pozitív reakciót vált ki benne, ez esetben érdeklődését fogja kifejezni a szöveg iránt (*Ainley – Hillmann - Hidi*, 2002). Ha ezt az állítást a kezdő olvasók olvasás iránti érdeklődésének kontextusába helyezzük, akkor azt állthatjuk, hogy ha az első osztályos tanulók érdeklődésüknek megfelelő olvasástanulási szöveggel találkoznak, rendelkezzenek akár gyengébb, akár megfelelő olvasási készséggel, az érdeklődésüket felkeltő olvasástanulási témakör motiválni fogja őket az olvasásra.

Ahhoz, hogy a tanulóban kialakíthassunk egy pozitív olvasás iránti attitűdöt elsősorban fontos, hogy a tanulóban kialakuljanak a belső viselkedési ösztönök (*F. Joó*, 2012; *Józsa*, 2005; *Szenczi*, 2012), másodsorban fontos, hogy a megfelelő olvasástanulási módszerrel sajátítsák el az olvasást (*Vass*, 2017). Az olvasóvá nevelés lényeges faktora, hogy a tanulók szövegértési képességének fejlesztéséhez megfelelő szintű feladat és szöveg társuljon (*Józsa - Steklács*, 2012.). Mindezek érdekében elengedhetetlen a tanulók olvasási érdeklődésére fókuszálnunk, ugyanis, ha maga a motiváció pozitívan befolyásolja az olvasási készséget és szövegértést (ld. *Józsa*, 2005; *Szenczi*, 2012), akkor elsősorban motiválni kell a tanulókat az olvasásra. Motiválni viszont úgy tudjuk, ha az olvasástanulási szövegek érdeklődésüknek megfelelő tematikával rendelkeznek (lásd. *Ainley – Hillmann – Hidi*, 2002; *Boekaerts – Boscolo*, 2002; *Hidi*, 2001; *Hidi – Rennineger*, 2006).

Ha figyelembe vesszük azt, hogy az érdeklődés négy fázisa a szituációs érdeklődésből kiindulva halad az egyéni érdeklődés kialakulásáig (*Hidi – Rennineger*, 2006), s ehhez a tényezőhöz hozzárendeljük azt a két tényállást, miszerint (1) vannak olyan első osztályos tanulók, akik csupán szituációs érdeklődéssel rendelkeznek, illetve (2) az iskolában nehéz az egyéni érdeklődéseknek eleget tenni, ez esetben először előnyösebb a szituációs érdekeket figyelembe vennünk (*Hidi*, 2001), és az olvasóvá nevelés érdekében elsődlegesen általánosságban fontos megvizsgálunk a tanulók érdeklődését.

### 3. 3. Az olvasás iránti érdeklődés kutatási lehetőségei és relevanciája kisiskoláskorban

Ha a hat-nyolc éves korosztály olvasás iránti érdeklődésével szándékozunk foglalkozni, elsődleges nehézséget okoz, hogy ez a korosztály még nem rendelkezik megfelelő olvasási és szövegértési készséggel, ezért velük csak és kizárólag szóbeli felmérést végezhetünk el. A vizsgálatban további nehézséget okozhat az a bizonyos tényező, hogy a hat-nyolc éves korosztályról hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy még kialakulatlan érdeklődési körük van. Azonban *Renninger* és *Wozniak* (1985) szerzőpáros azt bizonyította be, hogy bár a gyerekek körében a különleges érdekek széles körben változnak, mégis erős, stabil és viszonylag jól koncentrált egyéni érdekeik vannak. Ilyenek például az autók, a babák, a vonatok stb. (*Hidi*, 2001). Tulajdonképpen nem konkrét szereplőket kell a szituációs érdeklődés felkeltésében és az olvasóvá nevelés jegyében feltárni. Fent már utaltam arra, hogy maga az olvasási témakör is már egy kezdetleges szintű érdeklődést tud indukálni. Ahhoz, hogy kialakuljon az olvasás iránti érdeklődés, elsődlegesen azokat a témaköröket érdemes megtalálnunk, amelyek a szöveggel való első találkozáskor arra ösztönözik a tanulókat, hogy ne csupán olvasástanulási célból foglalkozzanak a szöveggel. Ennek érdekében azokat a témaköröket érdemes feltárni, amelyek valamilyen nevelési cél effektivitásával determináns hatással vannak az olvasó olvasás iránti érdeklődésének felkeltésére, illetve amelyek az olvasási készségfejlesztés mellett fejlesztő hatással vannak a tanulók személyiségére, a szöveg olvasásával pedig elengedhetetlen, hogy ezek a tanulók akár közvetlen, akár közvetett úton meg tudják érteni saját helyüket és szerepüket a társadalomban.

A nemek között elsősorban genetikai eltérés van, másodsorban a pszichológiai és a szociológiai tényezők különbségeket eredményeznek, amelyek a gyermekkori szocializáció folyamatában a társadalom hatására alakulnak ki (*Andorka*, 2006). *Andorka* szerint (2006) az angol szociológiai szaknyelv a *nem* szóra kétféle kifejezést alkalmaz. A *sex* a genetikailag meghatározott nemre vonatkozik, a *gender* pedig a férfi és női pszichológiai illetve szociológiai különbségére reflektált. Utóbbi túlnyomórészt a szocializáció során a társadalom hatására jött létre.

A *gender* kifejezést az olvasásszociológia és olvasáspedagógia aspektusából is érdemes figyelembe vennünk. *Ainley és mtsai* (2002) szerint a nemek különböző szövegtípusok iránt érdeklődnek. Kutatásuk alapján a nem közvetlenül befolyásolja a témák iránti érdeklődések arányát. A fiúk a kalandot, a sportot, a tudományt, illetve az információkat kedvelik, a lányok pedig a rejtélyes és romantikus szövegek iránt érdeklődnek. *Tsao* szerint a gyermekirodalomban erősen jelen vannak a férfi és női szerepkörök, amelyek erősen befolyásolják a nemi identitás kialakulását már kisgyermekkorban. *Tsao* azt állítja, hogy számos olyan tanulmány van, amelyben a férfi szereplők száma dominál, és amelyek erős befolyással vannak a gyermekek társadalmi és szociokulturális fejlődésére. A szövegek alapján ugyanis a gyerekek egy bizonyos társadalmi szerepkört sajátítanak el, hiszen nemi alapon azonosulnak a szereplővel. *Ainley és mtsai* (2002) kutatása szerint a gyerekek hajlamosak arra, hogy saját nemükhöz tartozó karakterekkel azonosuljanak, azaz, hogy saját nemükhöz tartozó karakterrel értelmezzék a szövegben zajló eseményeket. Ezt támasztja alá *Tsao* is, aki azt

hangsúlyozza, hogy a gyermekeknek szánt irodalomnak befolyásos szerepe van a nemi szerepek kialakulásában.

Tulajdonképpen a nemek és az irodalmi témák között egy oda-vissza kapcsolat van: az irodalom meglehetősen nagy befolyással van a nemek közötti különbségek kialakulására, de ugyanúgy a nemek is meghatározzák azt, milyen irodalmat szeretnének olvasni. Ez különösen jellemző a lányokra, akiknek az olvasási attitűdje és az olvasási készsége mellett (lásd. *F. Joó*, 2012), már az egyéni érdeklődése is szignifikánsan fejlettebbnek bizonyult a fiúkhoz képest (*Ainley és msai*, 2002). Az említett vizsgálat mellett számos hazai olvasásszociológiai kutatás alapozza vizsgálati eredményének feldolgozását a gender különbségekre (lásd *Ábrahám*, 2006; *Bereck*, 2009; *F. Joó*, 2012; *Gombos*, 2015; *Kereszty*, 2005).

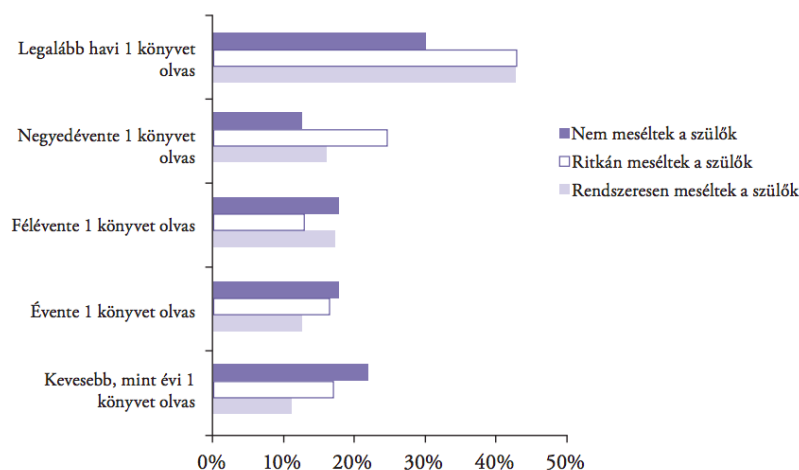
Mind amellet, hogy a disszertáció a kisiskolások olvasás iránti érdeklődését kívánja felmérni, és fontosnak tartja ezeknek az eredményeknek a gyakorlatban való hasznosítását. A kisiskolások érdeklődési körével úgy érdemes foglalkoznunk, ha annak vizsgálati eredményeit a szóban forgó korosztály érdeklődésfejlesztésének céljából kamatoztatni tudjuk.

Az érdeklődéssel mint pszichológiai állapottal foglalkozó kutatások közül *Hidi és Renninger* (2006) többek között az érdeklődésfejlesztéssel is foglalkozott. A szerzőpáros többféle érdeklődésfejlesztési módszert gyűjtött össze, többek között a *Modell of Domain Learninget* (MDL) és a *Person-object theoryt* (POI). A *Modell of Domain Learning* (MDL) egy tevékenységi kör vagy tárgykör tanulási modellje, amelynek célja, hogy az érdeklődést a fejlesztéssel, a feldolgozással és a tudás megszerzésével párhuzamba hozza. A modell többnyire a szituációs érdeklődést helyezi előtérbe, és a tartalomspecifikus területekre fókuszál (például az egyén és a környezete közötti kölcsönhatásra). A *Person-object theory* (POI) az egyén és a környezete közötti interakcióban felmerült egyéni érdeklődésre fókuszál, amely kiemelten fontosnak tartja az egyén és a tárgy közötti kapcsolatot, amit a pozitív érzelmek lényegével von interakcióba.

Olvasáspedagógiai aspektusból mind a *Modell of Domain Learning* (MDL), mind a *Person-object theory* (POI) hozzájárulhat az olvasás iránti érdeklődés kialakulásához. Ha a *Modell of Domain Learning* szerinti tevékenységi kör alatt az olvasástanulást és szövegértést értjük, akkor az olvasás iránti érdeklődést a tevékenységi kör érdekében a *Person-object theory* elmélete alapján meg tudnánk segíteni egy olyan tárggyal, amely pozitív érzelmeket vált ki a kisiskolásokban. Ez esetben ez a tárgy lehet az ábécés olvasókönyv. Ha az adott tárgy (jelen kontextusban az ábécés olvasókönyv) és a tanuló között pozitív kapcsolat jön létre, feltételezendő, hogy a tanulóban kialakul egy bizonyos szintű szituációs érdeklődés (a tanulóknak tetszik az ábécés olvasókönyv, és a benne levő tematikák is megfelelnek a környezetében zajló aktualitásoknak, így az adott tárgy felkelti az érdeklődését). Ez a kezdetleges szituációs érdeklődés (amely ugyancsak az MDL teória része) motivátorokat indukál, amely már képes lesz megsegíteni a tanulót abban, hogy -ez esetben- a szövegek olvasását gyakorolja. A tanuló így a szöveget is könnyebben megérti, ezáltal pedig megindul

benne egy bizonyos szintű érdeklődés az adott tevékenységgel kapcsolatban, amely feltételezendő, hogy pozitív olvasási iránti attitűdöt indukál.

Bár *Gombos és mtsai* (2015) nem a kisiskolások, hanem a fiatal felnőttek olvasási szokásával kapcsolatban végzett vizsgálatot, kutatási eredményének egy szegmense viszonylag nagy relevanciával rendelkezik a jelen téma kapcsán (11. ábra). *Gombos és mtsai* (2015) ugyanis arra mutattak rá, hogy azok a fiatal felnőttek, akik kisgyermekkorban rendszeresen, de legalább ritkán mesei élményben részesültek, 69,6%-a elolvas havonta egy könyvet, továbbá azoknak a fiataloknak, akik kisgyermekkorban nem részesültek mesei élményben, csupán 30,4%-uk olvas el havonta egy könyvet. azoknak a tanulóknak az aránya, akik kisgyermekkorban rendszeresen vagy ritkán részesültek mesei élményben, azonban felnőttként évente kevesebb mint egy könyvet olvasnak el, 20% alatt van. A vizsgálatból kiderült, hogy a gyermekkorban kialakult pozitív olvasási attitűd legtöbb esetben pozitív hatással van a későbbiekben a fiatal felnőttek olvasási érdeklődésére és pozitív olvasási attitűdjének fenntartására.



11. ábra: Az olvasás gyakorisága és a kisgyermekkorban esti mesélés összefüggései (*Gombos és mtsai, 2015: 61*)

A 11. ábra alapján az olvasás iránti érdeklődésre nem csak a kisgyermekkorban hallott mesélés van pozitív hatással, az olvasás iránti érdeklődés kialakulását nagyban befolyásolja az adott korosztálynak nyújtott szövegek kínálata (*Gombos, 2015; Vass, 2016, 2017*).

A kisgyermek és kisiskolások olvasási szokásainak kialakulásával elsőként *Karl Bühler* foglalkozott (idézi *Nyitrai, 2010; Kádár, 2012; Szilágyiné, 2008*). *Bühler* három mesekorszakot különböztetett meg. Az első korszak az úgynevezett Paprikajancsi korszak, amely az egy-négy éves kor közötti időszakot fogja át. Ebben az időszakban a gyereket a saját életével kapcsolatos történetek érdeklik, ilyenkor a bábbal és a játékkal való kapcsolatot is igényli. Az igazi mesék kora a második szakasz, amelynek a négy-nyolc éves kor közötti periódusban jellemző. Ilyenkor a gyerek a változatos, fordulatos meséket kedveli. A Robinson mesék kora a gyerek harmadik meseszakasa, amely a nyolc éves kortól a pubertás korig tartó periódust öleli magába. Ebben az időszakban a gyerekek az egyszerű szerkezetű, izgalmas cselekményű igaz, illetve igaznak tűnő történetek iránt érdeklődnek. A második korszakkal, azaz az igazi mesék korával kapcsolatos jellemzést *Szilágyiné* (2008) a tapasztalatai alapján egészíti ki azzal, hogy

az első osztályba induló, azaz a hat-nyolc éves gyerekek a tündérmesék, a második osztályos gyerekek pedig az erkölcsi értékkel rendelkező állatmesék iránt érdeklődnek. *Tancz* (2009) ezt az állítást megerősíti, szerinte öt-hét éves korban alakul ki a mesetudat, és hozzáteszi, hogy a gyerekek a bonyolult szerkezetű tündérmeséket kedvelik. *Mérei és V. Binét* (1978) szerint is a gyerekeknél a mesekorszak egészen nyolc-kilenc éves korig tart. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a gyerekek mesekorszakával foglalkozó kutatók egyetértenek abban, hogy a gyerekek hatodik, hetedik és nyolcadik életévükben, azaz első osztályos korukban, az olvasástanulás kezdetén a varázsmesék (*Propp*, (1999) nevezi így a tündérmeséket) iránt érdeklődnek leginkább.

Ezek alapján a hat-nyolc éves korosztály olvasás iránti érdeklődésének kontextusában okkal foglalkozhatunk a továbbiakban részletesebben a mese, majd a varázsmese fejlesztő funkcióival, szerkezeti egységével, szereplőivel és szereplőinek hatáskörével annak érdekében, hogy képet kapjunk arról, mik azok a szerkezeti és funkcionális egységek, amelyekből a mese felépül, azaz, mik azok a faktorok, amelyek felkeltik a hat-nyolc éves korosztály érdeklődését.

A hat-nyolc éves korosztály olvasás iránti érdeklődésének releváns kutatási lehetőségei közé tartozik a mesevizsgálat, az említett korosztály mese iránti érdeklődésének egy-egy komponense. Így az kutatás fókuszába helyezett tanulók olvasási tematikája és preferált hőseinek vizsgálata céljából a dolgozat a továbbiakban a mese fogalmára, szerkezetére, tipológiájára és társadalomban betöltött helyzetére fekteti a hangsúlyt.

## 4. A mese

### 4.1. A mese mint irodalmi műfaj

A mese minden nemzet kultúrájában megtalálható. *Voigt Vilmos* (2009) rámutat, hogy a mese szónak számos elnevezése van, a legtöbb nyelvben a „számlálni”, „előszámlálni” kifejezésnek felel meg (a francia conte, a német erzählen, az angol tale, az olasz racconti szavak). Ezek a kifejezések arra utalnak, hogy a mese előszámlálja a történetet az elejétől a végéig, azaz minden jó, ha a vége jó. A német kultúra az erzählen kifejezés mellett más szót is alkalmaz, mondja *Voigt*, amely már a hírecske jelentést tartalmazza. A Märchen szótó ugyanis hírt jelent, ami kicsinyítőképzővel van ellátva, így jelentése hírecske, amely által a német kultúra a mesét valami új, érdekes hírrel hozza párhuzamba. Szintén *Voigt* (1999) írásából ismerhetjük meg az orosz népi kultúra mese szónak megfelelő két kifejezését: a szkazka, melynek jelentése mondani, amely szintén kicsinyítőképzővel van ellátva, így *Voigt* fordításában az elbeszélésecske szónak felel meg, valamint a bajka, amelynek jelentése, valakinek elmondanak egy altató szöveget. A népi kultúrák mese szóval kapcsolatos morfológiai értelmezéseiből kiderül, hogy a mese szónak megfelelő kifejezések valamilyen történet vagy rövid elbeszélésnek elmondására utalnak, amelyben a mesét hallgató egyének valamilyen új történetnek, elbeszélésnek a fültanúi. A magyar kultúrában a mese szó egyedülálló elnevezés, ősi örökség (*Magyar Néprajzi Lexikon*, 1980); még az ugor korból származik, a voguloknál és az osztyákoknál alkalmazták ezt a kifejezést, ám akkoriban a mese szót még nem a mai jelentésben alkalmazta a nép. A mai értelemben vett mese szó a *Magyar Néprajzi Lexikon* szerint (1980) csak egyszerűen beszéd volt, de jelentését a folklór már a példázat illetve a talány jelentéssel hozta párhuzamba. A mese szó mai jelentését csak 1850-es évektől alkalmazzák (*Voigt*, 1999), előtte való korokból annyit tudhatunk meg, hogy a XIV. században a mese szó alatt találós mesét, kérdést jelöltek, majd a XV. századtól kitalált történeteket értettek alatta (*Magyar Néprajzi Lexikon*, 1980); bizonyára ebből a morfológiai alapból származik a mai értelmezése.

A mesével kapcsolatos alapvető értelmezések mennyisége végtelen, minden megfogalmazás egy-egy célravezető gondolatot tartalmaz. Pedagógiai szempontból azt mindenképp el tudjuk fogadni, hogy a mese az egyik legősibb és legnépszerűbb epikai műfaj, amely tartalmilag valós és fikatív alakokat alkalmaz egy-egy valóságot megközelítő történetben, amelyeket a mesét alkotó személyek csodás elemekkel tűzdelnek tele, és földrajzilag meghatározhatatlan helyre centralizálnak annak érdekében, hogy az általuk megélt valóság és a tudatalatti képzeleteik között kapcsolatot teremtsenek annak érdekében, hogy mindennapi élményeiket és konfliktusaikat könnyebben fel tudják dolgozni. A mese túl komplex ahhoz, hogy egyszerű definícióba tudjuk foglalni a fogalmát. Két szerző írásából szeretném a mesével kapcsolatos definíciót idézni. Az egyik *Biczó Gábor* (2003), aki szerint „a mese értelmét tekintve narratív műfaj (...). A mese mint interpretatív gyakorlat »szellemi kaméleon«, ami bármilyen környezetben képez alkalmazkodni (...). Ontológiai értelemben a társadalmi, kulturális vagy intellektuális környezettől teljesen független jelenség. (...) Keretes időstruktúrájú történet, (...) maga a cselekmény szukcesszív időélmény. (...) A mesében megjelenő csodás dolgok direkt

módon nem érthetőek meg, hisz a természetes ész számára ismert elvekből nem vezethetők le” (18-23.) Lovász (2006) a következőket írja a meséről:

*„A mese egyik alapmeghatározottsága az, hogy kizárólag racionális, fogalmi apparátussal nem befogható; mindig marad egy, a teoretikus megközelítés elől elzárt terület, nevezzük akár »mesei lényeknek«, »titkos magnak« vagy a mese metaforikus, szimbolikus síkjának. Ezért pontos és mindenre kiterjedő mese-definíció eddig még nem született; átfogó meghatározás csak a különböző szempontú elméletek szintetizálásából jöhetnek létre. Az egységesítés azonban eleve kudarcra van ítélve: a filozófiai, néprajzi, mélylélektani, kozmikus, antropológiai stb. elméletek a legtöbb esetben ellentmondanak egymásnak. A megoldást - a mesevilágra jellemzően - a harmadik kizárása logikai elvének felfüggesztése jelenthetné. Azaz, fogadjuk el igaznak és érvényesnek mindegyik megközelítést, mert a különböző elméletek által tematizált szubsztanciális és mesei attribútumokra egyaránt vonatkozó megállapítások nem egymás mellett illetve egymás ellenében léteznek, hanem ezek részben fedik egymást. Így megőrizhető az a sokszínűség, amely a mesevilág varázslatos, racionalitáson túli mivoltából ered” (Lovász, 2006: 43).*

„Hermeneutikai szempontból a mese a megértés útjának a parafrázisa” – írja Biczó (2003: 14). Voigt (2009) szerint a mese régebben nem csupán egy szöveg volt, hanem egy cselekvési forma, ugyanis a meséhez a mesélés mint cselekmény szorosan kötődött. Olyannyira, hogy mesemondó és meshallgató kompetencia fejlődött ki az emberekben. A mesemondás és meshallgatás olyan mértékű pedagógiai relevanciával rendelkezik, hogy e cselekményen belül a mesének is új fejlesztői feladata akadt: amíg régebben csak felnőtteknek meséltek, és ezek a mesélések által készítették fel őket bizonyos meghatározó életszakaszok elfogadására és a velük való megküzdésére, mára már ez a tevékenységi forma a kisgyermek és kisiskolás kedvenc műfajává vált. Tudományos kutatások bizonyították, hogy a mese az érzelemfelismerés, identitáskeresés és közösségfejlesztés céljából bizonyult alkalmas tevékenységi formának (Voigt, 2009), így a mese már nem csak a felnőttek, sokkal inkább a gyerekek kedvenc irodalmi műfajává vált.

Az utóbbi évszázadban a mesével mint műfajjal kapcsolatban több kutatás és tudományos munka illetve doktori értekezés született; nincs még egy olyan műfaj, amelyet ilyen sok szempontból vizsgáltak volna, mint a mesét (Boldizsár, 1997; Borbély, 1999). Külön tudományterületek foglalkoztak ezzel a műfajjal, így rámutattak arra, hogy a mesét érdemes többek között történelmi, nyelvi-stilisztikai, geológiai, pszichológiai, vallástudományi, filozófiai, szociológiai, pedagógiai stb. szempontból is vizsgálni. A mesét már felhasználták „vallás- és mitológiatörténeti kincsesbányaként, szokásokat és magatartásformákat átörökítő történelmi dokumentumokként, tudományos értékű forrásanyagokként (...), szemantikai kutatások alapjaiként vagy pszichoanalitikus fogalmak, szimbólumok megfeleltetéseként” (Borbély, 1999: 72), de ugyanúgy vizsgálták már eredetét, elterjedését, sőt, már a mesemondó egyéniségét, a mesemondás körülményét, a mese archetipikus lelki jelenségeit, szocializációval összefüggő folyamatait is (Boldizsár, 1997; Borbély, 1999). Jankovics (2003) szerint, aki a mese elemezhető aspektusait kutatta, a mesének a műfaja, típusa, keletkezése kutatható, ezen kívül vizsgálható az is, hogy a mese mely korosztályhoz illetve nemhez szól; valamint jelentésszintje, mélylélektani, családi, szexuális, társadalmi szerepe szerint is.

A *Világirodalmi Lexikon* (1982) ekképp fogalmaz a meséről: „az ide tartozó alkotások fantasztikus-csodás (vagy legalábbis hihetetlen, valószínűtlen) elemekkel átszőtt, általában (de nem szükségszerűen) időben és térben is fikatív – tehát se kor, se földrajzi hely tekintetében nem konkretizálható – körülmények között játszódó eseményeket ábrázolnak” (Voigt, 1982: 274). A *Magyar Néprajzi Lexikon* (III. 739) szerint a mese „a szóbeli, elbeszélő költészet legnagyobb műfajcsoportjának egyike”, a Magyar Értelmező Kéziszótár (950.1.) csak tartalmi jellegű meghatározást fogalmaz meg: „csodás elemeket tartalmazó, naiv hangú költött elbeszélés”. A Magyar Irodalmi Lexikon szerint a mese „a közhasználatban közös neve minden költött eseménynek, különösen pedig az olyan elbeszélésnek, amelynek költött volta élesen szembeötlő” (Ványi, 1993: 561). Tarbay (1999) szerint a mese „sajátos ősi-modern epika. Egyszerre hagyomány és teremtés, őrzés és állandó megújulás. Mindennek alapvető oka a mesélő és hallgatósága egymásra hatása, kapcsolata. Az, hogy ki, és kiknek mesél” (28.o.). A *Világirodalmi Lexikon* (1982) tovább boncolja a mese fogalmát, amelyben többek között kitér a mese tipikus hőseire, amelyek két csoportba sorolhatók, valós és fikatív alakokra: „a reális világot képviselő hősei jobbára elvont típusok (...), s ezek legtöbbször képzeletbeli hősökkel (...) és fantasztikus tulajdonságokkal felruházott jelenségekkel (...) állnak szemben” (Voigt, 1982: 274). A mese eseményei nem felelnek meg a valóságnak, sokkal inkább egy adott fantáziavilágban játszódik a történet (Voigt, 1982), emellett pedig az álombeli élményeket és az emberi tudattalant is reprezentálják (Borbély, 1999). Ványi (1993) is a mese valószínűtlenségét emeli ki, amikor a mese mint forma megkülönböztetési jellemzőjéről ír. Szerinte a mese „tudunkra adja, hogy a valóságtól távol áll. Szóval is kimondja sokszor (Egyszer volt, hol nem volt...), de világosan kifejezi az események hihetetlen voltában, szereplőnek valószínűtlenségében is (Ványi, 1993: 561).” Lovász (2003) szerint „genézisből adódóan a mese a mitikus fantasztikum jegyeit viseli magán, »a mesefantasztikum sajátosságát, magának a mesének a műfaji jellegzetességeit sok vonatkozásban a fétis-, totemisztikus animisztikus, mágikus képzetek, s velük együtt a mitológiai közvetítés jellegzetes sajátosságai határozzák meg« (...) egy olyan mágikus világlátás, mely a rend-kívülit még nem ismerte” (43.o.)

A mese sajátos logikával is rendelkezik, amely által az egyik esemény valószínűvé teszi az őt követő cselekményt, így válnak a mese alapjává a mágikus hiedelmek, a rituálék és a kultikus hagyományok (Borbély, 1999). A mesében ezek alapján kapcsolatba kerül az emberi tudattalan és a valóság. Ezért Honti (1962) a mesét mint műfajt művészeti alkotásnak nevezi. Szerinte a mese „felismerés, (...) állásfoglalás a valósággal szemben és válogató megformázás: művészi alkotás” (Honti, 1962: 17). „A mese világában ott van a világ minden valósága, teljes szabadságban és függetlenségben, törvényektől, összefüggésektől, relációktól nem korlátozva. Ott vannak a világnak nem csak a szép, hanem a borzalmas jelenségei is: ott van a túlvilág is, a halál is. A mese nem úgy válogat ezekből a valóságokból, hogy letagadná akármelyiknek is a létezését” (Honti, 1962: 18-19).



## 4.2. Mesetipológiák

A mese talán legalapvetőbb kategorizálási formája (1.) a népmesék és (2.) a műmesék külön-külön osztályozása (*Kulturális Enciklopédia; Tarbay, 1999; Voight, 1982, 1999*). A népmesék eredetét az ókorig vezetiők vissza. A műmese kategória azokra a mesékre vonatkozik, amelyeknek ismert a szerzője. Megnevezése azonban vitatható, sokan mesterkéltnek tartják a műmese elnevezést. Az ún. műmeséről nem kevés vita alakult ki a kutatók körében, legyen szó a csoportosításáról, a minőségéről vagy magának a kategóriának az elnevezéséről. *Boldizsár (1997)* szerint van, aki mesenovellának, irodalmi mesének, műfajmesének, zárt formájú fantasztikus történetnek, misztikus elbeszélésnek nevezi, de az új mese és az ellenmese kifejezéssel is találkozhatunk. A műmese, az ellenmese, irodalmi mese stb. elnevezés talán erősen elhatárolja a két nagy mesekategóriát egymástól. Ezeknek a kifejezéseknek többnyire negatív kicsengése van, hiszen az ismert szerző által írt mese is lehet jó történet. Az ellenmese kifejezés olyan irodalmi formának lehet a megnevezése, amely a mese ellenkezője; a műmese kifejezés viszont a „nem igazi”, meseutáztatokra utalhat; ha a műmese kifejezés helyett az irodalmi mese kifejezést alkalmaznánk, azzal azt szügerálnánk, hogy a népmesék nem rendelkeznek irodalmi értékkel. E megfontolásokból kifolyólag a disszertáció az új mese kifejezés mellett foglal állást, mivel a meseírók művei is a népmesék mintájára íródtak. Így a továbbiakban a disszertáció (1) a népmeséről és (2) az új mese kifejezést fogja alkalmazni. Az utóbbi csoport keletkezéséről több feltételezés is létezik. Már az ókorból is ismerünk új meséket. Ezért nem húzhatunk éles határvonalat a két típus között. Már csak azért sem, mert „ha a hagyományos folklór-értelmezésből, a műmesét a népmesével szembeállító felfogásból indulunk ki, akkor minden mese műmese, hiszen a kollektív irodalmi alkotás eszméje romantikus elképzelésnek bizonyult, minden „népi” alkotás egyetlen egyén műve, s csak a „használat”, a hagyományozódás során válik „népi”, folklór alkotássá” (*Voigt, 1982: 275*). A népmesét az új mesétől tehát csak egy vékony szál választja el. Ugyanakkor mégsem elhanyagolhatók a különbségek, főként a szerző személyével kapcsolatos tudásunk. Érdeemes továbbá más szempontokat figyelembe vennünk, ha a kettő mesekategória között különböztetni kívánunk tenni. *Voigt (1982)* szerint egyrészt akkor van új meséről szó, ha a szerző bizonyítható; másrészt emellett az új meséket nem lehet annyira egyértelműen beazonosítani, stílusukat külön választani. *Boldizsár (1997)* kísérletet tett az új mesékkal kapcsolatban is bizonyos kategóriákat létrehozni. Az évek folyamán azonban a népmesék tipologizálása több kutatót foglalkoztatott mint az új mesék kategorizálása; legyen szó népmesei cselekményekről, népmesei hősookról és azok funkciójáról, mára már több népmesei csoportosításnak örvendhetünk, amely mindenképp fontos intézkedés a mesékkal kapcsolatos kutatások területén.

Az olvasóvá nevelés céljából is adekvát külön figyelmet fordítani a mesék alfajaira, ezek figyelembevételével olyan kutatásimódszertani kategóriákra is szert tehetünk, amely segítségével kutathatóbbá válik a hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődésének.

### 4. 3. A mese alfajai

A népmese legegyszerűbb tipológiáját Arany László hozta létre (*Tarbay, 1999*). Arany három csoportba sorolta a népmeséket: (1.) jelviék, azaz csodások, (2.) állatmesék és (3.) tréfás mesék. Az első csoportba azokat a népmeséket sorolta, amelynek tartalma a legtávolabb áll a valóságtól, az állatmesékhez sorolta mindazokat a meséket, amelyek valamilyen nevelői céllal rendelkeztek, a szereplők pedig állatbőrbe bújva emberi tulajdonságokat képviselnek. A tréfás mesék alcsoportjába azok a mesék tartoznak, amelyek valamilyen valóságallappal rendelkeznek, emellett pedig humorosak, esetleg valamilyen gúnyt tartalmaznak.

Katona Lajos 19 mesekategóriát hozott létre, ám a csoportosítás ismertetésének a végén Katona (idézi *Tarbay, 1999: 36*) a következőket hangsúlyozza: „a típusok egymásutánjába egyelőre minden rendszerezéstől tartózkodunk”.

A tudományos igényű mesetipológiák kiemelkedő példája az, amit *Wilhelm Wundt* javasolt. *Wundt* hét népmesei kategóriát különböztetett meg. Ezek a következők: meghagyta az (1.) állatmesék (2.) tréfás meséket, emellett pedig létrehozta még a (3.) mitologikus mesék, (4.) varázsmesék, (5.) hétköznapi mesék és fabulák, (6.) eredetmesék és (7.) erkölcsi tartalmú mesék csoportját (*Propp, 1999; Tarbay, 1999*). *Tarbay* (1999) a *Wundt* által létrehozott mesekategóriákra külön figyelmet fordított, megállapította, hogy a *Wundt*-féle mesetípusok sem különíthetők el teljes mértékben egymástól.

*Boldizsár Ildikó* (1999) a népmesének már csak négy alfaját különböztette meg: (1) állatmesék, (2) tündérmesék, (3) novellamesék és (4) legenda mesék.

Az állatmesék a népmese kincs gazdag alfaja. Az állatmeséket azok a mesék alkotják, amelyekben emberi tulajdonságokkal felruházott állatok szerepelnek valamilyen életbölcességet, igazságot vagy társadalmi tényezőt reprezentálva. Kevés mesei elemet tartalmaznak, csupán annyit, hogy az állatok ezekben a történetekben beszélni tudnak, sőt, néha az emberekkel is párbeszédet tudnak folytatni. Ennek a mesetípusnak a gyökerei egészen az állatmítoszokig és az irodalmi eredetű ind-görög-latin fabuláig lehet visszavezetni. Az állatmesék valamilyen társadalmi problémával foglalkoznak, témájuk pedig az ész győzelme az erő felett, a furfang illetve néha a két negatív hős (pl. róka és farkas) bűnhődése, nevetségessé válása (*Boldizsár, 1999; Tarbay, 1999*). A magyar állatmesék gyakori szereplői a medve, róka, farkas, kakas, sün, macska, kutya, ló, nyúl, egér, béka oroszlán, a legyakoribb szüzséje pedig a róka-farkas, medve-róka. Ezen történetek cselekvési alapja a rivalizálás, a másiknak túljárni az eszén. Az állatmeséknek több kategóriája ismert, a *Magyar Néprajzi Lexikon* (I.kötet, 1977-1982) három kategóriáját ismerteti: (1.) ezópusi vagy tanító mese (pl. Róka és a holló), (2.) gyermekmese (pl. A kismalac és a farkasok) és (3.) mondókamese (pl. Icinke picinke); de utal a természetmagyarázó mesékre (pl. Miért haragszik a kutya a macskára) és a hangutánzó mesékre is (pl. A vadgalamb és szarka). *Boldizsár* az állatmesék egy másik típusát is kiemeli, ez pedig az eredetmagyarázó állatmesék, ahol az állatok cselekedetein keresztül a mese magyarázatot ad valamilyen természeti vagy történeti eseménynek.

A tündérmese mint népmese egyik válfaja az évek folyamán több elnevezést is kapott, *Tarbay* szerint (1999) *Arany László* alkalmazta a legadekvátabb kifejezést („jelvi” (*Tarbay*, 1999: 35-36)), de a mesekutatás egyik jeles képviselője *Vlagyimir Jakovlevics Propp* (1975, 2005) terminológiája is megkerülhetetlen, aki ezt a mesekategóriát varázsmeséknek nevezte el. *Tarbay* szerint az *Arany László* által alkalmazott kifejezés adekvátabb, mert ezekben a mesékben nem kötelező szerepelnie a tündéreknek. Én viszont a *Propp*-féle varázsmese elnevezést szeretném alkalmazni, a továbbiakban így fogok hivatkozni erre a mesetípusra.

A varázsmesék hősei azok a lények, amelyek emberfölötti és természetfölötti tulajdonságokkal rendelkeznek, emellett jelen vannak benne a természetfeletti erők és csodás elemek is (*Tarbay*, 1999). Egy-egy hősből még fel lehet ismerni a mitikus eredetet, a főhős pedig számos kalandon megy keresztül, míg a bukások után a mese végén méltó győzelmet nyer. Azokban a történetekben, ahol a hős életét veszti, valamilyen csoda bekövetkeztével újra életre kel, amelynek következően már szebb külsővel és nagyobb erővel rendelkezik. *Tarbay* (1999) szerint a varázsmese a meséknek az az alfaja, amely a mesék számos eredeti, sajátos jellemzőjét tartalmazza. Így vannak jelen például a mitikus interpretációval rendelkező számok (három, harminchárom, hét, hetvenhét, tizenkettő stb.). A számok fokozásának célja emelni a mese feszültségét. Ezek a mennyiségek utalhatnak testvérekre, próbákra, segítőkre, ellenfelekre stb. A varázsmese színhelyei is tipikus elemeket tartalmaznak, mint amilyen az erdő, a hegycsúcsok, az Óperenciás tenger. Jelen vannak benne az úgynevezett vándormotívumok is, mint amilyen a csúnya, a gonosz, a szép és a jó lány és a három kívánság (*Tarbay*, 1999). *Tarbay* (1999) szerint a varázsmese jellemzői közé tartozik még, hogy a mese végén a legkisebb királyfi, illetve a szegénylegény a sárkány legyőzésével elnyeri a királykisasszony kezét, illetve ennek inverz változata, a királyfinak tetszik meg a szegényleány (*Tarbay*, 1999). Természetesen a varázsmese ennél több karakterisztikával rendelkezik, ám ezek dolgozatom szempontjából kevésbé relevánsak. A varázsmese tartalmi kivonatát *Propp* röviden így össze: „olyan műfajú mesék, amelyek valamilyen kár vagy veszteség (elrablás, elűzés stb.) bevezetésével kezdődnek; vagy valamilyen birtoklásának óhajával (pl. a király elküldi fiát a tűzmadárért) folytatódnak a hős otthonról való távozásával, segítőtjével való találkozással, akitől mágikus tárgyakat kap. (...) A hős (...) nehéz próbákon esik át, megnősül és király lesz” (1975: 75).

A novellamesék annyiban különböznek a tündérmeséktől, hogy nem rendelkeznek csodás elemekkel; „szegény és okos, de alacsony helyzetű szereplők kerülnek konfliktusba gazdag, általában ostoba ellenfeleikkel” (*Boldizsár*, 1999: 75). Ezekben a mesékben a nincsenek csodás segítőtársak, helyettük a hős ésszel vagy csellel oldja meg a feladatot, azaz a novellamesék szereplői hétköznapi emberek: katonák, mesteremberek, diákok stb. A mesei elem általában csak valamilyen tárgyhoz kapcsolódik, tudjuk meg *Tarbay* írásából (1999), a leghétköznapibb dolgok alakulnak át. *Tarbay* a novellamesék alfajához sorolja a mondákat is, amelyek valamelyik történelmi személy átalakulását és cselekedetét ismertetik. Ez legtöbbször egy álruhába öltözött király (pl. Mátyás király, Krisztus), aki igazságot szolgáltat. Természetesen a jutalom és a büntetés ebben a mesei alfajban sem marad el. A novellamesékhez *Tarbay* (1999)

azokat a történeteket is sorolja, ahol már szentekről is olvashatunk, ám ő is megjegyezte, hogy ezek már részben legendameséknek számítanak.

A legendamesék a *Magyar Néprajzi Lexikon* szerint „a szentek legendáival szemben olyan népi epikum, mely (...) elsősorban Krisztus személyével kapcsolatos komoly és tréfás eseményeket mond el” (III. kötet). A népmesének ez az alfaja Krisztussal kapcsolatos komoly és tréfás eseményeket tartalmaz, ahol Krisztus valamilyen igazságot szolgál, Szent Péterrel illetve Szent Mihállyal, az angyallal vagy az ördöggel való konfliktusait ismerteti a történet, amelynek vége általában valamilyen tréfa.

Bár eddig főként *Boldizsár Ildikó* (1999) mesetipológiájára támaszkodtam, nem feledkezhetünk meg a *Tarbay* féle (1999) népmesei kategóriák még egy típusáról, az eredetmondákról sem, amelyek *Tarbay* szerint (1999) a középkorból származnak, és ősi elemeket tartalmaznak. A népmese ezen válfaja egyszerű történetet ábrázol, célja pedig az események és a szereplők segítségével valamilyen gondolati tartalmat megmagyarázni (*Magyar Néprajzi Lexikon*, I. kötet).

#### 4.4. Az új mese alfajai

Az új mesék rendszerezése már nem fordítottak akkora gondot, mint a népmesék csoportosítására. Az új mesékkal Magyarországon keveset foglalkozik a tudomány, ellenben pl. Frankfurtban Gyermekkönyvkutató Intézet, Zürichben pedig Gyermekkönyv Intézet működik; Magyarországon a népmesék valahogy mindig nagyobb hangsúlyt kaptak (*Boldizsár*, 1997). *Boldizsár* azt állítja, hogy az új mese azért kap kevesebb figyelmet, mert „nem ábrázol, vagy csak módjával ábrázol olyasmit, ami a gyerek képzettségét, lelki, testi, tudati érettségét meghaladja” (1997: 11). *Martinkó Andrásra* hivatkozva *Boldizsár* (1997) rámutat arra, hogy az új mesék már megszerkesztett, logikusabb történetek, amelyek kevesebb sémával, toposszal és sztereotípiával élnek.

A népmesék népszerűsége mellett manapság már kezdünk odafigyelni a kortárs mesék értékeire is, ezeket a történeteket igyekszünk a tanulók (s most leginkább a felsőbb tagozatos illetve középiskolás tanulóakra gondolok) irodalmi ismereteibe beleilleszteni, ám a kisgyermekes és kisiskolás körében még mindig a hagyományos népmeséket szorgalmazzák a neveléstudománnyal foglalkozó kutatók. *Nyitrai* szerint az új mesék között akadnak olyan történetek is, amelyek leginkább csak valamilyen elbeszélések, történetek, amelyek a gyermekek hétköznapijairól szólnak és „gyakran hiányoznak belőlük a mesét jellemző értékek” (*Nyitrai*, 2010: 46). Vannak közöttük igénytelen, rosszul megformált történetek is. De vannak a gyerekeknek szóló kínálatban magas művészi és irodalmi értéket képviselő új mesék is (pl. *Csukás István* vagy *Lázár Ervin* munkássága).

Az új mesék tipologizálását *Boldizsár* (1997) vállalta, akinek *Propp* (1999) morfológiája és *Honti* (1975) mesével kapcsolatos gondolata jelentette a kiindulópontot. *Boldizsár* (1997) ezer

mesét elemzett végig annak érdekében, hogy enyhítse nem is az új mese, hanem ennek szűkebb kör, az új mesék varázsmeséje és a népmesék közötti erős határvonalat. Az új típusú varázsmeséknek öt alfaját különböztette meg:

- *Az alapforma nevű csoportba azokat a meséket sorolta, amelyek valójában népmesék és szójhagyomány útján terjedtek, de egy adott pillanatban egy mesegyűjtő rögzítette, majd módosított rajta.*
- *Át- és feldolgozott mesék csoportjába azokat a meséket sorolta, amelyek az eredeti meséket adaptálták egy-egy változatban. Itt elsősorban a mese stílusának illetve mesei elemek adaptálására gondol a szerző, amelyet például mulatságos történeté tettek. Ehhez a csoporthoz sorolja Benedek Elek, Arany László, Illyés Gyula munkáit, nemzetközi gyűjtők közül pedig Perrault és a Grimm testvéreket.*
- *A tündérmeséket deformáló mesék csoportjába azok a mesék tartoznak, amelyeknek a lényeges elemeit eltorzították. A szerző ebbe a csoportba az agyonillusztrált, néhány csonka mondattal elintézett tanulságos történeté alakított meséket sorolja, amelyek például a Hamupipőke, vagy a Csipkerózsika történeteket dolgozzák fel. A kisgyermekeknek szánt mesekönyvek kínálatában ez a típus kiugróan magas arányt képvisel.*
- *Azok a mesék, amelyek valamilyen formában tündérmesék, a mese csodás részeit és elemeit tartalmazzák, azonban a cselekmények, illetve a szereplők funkciói különböznek a valódi tündérmesétől (pl. A. A. Milne, Lázár Ervin stb.).*
- *Azok a mesék, amelyek szintén valamilyen formában tündérmesék, azaz egy rögzült struktúra az alapjuk, de a szüzségük és a motívumrendszerük új, a jelentéstartalmuk pedig nem csak eltolódik, mint a negyedik kategóriánál, hanem teljesen átkódolódik (pl. H. C. Andresen meséi).*

#### **4. 5. A varázsmese fejlesztő funkciói**

A mese és mesélés már évezredek óta fontos szerepet tölt be az emberi szocializációban. Amikor még ezeket a történeteket nem is nevezték mesének, a mítoszok és mondák, s maga a hiedelemvilág is hasonló szerepet töltött be az emberek életvitelében: ezekkel a történetekkel adtak magyarázatot az emberek egy-egy életszakasz bekövetkeztére, ezzel tudtak elfogadni bizonyos társadalmi normákat, a történetek mesélésével alakultak ki az alapvető ambíciók és példaképek. „A népmesék közegében formálódtak egykor kultúrává az ember alapvető lelki törekvései és eszményei. Rajtuk keresztül figyelte, tanulta és értelmezte az ember az életet, és azt, ami túl van azon, hogy később maga is ezeknek az értékeknek a hordozójává és továbbadójává váljon” (Pressing, 2009: 17).

A népmesék fontos szerepet töltöttek be a kisebb közösségek életében (Pressing, 2009). Az emberek a mesék által készültek fel lelkileg egy-egy meghatározó eseményre, a mesékbe szőtték bele a bölcsességeket, jótanácsokat annak a részére, akit épp megvigasztalni, vagy felkészíteni szerettek volna egy útra, esetleg a felnőtté válásra, a házasságra, a gyermekáldásra, a halál feldolgozására, illetve egy nem várt életfordulat elfogadására, leküzdésére. A mai értelemben vett népmeséket és történeteket valamikor a felnőtteknek mesélték, gyakorta kitüntetett cselekménynek számított (ld. Ámi Lajos, Fedics Mihály mesemondókat). Mindig valamilyen mágikus, szakrális szerepük volt. A mesélés helyét rituálisan kijelölendő „mágikus kör” felrajzolásával egy szakrális területet alakítottak ki (Lovász, 2003: 46). A mesemondók mellett mások is meséltek egymásnak történeteket, de ezek a történetek még ennyire sem rendelkeztek joviális tartalommal, ahogyan azt a mai formában ismerjük (lásd. Tarbay, 1999: 76-79). Az évszázadok múlásával a mesélés a városiasodással párhuzamosan egyre háttérbe

szorulni látszott. *Pressing* (2009) szerint a felnőtteknek szóló mesemondás szokása akkor kezdett el hanyatlani, amikor kezdetét vette a városi kultúrák kialakulása. A reformpedagógia időszakában azonban a mesegyűjtők újra a népmesekincsre irányították a figyelmet, mivel úgy vélték, hogy a mese fontos nevelői illetve pszichológiai értékkel rendelkezik, és, ha a gyerekeknek mesélik el őket, segítséget tudnak nekik nyújtani a felnőtté válásban. *Nógrády* (1917) rámutat, hogy Magyarországon a mesét a XIX. században *Kemény György*, *Radó Antal* és *Baróti Lajosné* dolgozta át és tette gyermekbaráttá elsőként. *Nógrády* szerint ezek a fordítások csak elszórt „jelenségek”, mert „a mesét komolyan nem tekintették még” (*Nógrády*, 1917: 59.). Annak ellenére, hogy *Benedek Elek*, *Arany János*, *Móricz Zsigmond*, *Mikes Lajos* és sok más mesegyűjtő magyarra fordította a Grimm meséket, illetve *Jókai Mór*, *Sebők Zsigmond* és még számos népmese gyűjtő minőségi mesegyűjteményeket adott ki. Ezeknek a meséknek azonban akkoriban nem volt magyar közönsége. *Nógrády* (1917) szerint ebből kifolyólag sok mesegyűjtő németül kényszerült meséket írni. *Benedek Elek* további szándéka volt, hogy a világ többi értékes meséiből is gyűjteményt készítsen, így jelentetett meg két kötetet *Kék mesekönyv* és *Ezüst mesekönyv* címmel. A széles kínálat ellenére Magyarországon a neveléstudomány, ezzel együtt pedig a pedagógusok még nem figyeltek fel eléggé a mese értékére, szemben például az Amerikai Egyesült Államokkal, ahol abban az időben már meghonosították a story hourt, ahol a nevelési céllal kiválogatott történetek célközönsége a gyerekek lettek.

*Nógrády* (1917) szerint a XX. század elején az iskolák még nem figyeltek kellőképp oda a kezdő olvasók meseigényére. Ugyanezt állítja *Trencsényi* is (2014), aki metaforikus módon a mesét a legkisebb testvérhez hasonlítja, akinek ki kell állnia minden próbát, hogy érvényesülni tudjon. *Nógrády* már a XX. század elején tudatában volt annak, hogy a mesének az iskolai nevelésben kell helyet keresni. Úgy vélte, hogy a kezdő olvasók számára az olvasókönyvek nem tartalmazzak ízlésüknek megfelelő olvasmányokat, ugyanis az olvasástanulás gyakorlása során csak tanító-nevelő jellegű történetekkel találkoztak. A XX. században más országokban a mesének már fontos nevelői értéket tulajdonítottak, hiszen már a XIX. Egyedülálló kezdeményezésnek mondhatók Magyarországon *Faragó Jenő* mesedélutánjai az állatkertben, ahol „szegényes és különleges körülményeink közt” várta gyermekközönségét (*Nógrády*, 1917:76). *Nógrády* szerint *Faragó* célja az volt, hogy felhívja a szülők és a pedagógusok figyelmét a meseolvasás élményt adó jellegére, fontos szerepére. Az állatkerti mesedélutánjaival *Faragó* arra szerette volna felhívni a figyelmet, hogy a gyerekek Magyarországon is igénylik a mesét, és fontos, hogy ne csak kapjanak mesekönyvet, hanem, hogy meg is ismerjék a bennük lévő történeteket. Ugyanakkor azt is sürgette, hogy az iskolákban tegyék kötelezővé az órán való mesélést. A mesének polgárjogot szerezni az oktatásban nem volt egyszerű feladat. Ugyanis – ahogy *Nógrády* rámutat – *Rousseau* például a mese káros lélektani hatását hangsúlyozta, és úgy vélte, hogy a gyerekeknek mese helyett hatékonyabb a száraz valóságról beszélni. Ugyanúgy *Kant* szerint sincs a gyerekeknek szükségük a mesére, hisz a képzelőerőjük elég erős, így inkább arra kell a nevelőknek törekedniük, hogy a valósággal ismertessék meg a tanulókat. *Kant* korában azt hirdette, hogy a mese többek között a középkori időket idézi a babonáival, emellett pedig borzalmasságokat fest meg, és nem rendelkezik morális alappal (*Nógrády*, 1917). *Nógrády* (1917) külön kitér

Biedenkapp meseértelmezésére, aki szerint a mesék, pontosabban a tündérmesék helytelen irányba terelik a gyerekek gondolkodását. Biedenkapp szerint az a gyerek, akinek varázsmesét olvasnak, „csalóka világban” nő fel, ezt az eszmét pedig később, felnőttkorában sem tudja majd kikerülni, emiatt pedig ízlése és felfogása helytelen útra sodródik: „A mesék hatására a gyermek érzéketlen lesz a valóság iránt s az életet keménynek fogja találni. A mesék álomba ringatják a gyermeket, ebből pedig az ébredés nagyon fájdalmas és keserű lesz” (Nógrády, 1917: 79-80). Európa szerte (és a tágabb nyugati világban) ezt a pedagógiai nézetet váltja fel a reformpedagógiai korszak, amely a gyerekekre már nem kicsinyített felnőttként, hanem önálló személyiségként tekintett, és a gyermekkor sajátosságaira, a gyermek igényére, fejlődésének törvényszerűségére irányította a figyelmet.

#### **4. 6. A XIX – XX. századi mese és mesélés iránti attitűd fordulópontja**

Ellen Key (1849-1926), a svéd tanítónő a gyerek társadalombéli helyét, az új nevelési formákat és annak megvalósítási lehetőségeit vizsgálta. Fontosnak tartotta, hogy a gyerekek egészséges és emberhez méltó nevelésben részesüljenek (Németh, 2005). Key egy új korszakot nyitott meg a pedagógiában, amelynek köszönhetően sok más között az irodalomtanítás új koncepciója is teret kapott. A neveléstudományok paradigmaváltására (Németh, 2003, 2005) Rudolf Hildebrand (1824-1894) kezdeményezte elsőként az irodalomtanításnak az esztétikai élménnyel való társítását, majd Heinrich Wolgast (1860-1920), Ifjúsági irodalmunk nyomora című könyvében az értékes irodalom fontos szerepét hangsúlyozta. Wolgast szerint olyan irodalmat kell a gyerekeknek tálni, amely fejleszti a nyelvi kifejezőképességet és a ritmust, mert a mese és a ritmus által a gyerek ki tudja önmagát fejezni. A reformpedagógiai irányzat a gyerek aktivitására apellált (Nagy, 1979), és azt hangsúlyozta, hogy a gyerek egészséges, emberhez méltó nevelésben kell részesüljön (Németh, 2003, 2005). Magyarországra egy évszázaddal később, a XX. századfordulón érkezik meg ez a gondolkodásmód, melynek egyik jeles képviselőalakja Nagy László (Németh, 2005).

Magyarországon Nagy László (1857-1931) munkássága volt nagy befolyással a reformpedagógia kialakulására Magyarországon. Korszakos jelentőségű munkásságáról számos tanulmány nyújt betekintést (Donáth, 2007; Nagy, 1979; Németh, 2005). Ezek többek között Nagy Lászlót mint gyermektanulmányozót, tudományok úttörőjét, mozgalmak kezdeményezőjét és propagandistáját emlegetik (Nagy, 1979; Németh, 2005). Ő az, aki Magyarországon a Gyermektanulmányi Bizottság (1903) megalakulása után megalapította a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot (1906), amely a gyermekek tudományos pedagógiai tanulmányozásával foglalkozott. Ez a társaság többek között a gyermekrajzok és a gyermek érdeklődésének lélektani, valamint a gyermek esztétikai érdeklődésének és a háborús élményeik elemzését végezte el. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalapítása után Magyarországon is létrejött az Új Iskola, amelyet hazánkban Nagy László alapított meg.

#### 4.7. Az olvasásszociológiai kutatások alakulása Magyarországon

A hatvanas években az olvasásszociológiával foglalkozó kutatók leginkább a felnőttek olvasási kultúráját kutatták (Péterfi, 2010). Péterfi (2010) rámutat, akkoriban a könyvtár- és művelődésszociológiai kutatások leginkább a falusiak művelődésével foglalkoztak. A munkások olvasási kultúrájáról Péterfi (2010) szerint Kamarás készített felmérést. Ekkor csak Gereben Ferenc figyelt fel a középiskolás ifjúságra, a még fiatalabb korosztály olvasási szokásaira nem fektettek hangsúlyt. Péterfi (2010) szerint Nagy Attila a hetvenes években már egy gimnáziumban végzett felmérést a tanulók olvasási szokásairól, amellyel kezdetét vette az iskolákban és a könyvtárakban folyó kutatás Magyarországon.

Csupán a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) gondolta azt, hogy érdemes felmérést készíteni az óvodáskorú gyerekek olvasással kapcsolatos élményével (Trencsényi, 2014). Mindaz mellett, hogy a gyerekek igényt tartottak a Piroska és farkas típusú mesékre (Trencsényi, 2014), és mind amellet, hogy több mese lát napvilágot ma is, a pedagógia erről kevésbé tett. Kamarás István (2005) foglalkozott az ötvenes és nyolcvanas évek közötti olvasómozgalmak olvasásszociológiai szándékaival, amelyek tervezetéből a következőket idézi: „a könyv, az olvasás legyen a fiatalok szocialista tudatformálásának hatékony eszköze” és csak „második feladatként szélesítse a fiatalok olvasótáborát” (Kamarás, 2005. 35.). Az olvasómozgalom tervezetének néhány sorából kiderül, hogy a hatvanas években csak a felnőtt, illetve ifjúsági korosztályt célozták meg, továbbá csak másodlagos célnak tekintették az olvasóvá nevelést, tehát az olvasást leginkább az ideológiai nevelés eszközeként kezelték.

Ha csak az utóbbi évtized mesével és olvasással kapcsolatos kutatásait vesszük szemügyre, azt látjuk, hogy a XXI. századi mesével kapcsolatos kutatások a kisgyermekkorúakra, az olvasóvá neveléssel kapcsolatos vizsgálatok pedig a 10-18 éves tanulókra fókuszáltak. Nem ismerünk olyan kutatást, amely a mesével és az olvasás iránti érdeklődés összefüggésével foglalkozott volna. Külön az olvasóvá neveléssel, illetve külön a mese pedagógiai és pszichológiai értékével számos kutató foglalkozott az utóbbi évtizedben (Bettelheim, 2011; Von Francz, 1998; Kádár, 2012, 2014; Boldizsár, 1999, 2013; Komáromi, 1999; Nyitrai, 2011, 2014, 2015, 2016; Pressing, 2009; Jung, 2000, 2006; Tancz, 2009; Nagy, 2009; Büki, 2009; Lovász, 2006; Czahesz, 2001; Kerekes, 2012). A hat-nyolc éves gyerekek olvasás iránti érdeklődésfejlesztése egy releváns kutatási terület napjainkban. Neveléstudományi aspektusból meglehetősen célravezető az eddig tárgyalt olvasás iránti érdeklődésfejlesztés és a mese lélektani hatása között metszeteket keresni.



#### 4. 8. A mese neveléslélektani vonatkozása

A mese neveléslélektani vonatkozásával kapcsolatban a kutatók abban egyetértenek, hogy a mese a társadalomban való eligazodásban és a személyiségfejlődésben tud segítséget nyújtani úgy a gyerekeknek, mint a felnőtteknek. Többségük egy-egy életszakasz fejlesztési lehetőségét ismerte fel a mesékben (*Boldizsár, 2013; Kádár, 2012, 2014; Nagy, 2004,2006; Nyitrai, 2012*).

A mese neveléslélektani aspektusa szempontjából *Bettelheim* (2011) vizsgálódásai arra mutattak rá, hogy a mesék segítenek a gyerekeknek megtalálni az élet értelmét: „A mese az egyetlen irodalmi műfaj, amely utat mutat a gyermeknek ahhoz, hogyan fedezze fel identitását, és hogyan találja meg helyét az életben; azt is elmondja, milyen tapasztalatokra van szüksége jelleme továbbfejlesztéséhez. A mese azt sugallja, hogy a boldog, tartalmas életet bárki elérheti – de csak akkor, ha nem futamodik meg a veszélyek előtt, mert az igazi identitáshoz csakis rajtuk keresztül vezet az út” (2011: 27-28). Mindezt a mese olyan egyszerűen és határozottan közli, hogy a gyerekek ezeket a történeteket könnyen át tudják látni (*Kádár, 2012*). Pontosabban a mese a gyerekeknek támaszt nyújthat abban, hogy a metaforák közbenjárásával leküzdjék nehézségeiket. A mesék által a mesét hallgató gyermek így ráismerhet a gonosz mostohákkal vívott küzdelmeire, az anyától való elszakadás fájdalmaira, amely az ödipusz komplexussal való küzdelmünk két oldala, találkozhatnak a sárkány ellen való küzdelemmel, amely akár a saját agresszív tartalmakkal való megküzdés, de elkószálhat az erdőben is, amely önmagunk keresésének metaforája lehet (*Boldizsár, 2010; Trencsényi, 1983*). Ezek a motívumok és metaforák a mesehallgató önismeretét fejlesztik, elősegítik az egyén személyiségének a kibontakozását (*Bettelheim, 2011*). *Bettelheim* (2011) szerint minden gyerek számos lelki problémával küzd, például magánnyal, elszakadással, halállal, amelyeket a társadalom tabu témaként kezel. Azok a gyerekek – írja *Bettelheim* –, akik nem tudják feldolgozni az élet adta nehézségeket, a mese cselekményein keresztül meg tudják magyarázni, illetve fel tudják ismerni saját problémájukat, gondjukat. A gyerekeknek úgy hiszik, hogy a világban rend van, és, ha ez a rend valamilyen okból felbomlik, a mese ezt a maga lélektani eszközeivel helyreállítja, és harmóniát teremt a gyerek lelki világában. Mindez azért történhet meg, mert az európai mese alapjában véve optimista világképet képvisel, amely azonos a gyermeki világképpel (*Kádár, 2012*). *Bettelheim* rámutat: „A mese nagyon komolyan veszi (...) az egzisztenciális dilemmákat, és néven nevezi őket, nyíltan kimondja, hogy az ember igényli a szeretetet, és fél attól, hogy semmibe veszik, szereti az életet, és fél a haláltól” (*Bettelheim, 2011: 16*). *Bettelheim* szerint a mese ezekre a félelmekre megoldásokat is javasol, olyan szinten, amit a gyermek is megért. Így okkal lesz a mese „a gyermeki lét tápláléka” (*Komáromi, 1999: 291*). *Komáromi* (1999) azt is állítja, hogy a gyerek a meséhez igazítja a saját maga által felfedezett valóságot, és mese által tanul belőle: „a mese okulás és bátorítás, odaadás és felelősség, elvezet a pecsétek mögé, ahol rejtőzködnek a titkok” (1999: 291). A mesék által a gyerekek valójában belátják azt, hogy nem érhetnek el semmit sem saját erőfeszítésük nélkül; s mivel a mesében felismerik a saját mindennapi konfliktusaikat, megtanulják, hogyan kell élni és eligazodni a valóságban, hogyan valósíthatják meg elképzeléseiket a világban (*Komáromi, 1999*), azaz, ahogy *Nyitrai* fogalmazott: „a mese nem problémamentes életet ígér, nem bagatellizál, hanem a problémák legyőzhetőségét hirdeti. (...) Segíti az önismeretet és az

önbizalom fejlődését, megerősíti a gyereket abban, hogy képes önállóan cselekedni, képes akaratát, adottságát, én-erejét egy pozitív jövőkép érdekében mozgósítani” (2010: 57-58). A mese fejlődéslelektani hatásaival foglalkozó kutatók írásából (*Pressing*, 2009; Jung, 2000, 2006; *Von Franz*, 1998; *Kádár*, 2012, 2014) azt is megtudhatjuk, hogy a mesék az emberi tudattalan képzeteket, érzelmeket és vágyakat reprezentálják, ezáltal a mesék az emberek tudattalanjának legmélyebb rétegeit tükrözik, illetve hasonló módon, mint az álmok, a mesék is a kollektív tudattalant képviselik. A mese és mesélés továbbá „a szociális jelentések (...) hálózatát jelentik, melyek alapot szolgálnak az önazonosság megalkotásában. Elmélyítik a közösséghez tartozás érzését, feloldják az elmagányosodást, az idegenség és a feleslegesség érzését (*Pressing*, 2009: 47)”.

Mesehallgatáskor, illetve meseolvasáskor egy sajátos tükörélmény játszódik le a gyerekek belső világában, hisz mindazt, amit meg kell, hogy értsenek és mindaz, amivel meg kell küzdenek a környezetükben, megtalálják a mesében is, s miután megtalálták, eljátszadoznak vele, visszatérnek, újrarahallgatják. A metaforát *Lacan* tükör-stádiumával tudom párhuzamba hozni. *Lacan* (1993) a gyerek fejlődésében egy úgynevezett tükör-stádiumot tételez fel. Ez az a korszak, amikor a gyerek először látja meg magát a tükörben, melyet aha-élményként él meg. A szembesülés pillanata után, amikor tudatosul benne a képmása, tovább játszadozik ezzel az élménnyel. Ekkor már számára a látott kép, a visszatükrözött környezet egy virtuális komplexum, melyet megkettőzött valóságnak tekint. Ez a valóság lehet a gyerek saját teste – írja *Lacan* - ő, vagy az őt körülvevő személyek és tárgyak. Az aha-élmény után már a képmás szerint gondolkodik, a látottak alapján látja a valóságot is. Mivel a mese is ugyanazokat az érzelmeket mozgatja meg, amelyeket a gyerek a valóság közepette is megél, így a mese pontosan egy *Lacan* által felvázolt aha-élmény: a gyermek meghallgatja a mesét, megérti, aha-élménye lesz, azaz felismeri önmagát benne, majd azonosul a hőssel; a felismerés pillanatától bármikor szívesen visszatér ehhez az állapothoz, azaz újrarahallgatja a mesét.

*Kádár Annamária* (2012) szerint a mese a gyermek lelki világát tükrözi, mert segít neki megkülönböztetni az érzéseit. Ezeket az áttűnéseket és beazonosításokat tükörfolyamatnak is nevezhetjük: a gyerek azonosul a látvánnyal, tudja, hogy nem valóság, de mégis visszavisszatér a képhez, mert érdekli őt, megtalálja közte és a látott kép közötti kapcsolatot. Eközben tudattalan cselekmények játszódnak le benne. *Kádár* (2012) azt is állítja, hogy a mesei motívumok, mint amilyen a gonosz mostoha, a segítőtársak, az erdő veszélyei, és ugyanúgy a mesei fordulatok is, mint amilyen például a király halála, az anya megbetegedése, királyfivá változott rúd béka, összhangban vannak a gyermek lelki fejlődésével, amely révén a gyerekekben kialakul a mesei kettős tudat; ennek segítségével kialakulhat a valóság és a mese közötti átjárható út, így ettől az időszaktól kezdve már kialakulhat a gyerekekben egy belső kép is, amely által már a gondolatai kapcsolatba kerülnek az érzelmeivel. *Kádár* szerint, ha a gyerek megtanulja magában kialakítani a belső képeket, és megtapasztalja, hogy a gondolkodás során ezeknek a képeknek mekkora hasznát veszi, a későbbiekben ennek a tulajdonságának köszönhetően lesz motivált az olvasás iránt. „Bármit olvasunk, azt a képzeletünkben is meg kell teremtenünk magunknak” (2012: 57). A képzeletünkben viszont olyan mesei tevékenységformákat tudunk közvetíteni és megjeleníteni, amelyekkel a valóságban is

találkozunk. Ezek alapján a szereplők funkciói és a szereplők által betöltött szerepek nagyban befolyásolják a mese és az egyén közötti szoros kapcsolat kialakulását. Ezek a folyamatok a gyereket elkísérik egészen az olvasástanulás időszakáig (és természetesen azon túl is), ahol még szintén nagy szerepet kapnak ezek az igények és a belső képalkotással kapcsolatos képességek. Ezért a hat-nyolc éves korosztály olvasás iránti érdeklődésének felkeltése érdekében rendkívül fontos a mesék tematikájával, meséket alkotó hősökkel, azok betöltött szerepével és funkciójukkal is foglalkoznunk.

#### 4. 9. A varázsmese hőseinek funkciója

A varázsmese hőseinek funkciójával, azaz a hősök mesében betöltött szerepével *Vlagyimir Propp* (1999) foglalkozott a részletesen, ezzel új korszakot nyitva a mesekutatók terén. Összesen száz orosz népmese elemzése alapján dolgozta ki a varázsmesék tipológiáját és a hősök funkcióit, külön vizsgálva az egyes szereplők külső vonásait, színre lépésének módját és nevét. *Nyitrai* (2010) ezeket a funkciókat még a belső vonásokkal egészítette ki, „a belső szépség a külsővel párosul és fordítva” (48.o) magyarázattal, utalva itt a jóságos és szép királykisasszonyra, a gonosz és csúnya mostohára stb., amely által ezek a funkciók már egy fajta jellemtipológia jellegét öltik. *Propp* (1999) összesen harmincegy funkciót különböztetett meg a varázsmesékben, ilyen például az eltávozás, a tilalom, a tilalom megszegése, az, amikor az ellenfél valamilyen kárt okoz, de ilyen funkció az, amikor a hős egy varázseszköz birtokába kerül, vagy amikor az ellenséget legyőzik, illetve amikor a hős megházasodik. A harmincegy funkciót természetesen nem lehet minden mesében megtalálni, azonban mindenképp ebből az mennyiségből néhánynak jelen kell lennie ahhoz, hogy egy értékes, személyiségfejlesztő varázsmeséről tudjunk beszélni. A *Propp* (1999) által meghatározott funkciók sorrendje a mese szerkezetét is meghatározza. A varázsmeséken belül *Propp* (1999) az említett funkciókat szétosztotta a szereplők között, és hét szerepkört határozott meg: ellenfél, adományozó, segítőtárs, cárkisasszony, útnak indító hős, hős és álhős. Ezek a szerepkörök – írja *Nyitrai* (2010) – valamikor pontosan megfelelnek a szereplőnek, valamikor egy szereplő több szerepkört is betölt, de akad olyan példa is, amikor több szereplő tölt be egy szerepkört. Ami mindenképp jellemző ezekre a történetekre, hogy a szereplők megjelenése, a hozzájuk kapcsolt funkció, külső és belső megnyilvánulása valamilyen eseménnyel kapcsolódik össze. Így alakul ki az a sztereotípa, hogy a csúf és gonosz banya ellenfélként kárt okoz, és akit a daliás és bátor hős legyőz stb.

*Boldizsár Ildikó Varázslás és fogyókúra* (1997) című könyvében *Propp* (1999) hősfunkciói és szerepkörei alapján elemezte a mesék hőseit. A hétfejű sárkány kapcsán hét szereplőkategóriát emelt ki, amelyeket a varázsmesékben és az új mesékben is megvizsgált, majd a két mesetípus szereplői között is párhuzamot vont.

*Boldizsár* (1997) első kategóriája a hős, ezen belül pedig férfi és női hőst különböztet meg. A varázsmese hősei sosem fegyelmezetlenek, legtöbbször minden tilalmat és parancsot betartanak. A varázsmesékben a hős fizikumja hatalmas és erős, lelke nemes, tekintélyes ember,

aki igazságot szolgáltat azzal, hogy különböző próbatételeken megy keresztül és rendet teremt az életben, látványos hőstetteket visz véghez. A férfi hős legtöbbször egy ember vagy természetfölötti lény, akiknek állatok és varázstárgyak állnak a segítségére annak érdekében, hogy megszerezze az elrabolt királykisasszonyt. A női hősök már teljesen más szerepkörben jelennek meg a varázsmesékben. Ők valamilyen szenvedésnek vannak kitéve, például némaságra, magányra vannak ítélve, ezáltal ők azt tanulják, hogyan kell elviselni a szenvedést és hogyan kell a jót és a rosszat megkülönböztetni (*Boldizsár, 1997*).

Az új mesékben szereplő hősök már nem férfiként és nőként, hanem kisfiúként és kislányként, játékállatként vagy valamilyen tárgy formájában vannak jelen, fantasztikus kalandok helyett pedig reális kalandokat élnek meg, miközben nem vívnak élet-halál harcot, hanem reális tevékenységet végeznek, főképp játszanak. Az új mese hősei bármit megtehetnek, nincsenek számukra megfogalmazott viselkedési korlátok, sőt annak sincs jelentősége, hogy a hős eléri-e célját vagy sem. Lényeges különbség a varázs- és új mese között, hogy amíg a varázsmesében szereplő hősök keresik egymást, hogy családot alapítsanak, addig az új mesék hősei nem terveznek boldog párkapcsolatot, ezek a mesék sokkal inkább a testvéri kapcsolatokat hangsúlyozzák (*Boldizsár, 1997*).

A második kategóriát a mellékszereplők és a természetfölötti lények csoportja alkotja. Ezen a csoporton belül *Boldizsár (1997)* különböző mellékszerepeket betöltő funkciókat különböztetett meg. Ilyen az ellenfél, ami a varázsmesében legtöbb esetben egy sárkány, boszorkány vagy mostoha, de ördög, törpe vagy rabló is lehet. Fontos, hogy az ellenfél minél nagyobb erővel rendelkezzen, hisz ezáltal a hősnek nagyobb az érdeme. Egy mesébéli ellenfél legfontosabb funkciója a károkozás, mint amilyen az elrablás, a dézsmálás, a megcsonkítás, vagy az elűzés, eltüntetés, de akár ölés, kínzás stb. is lehet. A mellékszereplők alfajához az adományozó funkcióval rendelkező szereplők is tartoznak, mint amilyen az ördög vagy a tündér. Ez esetben ezek a szereplők a hőstől független szerepet töltenek be, semlegesek a főhőssel, feladatunk inkább az, hogy próba elé állítsák a hőst s ezáltal büntetést vagy jutalmazást adományozzanak a részére. A mellékszereplők közé lettek sorolva még a segítőtárs funkciót betöltő szereplők is, mint amilyen például a táltos paripa. A segítőtárs meghatározó attribútuma a bölcsesség, funkciója pedig szerteágazó lehet: segít a hőst szállítani, a bajt vagy hiányt megszüntetni, megmenteni a hőst üldözőjétől, megoldani egy-egy nehéz feladatot illetve a hőst átváltoztatni. Az új mesékben az adományozó és a segítőtárs szerepe nem választható szét, sőt *Boldizsár* szerint a hősök inkább magukra vannak utalva, magányosan és varázslatok nélkül igyekeznek elérni céljukat (*Boldizsár, 1997*).

A harmadik kategóriába a varázsmesékben szereplő állatok tartoznak. Közülük is többféle funkcióval rendelkező állat van (*Boldizsár, 1997*). Ilyenek a „jó tett helyébe jót várj” állatok, akik valamilyen bajba jutás során a hősre várnak, hogy megmentse őket. Ha a hős kiment a bajba jutott állatot, a próbatételkor egy-egy adott helyzetben segítséget fog nyújtani a hősnek. Ezek az állatok (pl. hal, hangya, méh, róka) a hős szövetségesei. A varázsmesékben jelen vannak még az állatvölegények és állatmenyasszonyok is, akik egy állatbőrbe bújt királyfit vagy királykisasszonyt képviselnek (pl. Macskacicó, A békakirály). Az állatvölegények

valamilyen próbatétel után megszabadulnak az átoktól, az állatmenyasszonyok pedig próba elé állítják a hőst, aki a próba sikeres kiállása után szembesülhet csak a királykisasszony valódi, emberi alakjával. A varázsmesék állatai a gonosz szerepét is betölthetik, ilyen a farkas, a kígyó, a kutya stb. Valójában az állatok fő funkciója, hogy segítsék a hőst abban, hogy szembe nézzen a veszélyekkel, amelyek benne vagy a környezetében vannak, majd arra kényszerítik a hőst, hogy lehetőleg helyesen válasszon a felkínált lehetőségek közül (*Boldizsár, 1997*).

A mágikus tárgyak és csodás növények egy újabb kategóriát jelentenek a szereplőfunkciók betöltésének kategorizálásában (*Boldizsár, 1997*). A mágikus tárgyak, legyen az egy visszahívó síp, táncra perdítő zeneszerszám, vizet szétválasztó fésű, rokka vagy varázstükör, mindegyik megköveteli tulajdonosa helyes magatartását. A tárgyakkal szemben a csodás növények inkább az étellel összefüggő szerepet töltenek be: feltámasztják a hőst, növény lenyelésével megfogyan egy hős. Ami ezeket a tárgyakat és növényeket illeti, a varázsmesékben nem tudnak beszélni, nem rendelkeznek emberi tulajdonsággal, ellenben az új mesékben a tárgyak és növények általában életre kelnek, és hol emberré változnak, hol pedig csak úgy viselkednek, mint az emberek (*Boldizsár, 1997*).

A varázsmesékben a metamorfózisok is a csoda részesei, azonban ezeket *Boldizsár (1997)* az új mesékben is megtalálta. Mindkét mesetípusban megtalálhatóak az időszakos átváltozások, amelyek feladatmegoldáshoz, helyzetváltoztatáshoz szükségesek, de alakváltoztató lehet a gonosz is a mesében, illetve bizonyos személyiségek is megcserélhetők egy-egy történetben.

A varázsmesék egyik nélkülözhetetlen motívuma a halál. Amíg a műmese nem vesz tudomást a halálról, sőt, egyes meseírók letagadják az elmúlást, ezzel pedig elbogatellizálják az életproblémákat, írja *Boldizsár (1997)*, addig a varázsmesék az élet folytatásaként emlegetik a halált, sőt, néha nem tartják visszavonhatatlannak, fenntartják a visszatérés lehetőségét. Ennek ellenére a varázsmese veszélyként kezeli a halált (*Boldizsár, 1997*). A népmese azt sugallja, hogy a haláltól néha furfanggal meg is lehet szabadulni, azonban, ha a szereplő halálra van ítélve, akkor az általában valamilyen kegyetlen halál: feldarabolás, felnégyelés, felvágás, megfőzés, megevés stb. A varázsmesére jellemző, hogy egy haláleménnyel kezdődik, amely által felbomlik a családi egyensúly, de mindenképp fontos, hogy a gonosz a végén megbűnhődik az általa véghezvitt gyilkossági szándék vagy gyilkosság miatt (*Boldizsár, 1997*).

A mesék nagyszámú elemek és funkciók ellenére szerkezeti szempontból állandó jellegűek: mindig van egy záró és egy kezdő formulájuk, ismétlések vannak benne, jelen van a fokozás, a hallgató megszólítása, a kötetlen hely és idő, illetve a sztereotip helyzetek. Ezeknek a funkcióknak és meseattribútumoknak illetve szerkezetnek köszönhetően a pszichoanalitikusok egybehangzó véleménye szerint a varázsmese személyiségformáló, sőt gyógyító képességgel rendelkezik (*Boldizsár, 1997; Propp, 1999*).

*Kádár Annamária (2012, 2014)* a mese érzelmi intelligenciát fejlesztő szerepét hangsúlyozza, *Nyitrai Ágnes (2010, 2012)* pedig a mese kritériumorientált képességfejlesztő mivoltára mutatott rá. Más kutatások a mese az anyanyelvi fejlesztésben betöltött szerepére fókuszálnak

(ld. később *A. Jászó Anna*, 2006; *Büki*, 2009; *Gasparicsné Kovács*, 2007, *Nyitrai*, 2010; *Tancz*, 2009) és rámutatnak, hogy a mesélés a hátrányos helyzetű illetve tanulási nehézséggel küzdő gyerekeknek is segítséget nyújthat a társas beilleszkedésben.

*Kádár* (2012) *Golemanre* hivatkozva az érzelmi intelligencia (továbbiakban EQ) fontos szerepét hangsúlyozza. Azt állítja, hogy azok az emberek, akik érzelmileg intelligensebbnek bizonyulnak „több és jobb minőségű baráti kapcsolattal rendelkeznek, ritkábban érzik magukat magányosnak, kevésbé szoronganak, magasabb az önértékelésük és jobb a megküzdési képességük” (*Kádár*, 2012: 186). *Mayer és Salovey* kutatására is hivatkozva *Kádár* hangsúlyozza, hogy az EQ segítségével válunk képessé (1) az érzelmeket észlelni és kifejezni, (2) az érzelmeket felhasználni a kognitív folyamatok serkentése céljából, (3) az érzelmeket megérteni, elemezni és az érzelmi tudást alkalmazni, (4) az érzelmeket szabályozni (bővebben ld. *Kádár*, 2012: 187-188).

*Kádár* (2012) szerint a meséknek EQ fejlesztő képességük van. A mesék által a gyermek megtanulja azt, hogy érzelmekkel rendelkezik, és hogy ezeket az érzelmeket irányítani is képes azáltal, hogy belelát a saját lelki világába. „A mese olyan, akár egy tükör – azt látjuk meg benne, amit lelkünkben hordozunk, ezért egy mesét az adott lelki szükségletünknek megfelelően mindig más és más módon értelmezzük” (*Kádár*, 2012: 266). *Kádár* arra is rámutat, hogy a mesehallgatás által a gyerek megtanulja különválasztani azokat az érzelmeket, amelyek egymásnak ellentmondanak. Pontosabban a gyermek a belevetítheti és ezáltal feldolgozhatja a mesehallgatással azokat az érzelmeket (pl. a stresszt), amelyeket a nap folyamán megélt. A stressz levezetése mellett a mesén keresztül a gyerek képes ráismerni arra, milyen érzelmekkel rendelkezik egy-egy adott pillanatban, a megismerés pedig segítséget nyújt a számára, hogy elfogadja és ezáltal kezelje is az érzelmeit. „A mesék által megtanulja, hogy minden érzése a személyiségének része, és azt is, hogy ezek megfékezhetők, kezelhetők, irányíthatók” (*Kádár*, 2012: 265-266). *Marie von Franz* (1998) szerint a mesék rávezetnek bennünket arra, hogyan lehetséges a bennünk élő érzelmek között rendet tartanunk, és hogyan tudunk összhangot teremteni az élet mindennapi racionalitása és az ösztöneink között.

A mese segítséget tud nyújtani a gyerekeknek abban, hogy a belső képviláguk és a narratív szöveg között interaktív kapcsolat jöjjön létre. Ha a belső képviláguk és a mese között kialakul az interakció, felismerik a mesék révén saját érzelmüket. Pontosabban a mese segítségével a gyerekek képesek lesznek irányítani érzelmüket, amely az élhetőbb mindennapok érdekében egy előnyös tulajdonságnak számít manapság.

A mesének nem kevésbé lényeges attribútuma, hogy EQ-fejlesztő hatása van. Az olvasás iránti érdeklődés kialakulása érdekében a mese fontos szerepet játszik még a kritériumorientált képességfejlesztés és az anyanyelvi készség kialakulásában is. Mind a kritériumorientált, mind az anyanyelvi készségfejlesztés formálódásában a kutatók lényeges szerepet tulajdonítanak a mesének. *Nyitrai* (2010) három kommunikációs szintet emel ki az anyanyelvi fejlődéssel kapcsolatban, (1) szituatív, (2) narratív és (3) értelmező. A szituatív szint alatt az adott szituációs kommunikáció lezajlását érti. Ez az a kommunikációs szint, amelyet a gyerekek

először sajátítanak el. Iskolakezdekortól a második, azaz a narratív szintre van/lenne szükség, azonban a gyerekek többsége még csak a szituatív anyanyelvi készségszinten van. Ezt az állapotot nagyban befolyásolja az egyén (a gyermekek esetében pedig a szűkebb családja) társadalomhoz való viszonyának a hozzáállása. *Bernstein* (1996) szerint a társadalmi viszonyok nyílt és zárt nyelvi kódokat hoznak létre, amelyeket az egyén bizonyos szinten már gyermekkorban elsajátít a családi közösségen belül, azaz megtanulja azokat a kódokat, amelyekkel találkozik környezetében és amelyeken keresztül a társadalmi szerepeket is elsajátítja. Ezek a kódok fogják tevékenységét is szabályozni a későbbiekben. *Bernstein* (1996) szerint „ez a szerep a tanult jelentések együttese, amelyek segítségével az egyének képesek állandó, következetes és mindenki által elismert kölcsönhatás-formákba lépni egymással” (132.o.). Többek között ezek a szerepek formálják, azaz leszűkítik vagy kibővítik a beszélő rendelkezésére álló szintaktikai és lexikai formák választékát. A gyermek elsődleges nyelvi szocializációs rendszere mindenképp a család. A családon belül sajátít el bizonyos szereprendszerket. Mindenképp befolyásoló tényező, hogy a gyermek nyílt szereprendszerű (lehetőség új fogalmi rendszer kialakulására, kibontására, az ilyen gyerek motivált az újfogalmak befogadására) vagy zárt szereprendszerű (ha az egyént nem bátorítják az új jelentések létrehozására) családba születik bele. A két családtípust az is megkülönbözteti, hogy pozicionált (hierarchikus) vagy személyorientációjú családról van szó (ld. *Bernstein*, 1996). *Bernstein* (1996) elméletének sarkalatos pontja a nyelvi kódok megkülönböztetése. A hatvanas évek angol társadalmából kiinduló vizsgálatai során különbséget talált a munkásosztály és a középosztály beszédmódja között. Az előbbit korlátozott kódnak (amely az említett szituatív kódnak felel meg) nevezte el, az utóbbit a kidolgozott kóddal (amely a narratív kódnak felel meg) nevezte el. A tanulók a két csoport egyikébe sorolhatók be az alapján, hogy milyen szintaktikai tudással rendelkeznek. Ami számunkra a mesével kapcsolatban fontos tényező, az a Bernstein-féle kódok figyelembevétele, ugyanis kutatók szerint a gyakori mesélés ezeket a nyelvi kódokat fejleszti spontán a gyermekekben, ugyanis „a gyakori mesélésnek köszönhetően a gyermekekbe spontán módon beépülnek a szituációtól független narratív mondatsémák, szövegsémák, amelyek az eredményes iskolakezdés nélkülözhetetlen feltételei. Akiknek nem, vagy ritkán mesélnek, elbeszélő szövegeket csak elvétve hallanak, azok számára nehézséget okoz a közölt szövegek megértése, saját mondanivalójuk leíró/elbeszélő közlése” (*Nyitrai*, 2010: 63). A szituatív és a narratív kommunikációfejlődés mellett a gyermeknek az anyanyelvi szókinccse is bővül, amely már az olvasástanulási készségre is nagy befolyással van (*Nagy*, 2006; *Nyitrai*, 2010). *Tancz* (2009) *Andrásfalvyt* idézi ebben a kontextusban: „a gyermek életében a mesei elbeszélések nem egyszerű történetek, hanem szigorú grammatikával és szerkezettel rendelkező alkotások. »Másik anyanyelv«-ként (érzelmi jelrendszerekkel) segítik a belenevelődést a közösség kultúrájába, normarendszerébe (*Andrásfalvy*, 1992)” (*Tancz*, 2009). A mesehallgatás által a gyerekek képesek megjegyezni a mesében hallott szófordulatokat, szövegrészleteket, amelyeket – *Tancz* (2009) szerint – később önálló beszédükben, mással folytatott párbeszédükben is alkalmazni fognak. *Dankó* (2005) hivatkozva *Tancz* (2009) azokat a nyelvi kategóriákat emeli ki, amelyek a mesehallgatáskor fejlődnek a kisgyermekekben. Többek között a gyerek megtanulja ragozni a szóalakokat, vagy például megtanul mellékneveket, hangutánzó és indulatszavakat illetve udvariassági formulákat alkalmazni. Az olvasóvá nevelés szempontjából újra csak alátámasztható a mesélés

pedagógiai relevanciája, mert ennek révén nem csak szellemi, hanem anyanyelvi készségszintje is fejlődik. A mese készségfejlesztő hatásáról *Nyitrai* (2010) és *Nagy* (2004, 2006) folytatott vizsgálatokat. Kutatásaival arra mutatott rá, hogy a mese feldolgozásakor a gyermekek kritériumorientált tud kibontakozni, amely által a mesehallgatók segítséget kapnak a világban való történések eligazodásában, az adott szituációkban pedig párhuzamot tudnak vonni a hasonlóságok és különbségek között és kategorizálni tudnak bizonyos dolgokat. Így tudnak majd összefüggéseket találni a természeti jelenségek, a tulajdonságokkal kapcsolatos dolgok között, de ugyanúgy összefüggéseket tudnak majd találni egy-egy élethelyzettel, viselkedéssel illetve kapcsolatokra vonatkozó dolgokkal is (*Nyitrai*, 2010).

Az olvasás iránti érdeklődés kialakulásának komplex befolyásoló tényezője van. Többek között ilyenek az olvasás iránti érdeklődést befolyásoló motivációs faktorok, továbbá a kritériumorientált képesség fejlettsége, az anyanyelvi készség jelenléte/hiánya, az olvasástanítási módszer, valamint a(z) (lecsonkított) olvasástanulási szövegek tartalma és kínálata (a hat-nyolc éves korosztály esetében a varázsmese jelenléte), de ide tudnám még sorolni a dramatikus nevelést és a mesekönyvekben található illusztrációkat is. Viszont ahhoz, hogy a mese az említett fejlesztő hatását elérje (ld. EQ, kritériumorientált képesség, anyanyelvi kompetencia fejlesztés), fontos, hogy a gyerekek a családon majd az intézményes nevelésen belül is megfelelő mennyiségű pozitív mesei élményben részesüljenek annak érdekében, hogy a mesei narratívák és az egyének között minőségi kötődés alakuljon ki.

#### **4. 10. Mese és mesélés a családban**

A gyerek már a születéstől kezdve aktív formálója saját fejlődésének. Az ingereket, amelyek körülveszik, szelektálja, értelmezi, sajátosan reagál rájuk és sajátosan alakítja őket. Már ekkor befolyásoló tényezője a társadalomnak. Mégis, a gyerek mint a társadalmat befolyásoló szubjektum, egyben a társadalom által befolyásolt alany is. *N. Kollár – Szabó* (2004) szerint „minden társadalom bizonyos értelemben öntőforma, amely igyekszik a maga képére formálni a biológiai egyedet (...), bevezeti az egyént a kultúra egy meghatározott módjába, és mintát ad számára az emberi társadalomban való éléshez” (39.o.). A szerzőpáros a *Bronfenbrenner* által meghatározott négy társadalmi szintet emeli ki, amelyek közül elsőként a mikrorendszert taglalja: „a mikrorendszer a legegyszerűbb ökológiai szint, az egyén életét közvetlenül befolyásoló tapasztalatok világa (...) Ez a pszichológiai szint, az interakciók és a kölcsönösen aktivált szerepek világa, a konkrét és a személyes élményeké” (*N. Kollár – Szabó*, 2004: 40). Ennek a mikrorendszernek a társadalmi alkotórendszer a család, aki elsődleges befolyásoló tényezője a kisgyermek magatartásformájának és érdeklődési körének. A család az első olyan állomás, ahol a gyerek interakciókat és személyes élményeket él meg, családon belül sajátítja el a szükséges viselkedési formákat, melyeket később, társadalmi beilleszkedése során fog alkalmazni. *Solymosi* (2017) a következőképpen fogalmazza meg a családot mint elsődleges intézményt: „a család életünk legmeghatározóbb közege, legfontosabb kiscsoportja. Itt formálódik személyiségünk, önazonosságunk, önmagunkhoz és a világhoz való viszonyunk. Mindaz, ami személyesen jellemezi az embert, valamilyen módon kötődik a családjához, itt



alapozódik meg” (123-124.o.).

*Schildné Pulay* (2017) szerint az a tanuló, akiben már csecsemőkorban kialakult a biztonságos kötődés “pozitívabban viszonyul mind a kortársaihoz, mind pedig a felnőttekhez, és a közösségben elfoglalt helye (szociometriai helyzete) kedvezőbb, népszerűbb osztálytársai körében, mint a bizonytalanul kötődő diák (...), és hatékonyabban küzd meg a stresszel teli helyzetekkel” (89.o.); nem mellesleg azok a tanulók, akiben csecsemő- és kisgyermekkorban kialakult a biztonságos kötődés, érzelmi kompetenciájuk is magasabb. Ennek a kompetenciának köszönhetően ezek a gyerekek könnyebben tudják felismerni emocionális állapotait, könnyebben meg tudják ezeket az emóciókat érteni, valamint szabályozni is képesek lesznek ezt, illetve ki is tudják majd érzelmeiket fejezni (*Schildné Pulay* (2017) *Zsolnaira* (2008) hivatkozva).

A mese iránti kötődésre és az iránta való szeretetre is nevelni kell a gyerekeket. Az a gyerek, akinek csecsemőkorában nem énekelnek és aki nem hallgat odahaza történeteket, óvodáskorában nem tudja végighallgatni a meséket, nem is tudja majd őket elképzelni és szeretni, emiatt nem alakul is a mese iránti szeretete, amelynek a későbbiekben az olvasás iránti érdeklődés kialakulásában lehet negatív hozadéka (például nem alakul ki benne a belső kép). A *Kádár – Kerekes* (2017) szerzőpáros a családon belüli mesélés által kialakult kötődésről ír. *Fivush és mtsai* kutatására hivatkozva a szerzőpáros azt hangsúlyozza, hogy a családon belüli mesélések nagy mértékben hozzájárulnak az önbizalom és a kompetenciatudat kialakulásához. Ha a gyerekek a szülei a mondókák és a höcögtető dalokat követően régi, családi történeteket mesélnek, a gyerekekben kialakulhat egy bizonyos szintű kötődés a családi gyökeréhez. Ezen az úton szerezhethet tudomást arról, hogy családja valamilyen múlttal rendelkezik, érezni fogja a saját hovatartozását is, így erősödhet a biztonságérzete és az önbizalma is (*Kádár – Kerekes*, 2017). A szerzőpáros azt ajánlja, hogy ezek a mesék oszcilláló történetek legyenek, ahol a gyerek pozitív és negatív eseményeket is hall, mert ezáltal tanulja meg a gyerek, hogy az élet nem tökéletes, vannak benne nehéz pillanatok is, amikor el kell fogadni és jobbra kell tenni a történeteket. Ezek a történetek valójában a varázsmesékre felkészítő narratívák, amelyek által a gyerek szintén a jó és rossz megküzdésével való cselekménnyel szembesül. Azonban, ahhoz, hogy kisgyermekkorban ezeket a meséket a gyerek be tudja fogadni, érdemes neki az önmagáról szóló napi történeteket mesélésén kívül a jelenleg szóban forgó családi történeteket is elmesélni. Ezek a családi anekdoták nem kötelezően esti tevékenységek kell legyenek, tudjuk ezt meg a kötetből (*Kádár – Kerekes*, 2017), az Emory Egyetem kutatásának eredménye szerint (amire *Kádár és Kerekes* (2017) szerzőpáros hivatkozik) a családi történetek mesélése leggyakrabban a vacsora, a nyaralás, az autós utazás vagy közös ünnepek alkalmával valósulnak meg; azonban érdemes ezeket a narratívákat többször, akár éveken keresztül ismételtetni, s így akár már elalvás előtt is elmesélni a gyermeknek, hisz a testi kontaktus ott tud megvalósulni. Ezek a mesélések megteremtik a „nyugodt, csendes és szeretetteljes légkört, amelyben meg lehet pihenni és el lehet lazulni” (*Kádár – Kerekes*, 2017: 120). Ehhez a bizonyos meghitt létkörhöz hozzátartozik „az összebújás, a simogatás, a háborítatlanul együtt töltött idő” (*Kádár – Kerekes*, 2017: 128), amely által kialakulhat a fent részletezett kötődés is.

A szülő-gyermek közötti kötődés kialakulását nagyban megsegítheti a mesélés. A mesélés alkalmával a gyerekek erősödik az önbizalma, a biztonságérzete, a családi köteléke, és az érzelmi kompetenciája is. Nem mellesleg, ha a gyermek már ebben az időszakban megszereti a mesélést, a későbbiekben könnyebben tudja a bonyolultabb mesei formákat is befogadni, iskolás korra pedig már, mint azt fent említettem, könnyebben alakítja ki társas kapcsolatait és hatékonyabban küzd meg a stresszel. Nagy (1980) szerint azok a gyerekek, akik odahaza naponta mesei élményben részesültek, másfél év előnyt élveznek az anyanyelvi fejlődésben a többi, mesét nem hallgató kortársaihoz képest. Wellsre hivatkozva Nyitrai azt írja (2012), hogy a kisgyermekkorban mesét hallgató gyerekek jobb eredményeket értek el az iskolában. De elsősorban a kisgyermekkorban a szülő-gyermek közötti kapcsolat a nyelvi, gondolkodásbeli és nem utolsó sorban az érzelmi faktorokat befolyásolja (Nyitrai (2012) hivatkozva Caireyre (2003)). Valójában a szülő-gyermek kötődés kialakulása valamint a mesélés és mese iránti szeretet kialakulása között bilaterális kapcsolat van: a mesélés megsegíti a szülő-gyermek közötti kötődés kialakulását, amely által erősebb lesz a gyermek érzelmi intelligenciája, a családban zajló mesei rituálék által pedig a gyermek megszereti a mesélést, így óvodás- és kisiskoláskorban örömmel fogja hallgatni a bonyolultabb történeteket, amely által magasabb szintű anyanyelvi fejlettségre tesz szert, nem mellesleg valószínű, hogy az olvasástanulás iránti érdeklődése is fokozódni fog. Ennek egyik pozitív példája Tóth (2016) irodalompszichológiai naplója, amely a 1960-as években íródott, de történelmi értéke mellett annak is hű dokumentuma, hogy melyek a tényezők, amelyek pozitívan befolyásolják az olvasás iránti érdeklődést.

A napló az iskoláskor előtti időszakot tanulmányozza, a családban folyó olvasóvá nevelési szakaszokat dokumentálja. A fiú tevékenységeiben felismerhetők pontosan azok a mesekorszakok, amelyekről az előző fejezetekben szó esett. Figyelemreméltó például az is, hogy a hat éves gyermek azon olvasmányok egyike iránt fejezi ki érdeklődését, amely napjainkban a kötelező olvasmányok listáján szerepel. A mai középiskolás korosztály már nem szívesen olvassa a történelmi regényeket, támasztja ezt alá több kutató is (Arató, 2013; Bozóki, 2009; Gombos, 2009, 2015; Szávai, 2009). Az olyan regények szöveggörnyezetét, mint a Don Quijote, Szigeti veszedelem vagy Egri csillagok a tanulók csak rövidítve, „ad usum delphini” tudják elolvasni (Tóth is Cervantes Don Quijote regényének egyik átdolgozott képes kiadását adta gyermeke kezébe).

Jáki (2015) olyan ismert emberek olvasási szokásait gyűjtötte össze, akiknek már családjában meghatározó szerepet játszott a mese, a mesélés és az olvasás. Ilyen például Vörösmarty Mihály, akinek édesapja iskolázott ember volt és sok könyvvel rendelkezett, amelyeket Vörösmarty is örömmel használt; de Benedek Elek édesapja is szeretett mesélni, családjában a mesélés mindennapi esemény volt; Móra Ferencnek pedig a nagyapja volt olyan, hogy amit csak el lehetett olvasni, elolvasott.

Ezekből példákban merítve is arra a következtetésre juthatunk, hogy az olvasást fontosnak tartó szülők gyermekei motiválttá válhatnak az olvasás iránt. Nagy (2009) szerint azok mögött a tanulók mögött, akik nem szeretnek olvasni, többnyire olyan szülők állnak, akiknek nem fejlett az olvasási készsége, az olvasást naplopásnak, esetleg értelmetlen tevékenységnek tartják.

Ezeknek a tanulóknak többnyire nem csak az olvasás iránti motiváció hiányával akad problémájuk, ez az érdektelenség sokkal inkább a tanulási motiváció hiányával hozható párhuzamba, amelyet ezeknek a tanulóknak a családi-társadalmi szocializációs környezete erősen befolyásol (Fejes, 2005). Fejes (2005) a roma tanulókról ír, amikor ezzel a problémakörrel foglalkozik. Írásából megtudhatjuk, hogy valójában hátrányos helyzetű tanulók integrációs problémájáról van szó, akiket a család életvitele, szociális helyzete és a nyelvi hátrányuk miatt szegregációnak vannak kitéve. Fejes (2005) Tóth (1997a) kutatására hivatkozva azt írja, hogy ezek a tanulók a személyes családi támasz hiányát élik meg, nem mellesleg az otthon elsajátított nyelvhasználat miatt hátránnyal indulnak az iskolában. A hátrányos helyzetük miatt ezek a tanulók nagyobb eséllyel vannak kitéve az iskolai kudarcnak, mint a nem hátrányos helyzetűkorsársaik. Sok esetben ennek az az oka, hogy az iskolák nem állnak készen ezekkel a tanulókkal foglalkozni (Forray, 1998). Réger (1995) elméletére hivatkozva Fejes (2005) azt állítja, hogy a cigányság esetében a nyelvi hátrányok, amelyek elsődlegesen idézik elő az iskolai kudarcokat, legtöbb esetben az iskoláskor előtti írás és olvasás hiányából adódik. Ezeknek a gyerekeknek kisebb az esélyük arra, hogy rendszeres olvasókká váljanak. Az ilyen hátránnyal induló gyerekek olvasásszeretetének kialakulása érdekében (is) fontos, hogy a családon kívüli, azaz az intézményes oktatáson és nevelésen belül is megfelelő mesei, majd később olvasási élményben részesüljenek.

#### **4. 11. Mese és mesélés az intézményes nevelésben**

A 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról a Kormány a nemzeti köznevelésről szóló 2011. CXCV. törvény 94 § (4) bekezdés a) pontjában kapott felhatalmazás szerint Az alaptörvény 15. cikk (1) bekezdésében az Óvodai nevelés országos alapprogramjának első számú mellékletében hangsúlyozza (2012), hogy az óvodai nevelés általános feladata, hogy az óvodáskorú, azaz három-hat éves kor közötti gyermeknek az egészséges életmód kialakítása, érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelése, az anyanyelvi fejlesztés, továbbá ezeknek a kisgyermeknek a gondozása, testi szükségleteinek, azaz például a mozgásigényének a kielégítése, harmonikus, összerendezett mozgásfejlődésének a megsegítése. Az érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelésen belül az Óvodai nevelés országos alapprogramja az alábbiakat emeli ki: „elengedhetetlen, hogy a gyermek az óvodában érzelmi biztonság, állandó értékrend, derűs, kiegyensúlyozott, szeretetteljes légkör vegye körül. Ezért szükséges, hogy kedvező érzelmi hatások érhék, az alkalmazottak és a gyermekek közötti pozitív kapcsolat alakuljon ki. (2012)” Az óvodáknak céljuk kell legyen az óvodáskorú kisgyermek megsegítése, hogy a kisgyermekben kialakuljon az erkölcsi és szociális érzék, emellett pedig célszerű lenne megsegíteni a kisgyermek éntudatának alakulását és önkifejező törekvéseit. Ennek érdekében az óvodai nevelésben résztvevő felnőttek, azaz az alkalmazottak a kisgyermek szocializálódása érdekében célszerű a közös élményeken alapuló tevékenységek megszervezése, hogy a kisgyermek ezáltal gyakorolni tudják a közösségi élményt a segítőkészségük, önzetlenségük, akaratuk, szokásuk és normarendszerük megalapozása érdekében. Ebből a szándékból kifolyólag az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012) az óvodai alkalmazottak modellszerepét is hangsúlyozza. A

óvodapedagógusok elsődleges szerepe többek között, írja *Kerekes* (2014), hogy a kisgyermekben a szülőktől való elszakadás okozta feszültségeket kezeljék, valamint hogy segítsék kibontakozni a személyiségüket. Ezért nem szabad figyelmen kívül hagynunk az óvodába induló kisgyermek lélektani tényezőit, akik elsősorban érzéki és érzelmi alapon szereznek mély benyomásokat közvetlen környezetükről (*Zilahi*, 1998). A kisgyermek tudása „események, kedélyállapotok, szerepek, viszonyok imitálása, anyagok, tárgyak rakosgatása, metaforák, szimbólumok kialakítása, tájékozódási pontok keresése, fürkésző kíváncsiság, világmagyarázati igényből táplálkozó képzelődések” (*Zilahi*, 1998: 8) együttese. A *Cole és Cole* (1998) szerzőpáros Jea Piaget elmélete nyomán a kisgyermek gondolkodásmódjának két aspektusát különbözteti meg: (1) formai oldalról a kisgyermek gondolkodását az egocentrizmus jellemzi, kép-szimbolikus gondolkodással rendelkeznek és még nem képesek rész-egész viszonylatban gondolkodni; (2) tartalmi oldalról az élettelen dolgokhoz is úgy viszonyulnak, mint az élőlényekhez (animizmus), hisznek abban, hogy mindent az ember alkotott (antificializmus), ezen kívül mindent önmagukhoz viszonyítanak (finalizmus), gyermeki realizmussal és mágikus gondolkodással rendelkeznek.

A szülőktől való elszakadás és a családtól való napi szintű több órás távollét a kisgyermekben hasonló feszültséget kelt, mint a *Jancsi és Juliska* című népmesében a két gyermek erdőben való bolyongása. A *Bettelheim* (2011) által elemzett *Jancsi és Juliska* mese hasonló szorongásra utal, mint ami a kisgyermekben játszódik le az óvodába induláskor. Ahogy a mesében, úgy a valóságban is, a kisgyermek tudja, hogy szükségük van a szüleikre, akik őket ott hagyják az erdőben, majd a néhány regressziót tükröző cselekmény után (amelyet néhány gyermeknél többféle tünet formájában lehet észlelni), az óvodáskorú gyermekek rájönnek arra, hogy hosszú távon ez nem megoldás (ld. *Jancsi és Juliska* is többször hazatalál, azonban ez semmit sem változtat a helyzeten, nem élhetnek úgy, mint azelőtt). Mint ahogy *Jancsi és Juliska*, úgy az óvodáskorú kisgyermek is rájön arra, hogy a szülőtől, függetlenül is élnie kell; ő egy individuum, önállóan kell tevékenykednie (*Bettelheim*, 2011), ám annak ellenére, hogy az óvodai létet a kisgyermek elfogadja, és szeret is saját korosztályával játszani, fárasztó számára a tömeges együttlét, a napi kötött program és a sok szabály, amit be kell tartania (*Zilahi*, 1998). *Zilahi* (1998) szerint a mese az óvodában nem csupán egy tevékenység a sok közül, hanem „a csend szigete. Pihentet, szórakoztat, táplálja a képzeletet, segít az élmények feldolgozásában és teljes világgépet, világmagyarázatot ad (...) a szociális tanulás páratlan lehetősége” (9.o.). Elsősorban ezért lényeges, hogy az óvodáskorúak napi szinten minőségi mesei élményben részesüljenek.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012) is fontosnak tartja az óvodában az óvodapedagógus által interpretált mesélést. Az alábbiakat fogalmazza meg a mese személyiségformáló hatásáról kisgyermekkorban:

„A mese életkorilag megfelel az óvodás gyermek szemléletmódjának és világgképének. Visszaigazolja a kisgyermek szorongásait, s egyben feloldást és megoldást kínál. A tárgyi világot is megelevenítő, átlelkesítő szemléletmódja és az ehhez társuló, a szigorú ok-okozati kapcsolatokat feloldó mágikus világgképe, csodákkal és átváltozásokkal ráébreszt a mélyebb értelemben vett pszichikus realitásra és a külvilágra irányított megismerési törekvésekre. A mesélővel való személyes kapcsolatban a gyermek nagy érzelmi biztonságban érzi magát, s a játéktevékenységhez hasonlóan a mesehallgatás elengedett intim állapotában eleven, belső képvilágot jelenít meg. A belső képalkotásnak ez a folyamata a gyermeki élményfeldolgozás egyik legfontosabb formája. A gyermek saját vers- és mesealkotása, annak mozgással és/vagy ábrázolással történő kombinálása az önkifejezés egyik módja. A mindennapos mesélés, mondókázás és verselés a kisgyermek mentális higiéniájának elmaradhatatlan eleme. Az óvodában a népi, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van (ÓNOAP, 2012).”

Az ÓNOAP-on kívül a kutatók is (Gasparicsné Kovács, 2007; Kerekes, 2014; Tancz, 2009; Zilahi, 1998) egyetértenek abban, hogy az óvodai nevelés keretein belül a mesének az erkölcsi és értelmi nevelés szempontjából van fontos szerepe, illetve az anyanyelvi nevelésben is jelentős funkciót tölt be. Annak ellenére, hogy ezen állítással kapcsolatban nem születtek hatásvizsgálatok, az említett kutatók arra igyekeztek rámutatni, hogy a pedagógusok a mesék felolvasásával mintát nyújtanak a gyermekeknek a választékos beszédmódra, ezzel érzékeltetve a szép és tiszta beszédet.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012) is kiemeli még az anyanyelvi fejlesztés fontosságát, ezen belül pedig az anyanyelvismeretet fejlesztő tevékenységeket, az anyanyelvet megbecsülő értékek valamint a beszéd- és kommunikációs-kedv fenntartását. Magyarországon az óvodában folytatott meséléssel és anyanyelvi kompetenciafejlesztéssel kapcsolatban nem születtek hatásvizsgálatok, Lengyelországban viszont történt egy ilyen. Smogorzewska (2014) a mesei feldolgozás három módszerével folytatott hatásvizsgálatot kisgyermekkorú csoportok körében. A mesei feldolgozások három módszere a következő volt:

- (1) történetfolytatás (a témát a tanár adta meg, a gyerekeknek pedig ki kellett dolgozni a meseszálakat, valamint meg kellett oldani a mese problematikáját),
- (2) piramis módszer (a csoportnak a piramis alapján ábrázolt cselekedeteket és személyeket kellett felhasználniuk lentről felfelé, pontosan olyan sorrendben, ahogy a piramisban állnak. A csoportnak epizódokat és karaktereket kellett létrehozniuk,
- (3) felolvasás (a csoport végighallgatta a történetet, később beszélgettek róla).

Az eredmények alapján Smogorzewska (2014) azt írja, hogy a módszerek hatékonysága nem mérhető óvodás korúak körében, ugyanis első hipotézise, mely szerint a történetalkotás és a piramis módszer hatékonyabb a felolvasó módszernél nem igazolódott be, mert mindhárom módszer hasonló hatékonysággal bír. A második hipotézis, amely szerint a történetalkotás és a piramis módszer stabilabb a felolvasó módszertől beigazolódott. Smogorzewska (2014) vizsgálatát érdemes lenne hosszabb ideig végezni. Feltételezem, hogy ha többször kerülnek a gyerekek ilyen történetalkotási és piramis-helyzet elé, egy idő után fejlődik bennük az önálló véleményalkotásuk, amelyet tovább lehetne fejleszteni. Mindenképp érdemes lenne Magyarországon is egy hasonló kutatást végezni kisgyermekkorúak körében.

A tudomány elfogadja, hogy az óvodai nevelés egyik legfontosabb eszköze a mese, az erkölcsi és szociális neveléssel kapcsolatos elsődleges nevelői tevékenységformák közül pedig a játék kap legnagyobb szerepet, „mivel hogy a gyermek legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenység

és egyben a leghatékonyabb eszköz”, a játékos nevelést pedig az ÓNOAP (2012) a meséléssel, versekkel és mondókákkal hozza párhuzamba: „a többnyire játékos, mozgásokkal is összekapcsolt mondókák, dúdolók, versek hozzájárulnak a gyermek érzelmi biztonságához, anyanyelvi neveléséhez (ÓNOAP, 2012). A mesebeli szereplők közvetlen és közvetett módon folyamatos mintát adnak a mesét hallgató gyerekeknek, hiszen a mese által a gyerekeknek a szókinccse, kifejezőkészsége is fejlődik. *Tancz* (2009) hozzáteszi, hogy ahhoz, hogy a mesék elérjék a kívánt hatást egy-egy fejlesztés alkalmával, szükséges a korosztályokon belül különböző mesetípusokban gondolkodnia a pedagógusoknak. Például, mivel a három-négyéves gyerekek szókinccsének még terjedelmi korlátai vannak, nehezen értik meg a hosszabb és bonyolultabb mondatokat, ezért a mesék a közvetlen környezetükről kell szóljanak, amelyek tele vannak ritmikus ismétlésekkel és szófordulatokkal; a négy-öt éves gyerekek gondolkodási művelete fejlődik, így ez a korosztály már a terjedelmesebb állatmeséket is be tudja fogadni; az öt-hét éveseket pedig már a tündérmesék érdeklik. Természetesen a mesélő karakterét és hitelességét sem szabad figyelmen kívül hagynunk (*Zilahi*, 1998), hiszen igazán nagy hatása akkor van a mesének, ha a mesélő hitelességet sugároz.

Összességében úgy is fogalmazhatunk, hogy ahogyan a szülő-gyermek közötti kötődés kialakulásának folyamatában nagy szerepet kap a mese, úgy az értelmi-érzelmi-anyanyelvi fejlődésben is lényeges funkciót tölt be. A szakirodalom alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az olvasóvá nevelésnek több kritikus pontja van. Az egyik ilyen kritikus pont az olvasóvá nevelés a családban csecsemőkortól kezdődően, a másik hasonló kritikus pont pedig az óvoda törekvései az olvasóvá nevelésre (*Vass*, 2016); azonban az olvasóvá nevelésnek iskolás korban is vannak ún. veszélyzónái, amelyeket a pedagógusok könnyedén kezelik, ezért ők is részben negatív befolyással vannak az olvasás iránti motiváció kialakulására. A probléma gyökere talán az iskoláskor kezdetére tehető.

A mese személyiségfejlesztő funkciójával minden mesével kapcsolatos kutatást illetve vizsgálatot végzett kutató egyetért, hogy az óvodáskorú gyermekek személyiségfejlődésére nagy hatással van a mese. A kutatások alapján az is kiderült, hogy a rendszeres mesélésnek több fejlesztő hatása van. Összességében felkészíti a gyermeket a kudarcokkal való megküzdésére, személyiségének formálódásában is segítséget nyújt. *Nyitrai* (2012) az alábbiakat fogalmazta meg az óvodai neveléssel kapcsolatos tudományos írásokkal kapcsolatban: „az elméleti kutatók ritkán fogalmazzák meg pedagógiai relevanciát, a módszertani elképzelések kidolgozói pedig saját szakmai érdeklődésük, meggyőződésük és céljaik által vezérelve többnyire véletlenszerűen válogatnak a rendelkezésre álló bőséges szakirodalomból. (...) Tovább nehezíti a helyzetet az, hogy a módszertani koncepciók kipróbálása és hatásvizsgálata gyakran elmarad (73.o.)”.

Mind ezek mellett azt kell még tudomásul vennünk, hogy a szakirodalom a mesét és a mese személyiségformáló funkcióját csupán a hat éven aluli gyermekek esetében veszi figyelembe, pontosabban a családon belüli mesélést és az óvodában való mesével kapcsolatos tevékenységeket tartja fontosnak. Az iskolások, szűkebb értelemben a kisiskolások esetében ennek jelentősége kevesebb hangsúlyt kap. *Nyitrai* (2012) szerint „a felnőtt elsősorban

feltételmegteremtő és a gyermek egyéni fejlődésmenetében differenciáltan igazodó szerepet szán. Az iskolai nevelés ezzel szemben helyzetközpontú, erősen normatív (74.o.)”

*Nyitrai* (2012) felhívja a figyelmünket arra, hogy „Az iskolásoknak a mese elsősorban és szinte kizárólagosan tananyag (sajnos). A mesék feldolgozását segítő feladatok főleg a szöveg tartalmi feldolgozására irányulnak, mintegy segítik »megtanulni« a mesét, az élmények, érzések, vélemények és a mese által megindított képzelet kevésbé kap szerepet (75.o.)”. *Duzmathnére* hivatkozva (2002) *Nyitrai* az írja, hogy az iskoláskorban a mesére már inkább tananyagként tekintenek, „az étellel való kapcsolatukkal, mentálhigiénés hatásukkal, szerepükkel, az életre való felkészítés folyamatában való nélkülözhetetlenségükkel az iskolai nevelés nem számol” (*Nyitrai*, 2012: 75).

Magyarországon az alsó tagozatos iskolai oktatási-nevelési stratégiákon belül többnyire az előző fejezetben részletesen bemutatott olvasástanulási módszerek (*Adamikné*, 2006), szövegértési (*Józsa*, 2007; *Steklács*, 2012; *Nagy*, 2004, 2006) és szövegfeldolgozási (*Nyitrai*, 2010) technikák vannak fókuszba helyezve, illetve a *Szenczi* (2012) által vizsgált motiváció hatása az olvasáselsajátítás során. Ha az első osztályos tanulók és az olvasás iránti érdeklődés kialakulásában fontos szerepet játszik az olvasmány témája, amellyel foglalkozniuk kell a kisiskolásoknak (*Szenczi*, 2012), illetve ha a mese erősen elősegíti a személyiség fejlődését, az egyén érzelmi intelligenciáját, a szókincsét, és a gyermek kritikusan tud egy-egy cselekményhez, gondolati szálhoz hozzáállni, akkor az iskoláskor kezdetén lenne a mesélést és mesehallgatást gyakorolni. Pontosabban olyan mesék hallgatása a preferáltabb, amelyek valóban a hat-nyolc éves korosztály érdeklődési körének felelnek meg. A fentiek alapján kiderült, hogy a gyerekek a hat-nyolc éves életszakaszban leginkább a varázsmesék iránt érdeklődnek. Ezt a tényezőt érdemes fókuszba helyezni az olvasás iránti érdeklődés kontextusán belül.

Mivel az állami intézményekben folytatott oktatási-nevelési feladatokon belül az első osztályos tanulókkal el kell sajátítani az olvasástanulást, emiatt a pedagógusoknak nem sok ideje marad mesélni, mint például egy Waldorf intézményben. A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve (2013) az első osztályra előírja a mesélést mint verbális kommunikáció fejlesztő eszközt, miközben azt hangsúlyozza, hogy mesehallgatáskor a tanulóknak fejlődik az irodalom olvasásához és értékeléséhez való pozitív attitűdje, illetve belső képük is fejlődik, amely által felkészülnek az olvasási szövegek megértésére, belső képük megalkotására. Amellett, hogy első osztályban csak a nagy nyomtatott betűk fokozatos elsajátítását, teljes mondatok másolását és ismert történetek hallás utáni leírását írja elő, a kerettanterv ajánlott szakirodalomként a Grimm testvérek, Benedek Elek, Illyés Gyula, Fésűs Éva által gyűjtött népmeséket ajánlja a pedagógusoknak mesélni. A normális kerettanterv szerint a tanulók nem részesülhetnek ilyen minőségű mesei élményben. Az iskolába induló gyerek mesékkel kapcsolatos élménye kétféle lehet: (1) hat éves koráig nem részesült mesei élményben sem a családon sem az óvodai nevelési folyamatokon belül, vagy (2) hat éves koráig mesei élményben részesült legalább a családban vagy az óvodában, illetve mindkét szocializációs. Utóbbi esetben több mint valószínű, hogy ezek a tanulók motiváltabbak lesznek az olvasástanulás iránt.

Azonban nem szabad megfeledkeznünk azokról a gyerekekről sem, akik hat éves korukig nem részesültek mesei élményben. Ezek az alsó tagozatos tanulók külön figyelmet érdemelnek már első osztálytól kezdve olvasási érdeklődésfejlesztés aspektusából. Ha a tanulóknak első osztályban nem alakul ki az olvasás iránti pozitív attitűd, illetve valamilyen negatív élmény hatására „kiszeretnek” az olvasási tevékenységből, sokkal nehezebb lesz a további évfolyamok során beláttatni velük azt, hogy az olvasásnak milyen élményhozadéka van. Ezért fontos, hogy a család olvasási szokásait, és a gyerekek olvasás iránti attitűdjét 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 ábécéskönyv. Úgy vélem, hogy az ábécéskönyvben alkalmazott olvasástanítási módszerek olyan buktatókat rejthetnek, amelyek nagymértékben befolyásolhatják az olvasás iránti attitűdöt. *Cserhalmi* (2001), aki tanulmányában az ötödik és hatodik osztályosokkal foglalkozik, ugyanerre a megállapításra jutott. A szerző azt állítja, hogy az olvasni tudó gyerekből akkor lesz irodalomolvasó, ha a tankönyv felépítése és tartalma egyaránt erre inspirálja.

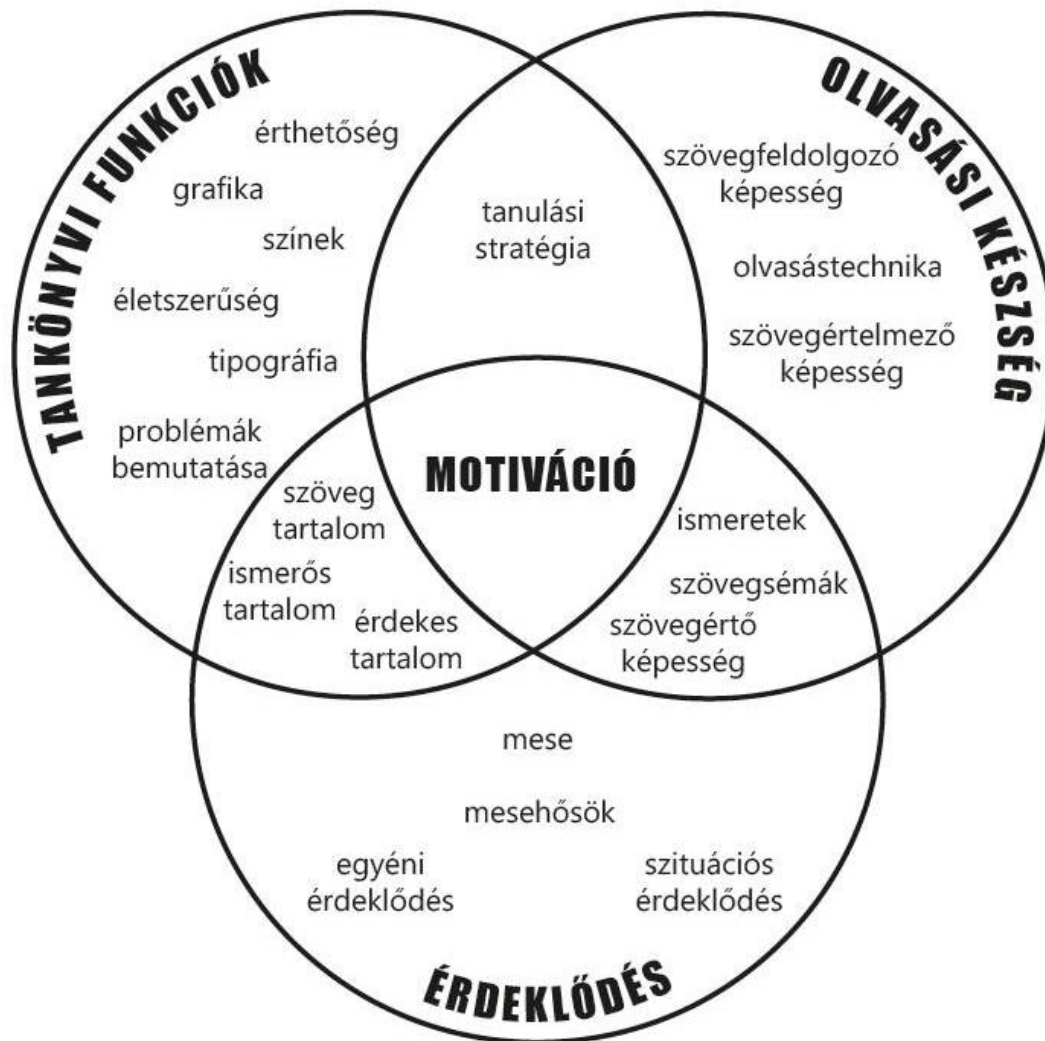


# II. EMPIRIKUS KUTATÁS

## 1. Az empirikus kutatás koncepciója és célja

### 1. 1. Problémafelvetés, kutatást vezérlő kérdések és gondolatok

A vizsgálatok alapján az olvasóvá nevelést, pontosabban az olvasás iránti érdeklődést már kisgyermekkorban érdemes kialakítani, kisiskolás korban pedig célszerű ezt fenntartani. Az általános iskola első osztályos tanulóival általában valamilyen olvasási készségvizsgálatok eredményeiről tudunk tudomást szerezni, így az alsó tagozatos tanulókkal folytatott kutatások többnyire az olvasási készségre és szövegértési képesség felmérésére illetve ezeknek fejlesztésére fókuszálnak. A disszertáció fent referált tankönyvvel, olvasási készséggel illetve olvasás iránti érdeklődés kialakulásával és a mesével kapcsolatos vizsgálatoknak egyik metszéspontját vizsgálja meg (12. ábra): a hat-nyolc éves tanulók az ábécés olvasókönyv alapján élik meg az első önálló olvasásuk élményét, az érdeklődés determináns hatással van az olvasás pozitív attitűdjének a kialakulására, a szóban forgó korosztály preferált műfaja a mese, ebből kifolyólag a szóban forgó ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tartalmát és a hat-nyolc éves tanulók érdeklődési körét, kedvenc történetük tartalmát szükséges analizálni, az eredmények komparatív vizsgálatát pedig az érdeklődésfejlesztés aspektusából szükséges értelmezni.



12. ábra: Az olvasás iránti pozitív attitűd kialakulása a jelen kutatás tükrében (Saját szerkesztés)

A kutatók a tankönyvi funkciók közül a motiváció, az ismeretátadás, a rendszerezés, a koordináció, a differenciálás valamint a tanulásirányítás és a tanulási stratégiák alapelveire, továbbá az önértékelésre és az értékekre nevelésre is fókuszál, a disszertáció aspektusából pedig kiemelten fontos ezeken a funkciókon belül kiemelni a motiváció funkcióját, melynek minőségi összetevőjeként az *érdekesség* fogalma van jelen. A motiváció tankönyvi funkciók közötti minőségi összetevőjeként megjelenő *érdekesség* fogalmával kapcsolatban azonban felmerül a kérdés: *melyek azok a faktorok, amelyek alapján a hat-nyolc éves tanulók egy szöveg elolvasása után azt érzik, az adott ábécés olvasókönyv érdekes?* A kérdéssel kapcsolatban további kérdések fogalmazódnak meg. Például milyen olvasástanulási és szövegértési feladatok találhatóak az ábécés olvasókönyvben; milyen olvasástanulási szövegtartalmakat tartalmaz a könyv; milyen koncepció szerint jártak el az ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek válogatásakor; milyen szereplők, esetleg mesehős szereplők vannak az ábécés olvasókönyvben? Ha ezekre a kérdésekre egy tankönyv tartomelemzése kapcsán választ is kapunk, arra még nem kapunk választ, hogy a tankönyv olvasástanulási szövegeinek *érdekessége* motiváló funkciót tölt be.

Ahhoz, hogy ez bizonyítható legyen, az alkalmazott ábécés olvasókönyv tanulóinak tankönyvi tartalommal kapcsolatos attitűdjét szükséges megvizsgálni. Ezzel kapcsolatban a következő kérdések fogalmazódnak meg: melyek a hat-nyolc éves tanulók legkedveltebb olvasmánytípusai; milyen olvasmánytémák iránt érdeklődik az említett korosztály, továbbá melyek azok a motívumok amelyek egyes szövegeknél felkeltik a tanulók érdeklődését; mi az a motívum, amely befolyással van a hat-nyolc éves tanulók érdeklődésére (például mi alapján éreznek rokonszenvet illetve ellenszenvet egy-egy szereplő iránt); esetleg melyek azok az érzelmek, amelyeket a kedvenc történetük kivált belőlük?

## 1. 2. A kutatás célja és hipotézise

A disszertáció egy olyan empirikus kutatás módszerének a kidolgozására és kivitelezésére vállalkozik, mely eredményeinek segítségével vizsgálhatóvá válik az a fontos neveléstudományi paradigma, amely a tanulók érdeklődésének és kíváncsiságának felkeltését helyezi előtérbe. E célból a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek analízisét, illetve a szóban forgó tankönyvet alkalmazó magyar anyanyelvű és magyar tanulmányokat folytató hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődését helyezi fókuszba. A fent kifejtett elmélet alapján, miszerint a magyar tanulók megfelelő olvasási készséggel, illetve negatív olvasás iránti attitűddel rendelkeznek; továbbá az, hogy az érdeklődés erősen befolyásolja az olvasás iránti motiváció kialakulását, valamint hogy a hat-nyolc éves tanulók leginkább a mese, mesehősök és fiktív hősök illetve az animációs filmek iránt érdeklődnek; s nem utolsósorban az, hogy a tankönyv funkcionális szerepe között a motiváció és a tanulók érdeklődésének a felkeltése is szerepel, a disszertáció az alábbi hipotézist állítja fel:

*H<sub>1</sub>: A Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tartalma nem azonos a Vajdaságban élő magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók érdeklődési körével.*

A hipotézis megválaszolásához elsődlegesen egy olyan empirikus kutatási módszer kidolgozására kellett fókuszálni, amely fel tudja mérni a szóban forgó korosztály érdeklődését. Ez esetben figyelembe kellett venni azt, hogy a hat-nyolc éves tanulók olvasási készsége még nem fejlett annyira, hogy egy kérdőíves felmérésben részt tudjanak venni. Ezek az akadályok mellett azt is figyelembe kellett venni, hogy a szóban forgó korosztály még nem tudja a kedvelt olvasmányát a fent ismertetett mesék műfajába besorolni. A mérés kutatásmódszertani kidolgozásához sokban hozzájárult a mese és mesélés történelmi alakulásának kutatása közben (Vass, 2016c) talált két empirikus kutatás, *Nógrády László* (1917) és *Tóth Béla* (1967) kutatása.

## 1. 4. Empirikus kutatások a hipotézis megválaszolásához

A disszertáció két kutatásból álló előkutatást és három vizsgálatból álló központi kutatást vállalt a hipotézis megválaszolásához, melynek kerete alább olvasható.

### **1. *Primer kutatás:***

a) A Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv általános tankönyvanalízise,  
b) Mintavételezés, primer adatok gyűjtése, amelyek az elemzési szempontok meghatározását segítik.

### **2. *Központi kutatás:***

a) A Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves korosztály által alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek, mesetípusainak, mesehős-típusainak illetve funkcióinak a vizsgálata,

b) a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató hat-nyolc éves tanulókkal elvégzett tematikus beszélgetés a kedvenc olvasmányukkal, mesehősükkel kapcsolatban,

c) a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók által alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek, mesetípusainak, mesehős-típusainak illetve ezek funkciójának és a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató hat-nyolc éves tanulókkal folytatott tematikus beszélgetés eredményeinek komparatív vizsgálata.

## **1.5. Vizsgálati módszerek és eszközök**

Az előkutatásban a szóban forgó ábécés olvasókönyv általános szempont rendszere, a külső megjelenése, az olvasástanítási módszere, és az olvasástanítás tempója, a képek mennyisége illetve a részképességet fejlesztő feladatok milyensége került előtérbe. A mintavételezés, azaz a primer adatok gyűjtése, amely a központi kutatás tanulókkal folytatott vizsgálatot határozta meg, egy vajdasági település általános iskolájának első osztályos tanulóival készült, amely alkalmával Tóth (1967) kutatásának módszertana szolgált alapul.

A központi kutatás a primer adatgyűjtés alatt kialakult vizsgálati eredmények szempontja alapján került fókuszba. Az ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegei és a tanulók olvasással kapcsolatos beszélgetés is azonos, azaz a primer vizsgálat által kialakult szempontok alapján lettek elvégezve.

A disszertáció az előkutatás és központi kutatás eredményeit az alábbi logikai sorrendben fogja referálni:

### **1. Primer kutatás:**

a) A Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv általános tankönyvanalízise: a külső megjelenése, az olvasástanítási módszere, és az olvasástanítás tempója, a képek mennyisége illetve a részképességet fejlesztő feladatok milyensége.

b) Mintavételezés, primer adatok gyűjtése *Tóth* (1967) vizsgálata alapján, amely a központi kutatás elemzési szempontjainak meghatározását segítik.

### **2. Központi kutatás:**

a) A Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves korosztály által alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegek, mesetípusok, mesehős-típusok vizsgálati eredményeinek bemutatása,

b) a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók a kedvenc olvasmányukkal és mesehőseikkel kapcsolatos vizsgálati eredmények bemutatása,

c) a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves korosztály által alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegek, mesetípusok, mesehős-típusok illetve funkciók a vizsgálati eredmények és a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulókkal folytatott tematikus beszélgetés eredmények komparatív vizsgálatának bemutatása.

## 2. Primer kutatás

Az előkutatásban a szóban forgó ábécés olvasókönyv általános szempontjai, azaz a külső megjelenése, az olvasástanítási módszere, és az olvasástanítás tempója, a képek mennyisége (Balogh–Honti, 2004; Mexiner, 1967, 1992; Tatár, 2007) illetve a részképességet fejlesztő feladatok milyensége a vizsgálat tárgya (Vicsek, 2012, 2014). Az általános tankönyvanalízis kitérhetne még az alább ismertetett szempontokon kívül más szempontokra is, azonban a disszertáció terjedelmi korlátai ezeknek határt szabnak, így a vizsgált tankönyv egyes olvasástanulási szegmensei lesznek érintve. A mintavételezés, azaz a primer adatok gyűjtése, egy vajdasági település általános iskolájának első osztályos tanulóival készült., amely alapjául Tóth (1967) kutatásának módszertana szolgált.

Az előkutatás a következő logikai sorrendben lesz bemutatva:

a) A Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv általános tankönyvanalízise: a külső megjelenése, az olvasástanítási módszere, és az olvasástanítás tempója, a képek mennyisége (Balogh–Honti, 2004; Tatár, 2007), illetve a részképességet fejlesztő feladatok milyensége (Vicsek, 2012, 2014).

b) Mintavételezés, primer adatok gyűjtése Tóth (1967) vizsgálata alapján, amely a központi kutatás elemzési szempontjainak meghatározását segítették.

### 2. 1. Tankönyvanalízis eredményei

Vajdaság a Szerb Köztársaság északi részéhez tartozik, ahol a magyar nemzet kisebbségben él, ezért a külön vajdasági tankönyvtervezet helyett szerbiai tankönyv törvénytervezetről tudunk beszélni, amelynek jelen esetben a kisebbségi tankönyvekről szóló részét kell figyelembe venni (Pavlović Babić, 2013; Rakić, 2015).

A tankönyvtörvény szerint (*Нацрт закона о уџбеницима за јавну расправу*) kisebbségi tankönyvnek számítanak azok a könyvek, amelyek a Szerb Köztársaság területén kerültek kiadásra, és a kisebbség nyelvén lettek írva; amelyek a szerb nyelvű tankönyvek kisebbségi nyelvre való fordításával jöttek létre; tankönyvet kiegészítő dokumentumok, amelyek a nemzeti kisebbségek tanulásának megsegítését szolgálják; Szerbiában nemzeti kisebbségnek tekintett nyelven, országhatáron kívül kiadott tankönyv, amely a Szerb Köztársaság tankönyvtörvényének is megfelel.

A magyar nyelvű tankönyvek szerb tankönyvek fordítása alapján készülnek, amelyekről magyar nyelvű lektor ír szakvéleményt, kivételt jelent az ábécés olvasókönyv, amely figyelmen kívül hagyja a szerb olvasástanítási módszereket, ehelyett a magyar olvasástanítási és

szövegértési módszereket alkalmazza. A magyar nyelvű ábécés olvasókönyv tankönyvcsomagját a Vajdaság Autonóm Tartomány oktatás- és művelődésügyi titkára 2003. augusztus 11-én hagyta jóvá, azaz a Szerb Köztársaság a disszertáció írásakor tizenhat éve nem adott ki újabb magyar nyelvű ábécés olvasókönyvet.

A magyar nyelvű ábécés olvasókönyv tankönyvcsomagja az alábbi részeket tartalmazza: (a) az első kötet a beszédfejlesztésre, betűtanulásra és az olvasással való ismerkedésre helyezi a hangsúlyt; (b) a második kötet a bonyolultabb szövegolvasásra és szövegértésre kuszál. A két tankönyv pontos adatai a következők:

a) Erdély Lenke (2003): *Ábécéskönyv az általános iskolák első osztálya számára*. Zavod za udžbenike, Beograd;

b) Bálizs Magdolna–Farkas Erika–Juhász Valéria (2003): *Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára*. Zavod za udžbenike, Beograd.

### **2.1.1. Ábécéskönyv az általános iskolák első osztálya számára**

Mivel disszertáció az olvasástanulási szövegek analizésére vállalkozott, az olvasástanulási módszer és annak hatásvizsgálatára nem, ezért a disszertáció az általános analízissel csupán fel kívánja hívni az ábécéskönyv egy-egy tényezőjére a figyelmet, a terjedelmi korlátok miatt részletesebb analizésre nem kerül sor.

Az ábécéskönyv 20,5 x 26,5 cm formátumú, kemény fedőlappal rendelkezik. A borítóján erősek a kontrasztszínek, így könnyen fel lehet ismerni a telefon illusztrációt, amely az ábécéskönyvet tárcsázza. Az ábécéskönyv tartalomjegyzékkel együtt 119 oldalból és 268 feladatból áll. A könyv Arial betűtípussal készült, amely, bár letisztult és könnyen olvasható, a nagy nyomtatott i és kis nyomtatott l betű között vizuálisan nem tesz különbséget, így a gyerekek zöme az olvasástanulás kezdetekor ezt a két betűt nem, esetleg nehezen tudja megkülönböztetni akkor, amikor az Imi, Ilona vagy Ilma típusú főneveket kell elolvasni. Összesen negyven betűt tanít meg a tanulókkal, négy betű tanítása elmarad (q, w, x, y). Ezeknek tanítása is nagyon fontos, mert előfordulhat, hogy a tanuló neve tartalmaz ilyen betűt (pl. Maximilián, Xénia), és első osztályban már viszonylag sok Weöres-verset is olvasnak, a költő nevét így nehezen tudják elolvasni.

Az ábécés könyv első oldalán azonnal az első leckével találkozunk, így elmarad a köszöntés, a motiváció és ugyanúgy azoknak a jeleknek a magyarázatai is, amelyekre szükség lesz feladatmegoldáskor. Ezeket a jeleket az órákon, az első feladatmegoldás előtt fogják elsajátítani a gyerekek, hogy a későbbiekben önállóan is meg tudják érteni, mi a feladatuk. A jelek többsége egyszerű jelekből áll, tehát könnyen érthetők és emlékezetben tarthatók. Összesen tizenkét féle feladattípus számlálható meg. A jelmagyarázatokat és azoknak gyakorisági eloszlását az alábbi

ábra szemlélteti (13. ábra).

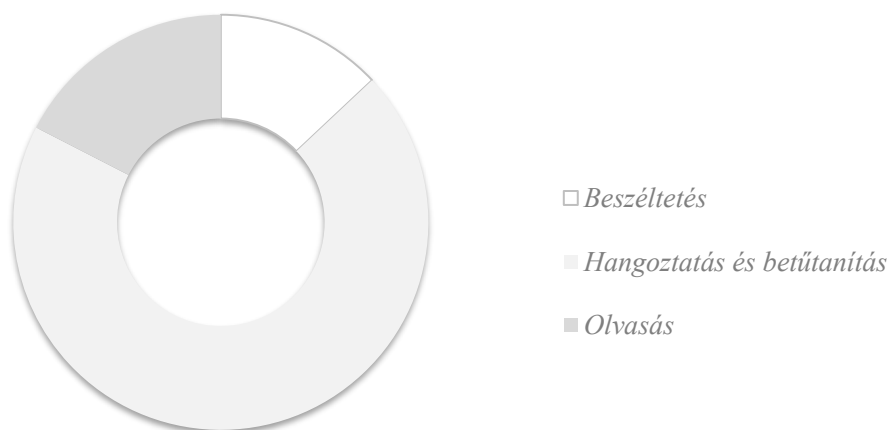
<i>Feladattípus</i>	<i>Tíz oldalas átlag</i>	<i>Tankönyvben lévő arány %</i>
<i>Rakd ki!</i>	2,8	8,13%
<i>Húzd alá!</i>	4,1	11,91%
<i>Színezz!</i>	1,0	2,90%
<i>Kösd össze!</i>	4,1	11,91%
<i>Hány hangot hallasz?</i>	0,4	1,16%
<i>Hol hallod a hangot?</i>	1,3	3,77%
<i>Olvasd el!</i>	11,9	34,59%
<i>Húzd át!</i>	0,7	2,03%
<i>Rakd ki betűből!</i>	0,9	2,61%
<i>Írj!</i>	2,1	6,10%
<i>Karikázd be!</i>	1,5	4,35%
<i>Mesélj!</i>	2,7	7,84%
<i>Rajzolj!</i>	0,6	1,74%
<i>Alkoss mondatot!</i>	0,3	0,87%

13. ábra: Az ábécés olvasókönyv feladattípusainak gyakorisága (Saját szerkesztés)



A tizennégy jel közül három olyan cselekvésre szólítja fel a gyereket, amit már tapasztalt és ismer (Színezz!, Mesélj!, Rajzolj!), a többi jelentést meg kell értse és tanulja ahhoz, hogy meg tudja oldani a feladatot. A feladattípusok közül a legtöbbet az Olvasd el! Feladattípus fordul elő, majd ezt követi a Kösd össze! És Húzd alá! feladattípus. Ezek valóban fontos feladatok, de ugyanannyira fontos feladattípus a Hány hangot hallasz?, a betűkirakós, és a Mesélj! feladattípus is, ennek ellenére sokkal kisebb arányban készíti erre az olvasni tanulókat. Bár a kutatásnak nem feladata a feladatok és annak mennyiségének hatékonyságára fókuszálni, nem hagyható figyelmen kívül az a tényező, hogy ezeknek a feladatoknak száma meglehetősen kevés, ha kiszámoljuk a feladatok mennyiségének és a félévi óraszámoknak az átlagát (az órák száma az első félévben körülbelül 75-85 között ingadozik), körülbelül 3,48 feladat jut egy 45 perces órára, ami viszonylag kevés, ha a gyerekek ingerküszöbét is figyelembe vesszük. Javasolt növelni a feladatok számát.

Az ábécéskönyv három olvasástanulási szakaszra bontható fel. A 3-17. oldalig a beszélgetés, a 18. oldaltól a 95. oldalig a hangoztatás és betűtanítás, a 96. oldalról a 115. oldalig az olvastatásra fókuszál. A témakörök aránytalanul oszlanak el, az ábécéskönyv legtöbbet a betűtanításra összpontosít (70%), az olvasástanulás előtti szakaszra (13%) és az olvasási rutin fejlesztésére (17%) viszont annál kevesebb figyelmet fordít (14. ábra).

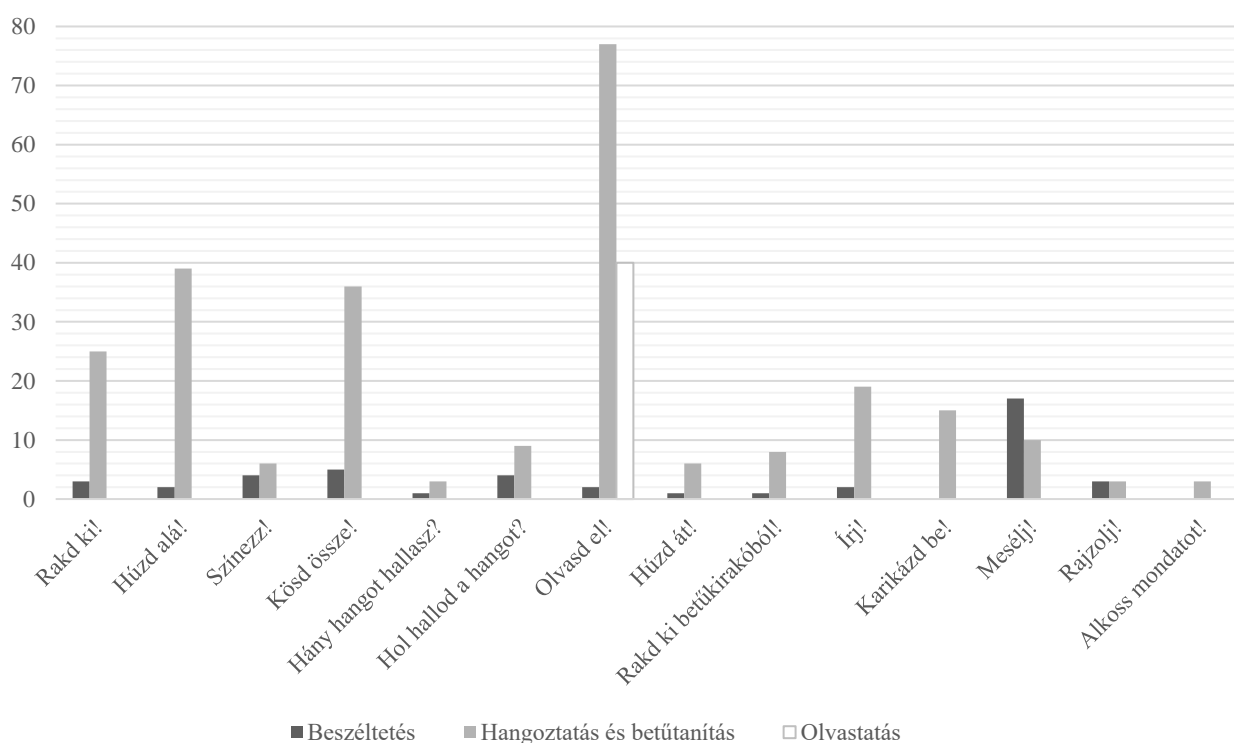


14. ábra: A téma- és feladatkörök eloszlása oldalanként (Saját szerkesztés)

A témakörök szigorúan elhatárolódnak egymástól. Ez különösen igaz az első és második olvasástanulási szakaszra. Az ábécéskönyv az 3-17. oldalakon arra hívja fel a tanulók figyelmét, hogy meséljenek a képről, majd a 18. oldalról egyszerre hangoztatja és ismerteti a betűket a tanulókkal. A hangoztatás és betűtanítást követően már gondosabban lettek az olvasástanulási szövegek bevezetve, ez esetben kevésbé beszélhetünk a fokozatosság elvéről, ugyanis a 73. oldalon, még a betűtanítási szakaszban jelenik meg a Meglepetés c. rövid szöveg, majd a 76. és 77. oldalon egy 38 és egy 40 szavas, illetve a 86. oldalon egy 48 szavas állatmese. A harmadik témakörre akkor kerül sor, amikor a gyerekek már minden betűt megtanultak az első félévben.

Ebben a témakörben a tanulókra már csak olvasmányok várnak egy-két feladattal, ami ezekhez az olvasmányokhoz kapcsolódik. Az olvasmányok egyre hosszabbak, azonban a szerzők, ha nem is teljesen, ebben a részben már igyekeztek a fokozatosság elvét követni. A legrövidebb olvasmány 51 szóból, a leghosszabb azonban 263 szóból áll, amelyben már 12 betűs szavakat kell olvassanak a gyerekek.

Az ábécéskönyv témakörein belül alkalmazott utasítások mennyisége eltér egymástól. Elképzelhetetlen az első témakörben az olvasatás illetve a betűkirakó és betűformálás utasítás alkalmazása. Annál inkább lehet alkalmazni a mesélés, összekötés, karikázás, illetve a hangoztatáshoz kapcsolódó feladattípusokat. Az utasítások alkalmazásának mennyiségi előfordulását a 15. ábra szemlélteti.



15. ábra: Az utasítások alkalmazásának mennyisége (Saját szerkesztés)

Az ábécéskönyv a második témakörben, azaz a hangoztatás- és betűtanításkor alkalmazza a legtöbb feladattípust. Az előtte és utána lévő témakör meglehetősen kevés feladatfajtaival és feladatmennyiséggel rendelkezik. Az első témakörben legtöbbször mesélnie kell a gyereknek a képről, sokkal kevesebb arányban kell színeznie és még kevesebb arányban kell valamit leírnia (ez természetesen nem betűírás, hanem szám illetve a – és a + jel). A hangoztatás- és betűtanítással kapcsolatban leggyakoribbak az összekötős, betűkirakós és aláhúzos feladatok. A betűkirakás minden betű tanulásánál megjelenik. Ez az utasítás erre valóban alkalmas, ugyanis a gyerekeknek napraforgó magvakból, gyurmából, cérnából és sok más anyagból kell kirakniuk a tanult betűt, aminek köszönhetően megérezhetik a betű térbeli elhelyezkedését, kiterjedését, egyéb viszonyait. Mégis, hogyha mind a negyven betű tanulásakor kiraknak egy betűt, aláhúznak, összekötnek valamit, egy idő után monotonná válhat ez a feladattípus, és nem

ébresztenek további örömet a gyerekekben. A többi feladattípus már arányosabban oszlik el.

Az első témakörhöz kapcsolódó utasítások, azaz a betűtanulás előtt, a beszéltetéssel kapcsolatos feladatok az alábbi arányban felelnek meg olvasástanulást előkészítő szakasznak (1. táblázat).

1.táblázat: A tankönyv olvasástanítás beszédfejlesztő szakaszának feladattípusai (saját szerkesztés)

<b>Beszédfejlesztés</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Hanganalízis-szintézis gyakorlása	0	-
Mondatgyakorlatok alkalmazása	25	80,6%
<b>Beszédmozgás tudatosítása</b>		
Ajakmozgások megfigyelése	0	-
Zöngés-zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetése	0	-
<b>Iránygyakorlatok</b>		
Mozgásirányok megfigyelése	0	-
Írásgyakorlatok mozgással	6	19,3%
Olvasás iránya, sorváltás	0	-
Téri relációk verbalizálása	0	-
Tájékozódás a vonalrendszerben	0	-

Az olvasástanítás előtti szakasznak az ábécéskönyv első témaköre számít, ugyanis ez az a szakasz, amikor még nem esik szó betűtanításról. Ebben az ábécéskönyvben csupán két feladattípus kerül alkalmazásra, a mondatgyakorlatok alkalmazása (80,6%) és az írásgyakorlatok mozgással (19,3%). Utóbbi rajzkiegészítésekkel, számírással valamint plusz és mínusz jellel valósul meg. Ebből a témakörből teljes mértékben kimarad az ajakmozgások megfigyelése, ami a magánhangzók megértéséhez szükséges. Ugyanúgy kimarad a zöngés és zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetése, és úgyszintén hiányos tényezőnek számítanak a mozgás- és olvasásirányok megfigyelését fejlesztő feladatok is.

Ahhoz, hogy a tanulók könnyebben el tudják sajátítani az olvasást fontos, hogy a betűtanítási szakaszban az ábécéskönyvben az egymással vizuálisan, akusztikusan vagy motorosan felcserélhető betűk ismertetése egymástól távol legyen, továbbá az is fontos szempont, hogy az ábécéskönyv a magánhangzókat artikulációról, a mássalhangzókat pedig hangutánzással tanítsa (ez az olvasástanulás második szakasza). Az ábécéskönyv, akarva-akaratlanul minden olyan betűre kellőképpen odafigyel, amit vizuálisan, akusztikusan illetve motorosan fel lehet cserélni. Ez azt jelenti, hogy az *n* és *u* betűt, az *a* és *e* betűt illetve a *h* és *n* betűt stb. távol tanítja egymástól. A magánhangzókat és mássalhangzókat az ábécéskönyv csupán hívóképekkel ismerteti a tanulókkal, a magánhangzókat nem tanítja artikulációról, a mássalhangzókat pedig nem tanítja hangutánzással.

Az ábécéskönyv harmadik szakasza már az összeolvasás, mondatok és szövegek olvasására kell fókuszáljon. A 2. táblázat az effajta feladatok mennyiségéről számol be.

2. táblázat: A szótagok, szavak és mondatok felépítésének megfelelése (saját szerkesztés)

<b>Összeolvasás tanítása</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Zárt majd nyitott szótagok olvasása	3	1,3%
Összeolvasás játékos szituációban	50	22,6%
Szótagok felismerése	0	-
Betűismeret mélyítése szótaggyakorlatokkal	44	19,9%
Jelentés felismerése	9	4,7%
<b>Mondatok olvasása</b>		
Rövid, egyszerű, kijelentő és kérdő mondatok olvasása	78	35,2%
Szavakból mondatok összerakása és olvasása	2	0,9%
Fokozatosan bővülő egyszerű mondatok olvasása	0	-
Összetett mondatok olvasása	4	1,8%
<b>Szövegek olvasása</b>		
Két összetartozó mondat olvasása	5	2,2%
Szöveg hosszának növelése mondatokkal	26	11,7%

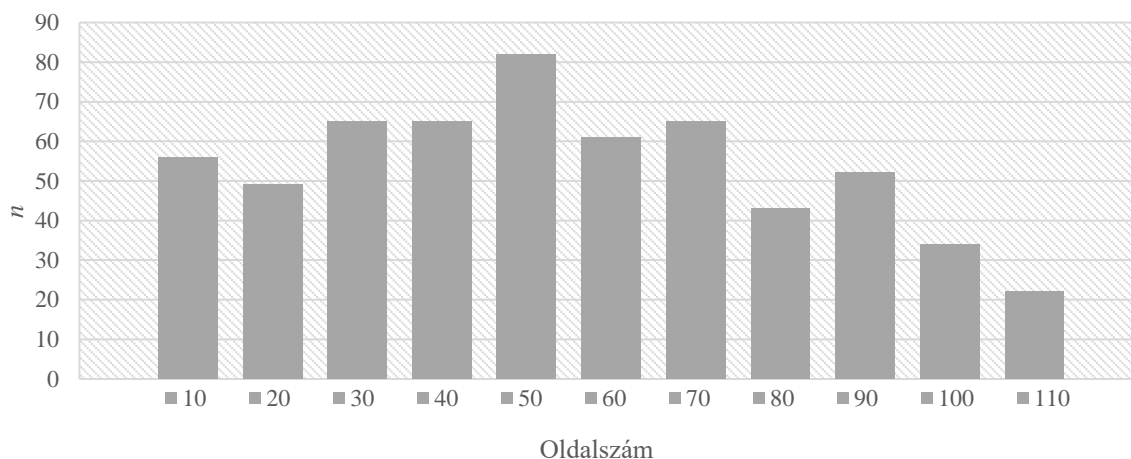
A második táblázat alapján az ábécéskönyv nem alkalmaz szótagos olvasástanulást, emellett csupán minimális (1,1%) arányban alkalmazza az új betű tanulásakor a zárt majd nyitott szótagok és szavak olvasását. Sok esetben ez majd csak egy negyedik illetve ötödik feladatban nyilvánul meg, ami már viszonylag késő, különösen a 41. oldalon, ahol az előző feladatban egy mondatot kellett elolvasni, a következő feladatban pedig hangokat hallgatni. Ugyanúgy a 81. oldalon is előbb olvastat a gyerekekkel a tankönyv, és utána hangoztatja a hívóképek hangjait.

Némi fokozatosságot lehet érezni a feladatokban, például nem olvastat azonnal több szótagú szavakat. Kivételt jelent a 43. oldalon lévő második feladat, ahol – bár igaz, az első szó egy zárt szótagból áll –, az ötödik szó a *televízió*, amit viszonylag nehezebb kiolvasni egy elsősnek. Hasonló kivételt jelentenek azok a feladatok is, ahol a tankönyv előbb a nyitott szótagokat olvastatja és csak utána a zárt szótagokat.

Többnyire kétféle szöveggel találkozhatunk az ábécéskönyvben: kijelentő és kérdő tőmondatokat tartalmaz, melyet a későbbiekben a hosszú szövegek olvasási lehetősége vált fel. A könyv nagyon kevés figyelmet szentel a szavakból történő mondatalkotásra, a fokozatosan bővülő mondatok pedig nem is kapnak helyet a könyvben. A két összetartozó mondat és

összetett mondatok olvasása is kevés szerepet kap, ami ugyancsak az olvasástanítás fokozatosságának hiányát bizonyítja.

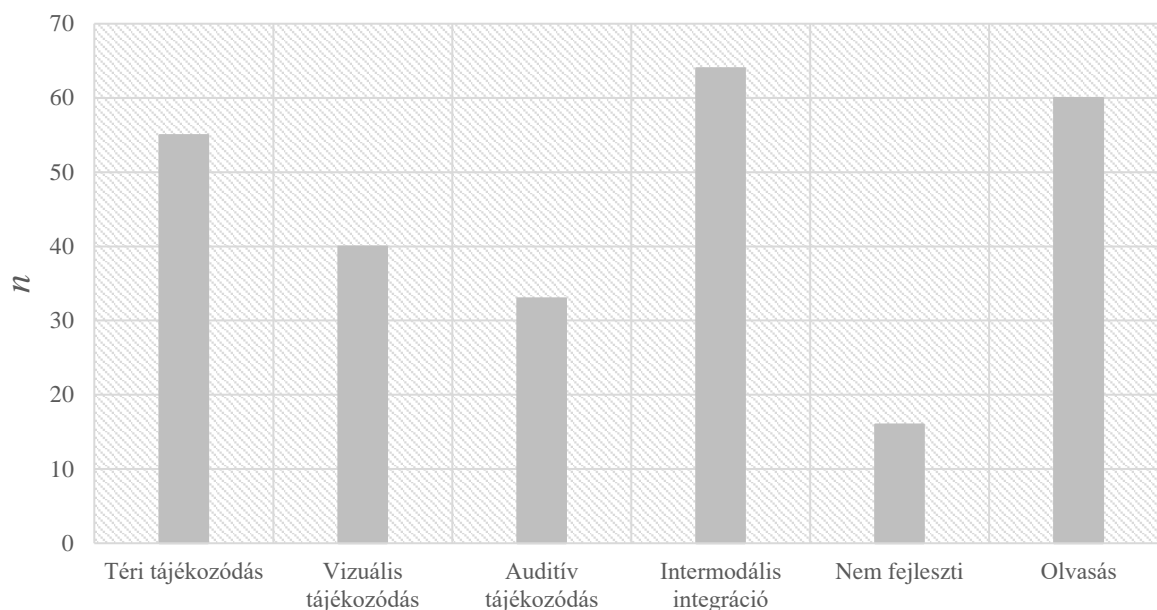
Az ábécéskönyvben szereplő képek letisztultak, legtöbbször talán túlságosan is letisztultnak tűnhetnek. A képek aránytalanul kicsik, 10mm és 60mm között változnak a méreteik. Kivételt jelentenek a beszélgetés szakaszban alkalmazott képek, amelyek az említett mérettől nagyobbak, az ábécéskönyv oldalának a felét foglalják el. A képek mennyisége tíz oldalanként lett szemléltetve a 16. ábrán.



16. ábra: Az ábécéskönyv képeinek száma (Saját szerkesztés)

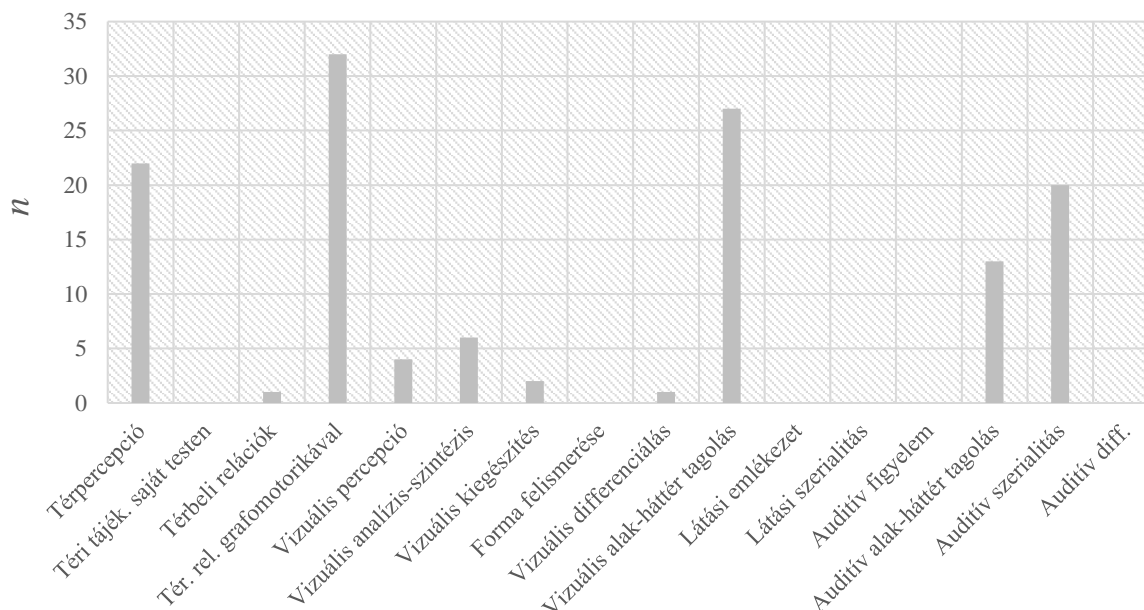
A könyv átlagosan 5,1 képet tartalmaz egy oldalon, amely a lapnak átlagosan 56,6%-a. Az átlag számától eltekintve, akadnak olyan oldalak a könyvben, amelyen arcképek mennyisége meglehetősen kevés (például csupán egy darab 10mm-es kép van egy oldalon), tekintettel arra, hogy a tanulók a hangoztatáskor és betűtanításkor még nem tudnak olvasni, a képek alapján tudnak az olvasás iránt érdeklődni. Ugyanúgy az olvastatás szakaszában is meglehetősen kevés illusztrációval találkozhatnak az olvasók. Ebben az olvasási szakaszban a képek mennyisége

alig haladja meg a 3,25 átlagot.



17. ábra: Az ábécéskönyvben szereplő részképességet fejlesztő feladatok (Saját szerkesztés)

Az ábécéskönyv többnyire olyan részképességet fejlesztő feladatokat alkalmaz, amelyek egyszerre több részképességet fejlesztenek (intermodális integráció). Ezeknek a feladatoknak a mennyisége meghaladja a hatvanat. Ezeknek a feladatoknak a mennyiségét követi az olvasási feladatok száma. A részképességet fejlesztő feladatok közül a térí tájékozódást fejlesztő feladatok vannak jelen, az auditív tájékozódást fejlesztő feladatok pedig kisebb számban szerepelnek (mely értelemszerű, hisz a fentiekben elhangzott, hogy kevés a hangoztatással kapcsolatos feladatok száma). Mindezekon a feladatokon kívül a tankönyvben több mint tíz olyan feladat van, amelynek nincs fejlesztő funkciója.



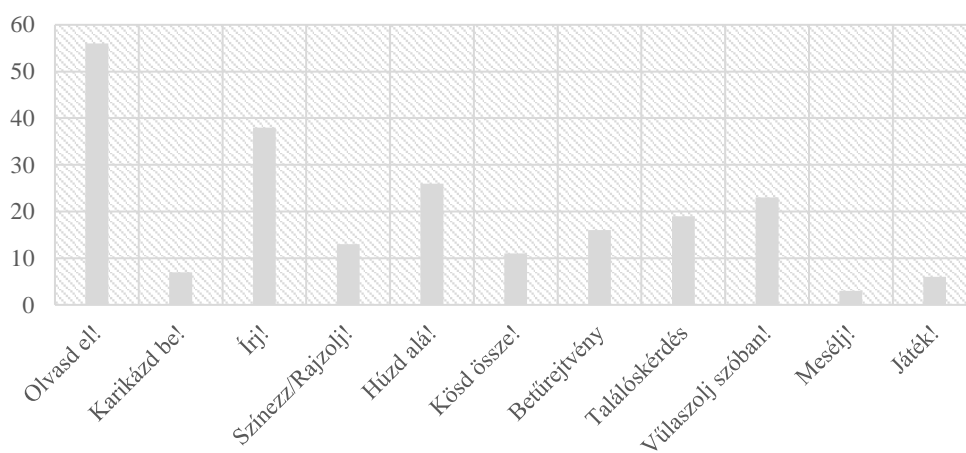
18. ábra: Részképességet fejlesztő feladatok az ábécékönyvben (Saját szerkesztés)

A térbeli reláció grafomotorikával feladatok mennyisége a legkiemelkedőbb (32 db.), amelyek számát a már említett magvakból, gyurmából kirakható betűk képezik, majd csökkenő sorrendben követi ezt a vizuális analízis-szintézis feladatoknak a száma. Ezeknek a fejlesztő feladattípusoknak az előfordulási aránya azonban nem biztos, hogy egyenlő a feladatok sokszínűségével és hatékonyságával (például sok az olyan ismétlődő feladat, ahol a tanult betűt kell bekarikázni a többi ismert betű között). Az auditív tájékozódást fejlesztő feladatok közül az ábécékönyv két auditív tájékozódási képességet fejleszt, az alak-háttér tagolást és a szerialitást. Mindegyik auditív tájékozódást fejlesztő feladat egyfajta fejlesztő feladattípust ismétel a saját csoportján belül, így annak ellenére, hogy némely feladatok fejlesztik ezt a részképességet és megfelelő gyakorisággal fordulnak elő, nem biztos, hogy elég izgalmat nyújtanak az olvasóknak.

## 2. 1. 2. Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára.

A disszertáció az olvasástanulási szövegek analízisére vállalkozott, az olvasástanulási módszer és annak hatásvizsgálatára nem, ezért a disszertáció az általános analízissel csupán fel kívánja hívni az olvasókönyv egy-egy tényezőjére a figyelmet, a terjedelmi korlátok miatt részletesebb analízisre nem vállalkozott.

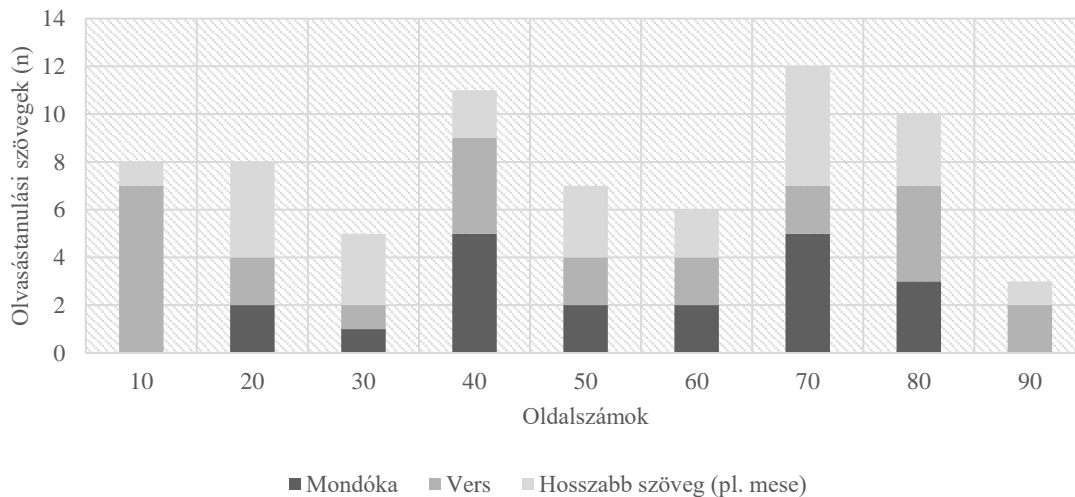
Az olvasókönyv 20,5 x 26,5 cm átmérőjű, puha borítójú könyv, amely 12,5 nyomdai ívvel rendelkezik, tartalomjegyzékkel és mellékletekkel együtt 99 oldalas. A könyv borítóját a három alapszín és a domináló zöld szín teszi színessé. A borítón egy mosolygós kislány látható, hátizsákkal. Csakúgy, mint az ábécéskönyv esetében, az olvasókönyv első oldaláról is hiányzik a tanulók köszöntése és a feladatmegoldásokhoz szóló jelmagyarázat. A szövegek Arial betűtípussal íródtak, 12-es illetve 14-es betűmérettel. Az olvasástanulási szövegekkel együtt az olvasókönyvben tizenegy féle feladat található. A feladattípusok előfordulási számát a 19. ábra ismerteti.



19. ábra: Feladattípusok és azok előfordulásának száma az olvasókönyvben (Saját szerkesztés)

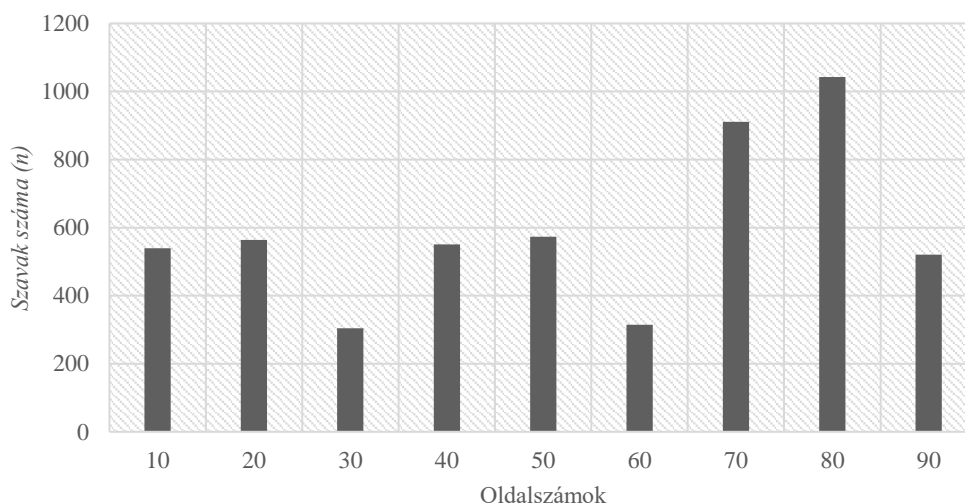
Az olvasókönyvben 218 feladat van, így átlagban egy iskolai órán, az olvasással együtt 2,18 feladat kerül megoldásra, azaz minden elolvasott vers, mondóka, vagy szöveg mellé átlagban 1,18 szövegértési feladat van. Mivel az olvasókönyvet a tanulók második félévben alkalmazzák, így az olvasókönyv 99 oldala 100 órára van tervezve. A könyvben összesen hetven olvasástanulásra ajánlott szöveg van. Ha ezt a hetven szöveget 100 órára osztjuk el, akkor többnyire minden olvasmányt 2x45 percre alkalmas tervezni. Azaz, két iskolaóra egy olvasástanulási szöveg és 1,18 szövegértési feladat van szánva. Az olvasástanulási szövegek közül 20 mondóka, 26 vers, illetve 24 hosszabb szöveg. Utóbbi legtöbb esetben állatmese (például *A róka és a kacsák*, *Az oroszlán és az egér*, *A sajtot osztó róka*, *A róka meg a rák* stb.). Az olvasástanulási szövegek előfordulási arányát az olvasókönyv oldalaira bontva a 20. ábra ismerteti.





20. ábra: Olvasástanulási szövegek aránya (Saját szerkesztés)

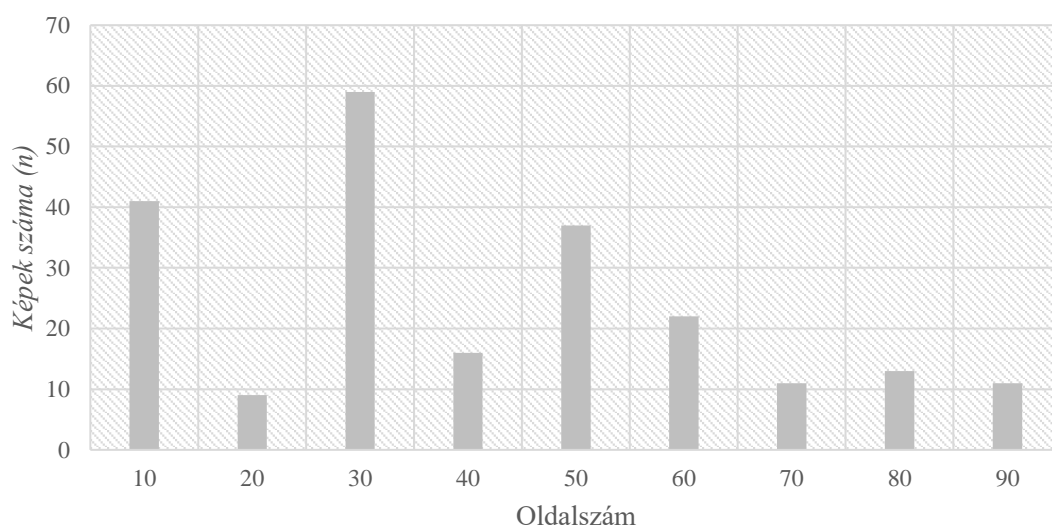
A legtöbb olvasástanulási szöveg a negyvenedik és hetvenedik oldalon van. Az első tíz oldalon hét verset és egy mesét tartalmaz, egy-két mondóka a következő húsz oldalon fordul elő. A legtöbb mondóka az olvasástanulási szakasz negyvenedik illetve hetvenedik oldalait érinti. A hosszabb szövegek számának nincs fokozatok növekedése, a versek pedig legtöbb mennyiségben az olvasókönyv elején fordulnak elő, később csak a negyvenedik és a nyolcvanadik oldalon vannak az előző oldalakhoz képest nagyobb arányban jelen. Az olvasástanulási szövegeknek a mennyiségét a szavak mennyisége és hossza is meghatározza. Az alábbiakban a fent bemutatott olvasástanulási szövegek szavainak száma van ismertetve (21. ábra).



21. ábra: Szavak száma az olvasókönyvben (Saját szerkesztés)

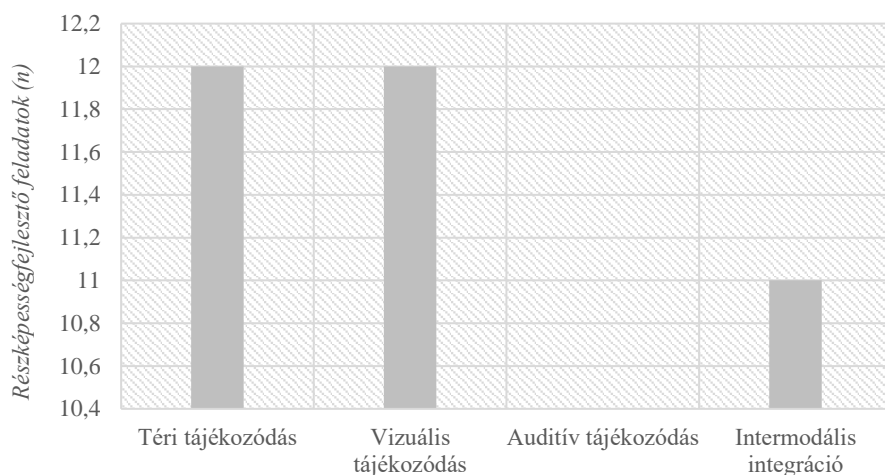
Az olvasókönyvben a tanulók a második félévben összesen 5321 szót olvashatnak el, amelyből átlagban 53,2 szót olvasnak el egy órán. Azonban ez tízoldalanként változó, ugyanis a 21. ábra alapján a szavak száma az olvasásgyakorlással nem növekszik, a harmincadik (n=304) és a hatvanadik (n=315) oldalon az előző oldalalakhhoz képest (tizedik oldalon 539, huszadik oldalon 564, negyvenedik oldalon 551) kevesebb. A hetvenedik (911) és nyolcvanadik (1043) oldalon viszont váratlanul a duplájára nő a szavak száma. Mivel a disszertáció az ábécés olvasókönyv olvasástanulási módszerét csupán ismerteti, így jelen esetben a szavak számának megfelelését nem minősíti.

Az olvasókönyv összesen 219 képet tartalmaz a 99 oldalon, amely átlagosan 2,21 képet jelent oldalanként. A legkisebb kép 5mm, a legnagyobb kép 19,2 cm. Azonban az olvasókönyvben 13 oldal van, amely egy képet sem tartalmaz. A képek eloszlásának mennyiségét a 22. ábra szemlélteti.



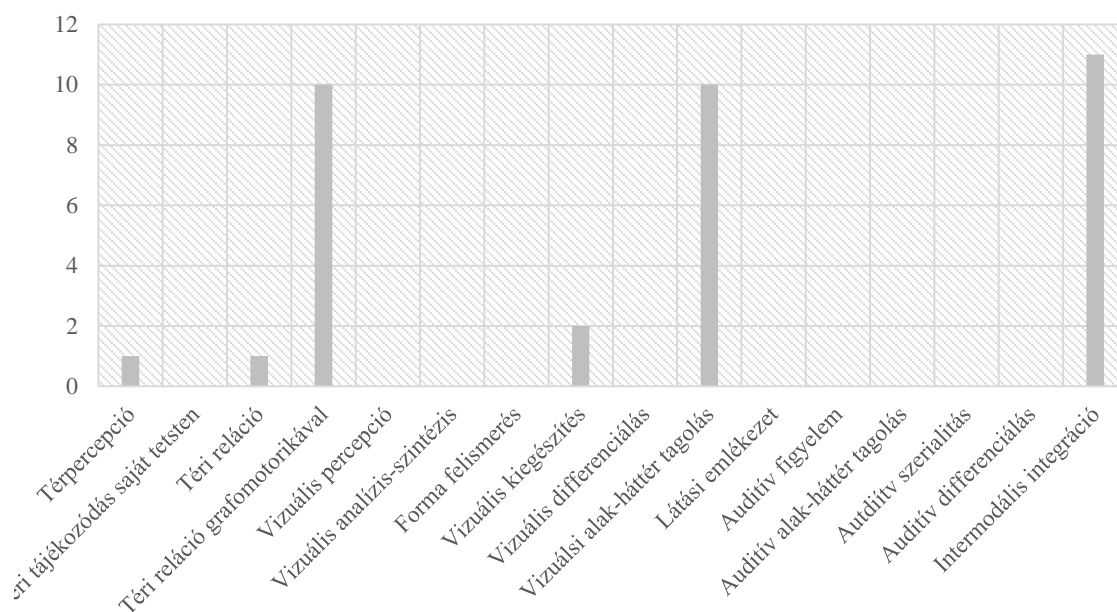
22. ábra: Az olvasókönyv képeinek száma (Saját szerkesztés)

A legtöbb kép a tíz, a harminc és az ötvenedik oldalakon található. Ezeken az oldalakon található a legkisebb képek, amelyeknek 10mm vagy 5mm a mérete. Ilyen például a 29. oldalon lévő képek mérete (22. ábra).



23. ábra: A rész képességfejlesztő feladatok száma az olvasókönyvben (Saját szerkesztés)

Az olvasókönyvben 268 feladat közül 35 rész képességet fejlesztő feladat található. Azaz, a könyv többnyire olyan feladatokat tartalmaz, amelyek már nem fejlesztik a tanulók rész képességét. Három féle rész képesség feladat fordul elő gyakrabban, a térí tájékozódás és a vizuális tájékozódás azonos mennyiségben ( $n=12$ ), illetve az intermodális integráció ( $n=11$ ). Auditív tájékozódással kapcsolatos feladatok nem találhatók (23. ábra).



24. ábra: Rész képességfejlesztő feladatok az olvasókönyvben (Saját szerkesztés)

Az olvasókönyvben három rész képességfejlesztő feladat mennyisége emelkedik ki, egy térbeli, egy vizuális és intermodális integrációt fejlesztő feladatcsoport. Egy-egy térpercepcióval és térí relációval kapcsolatos feladat és két vizuális kiegészítéssel kapcsolatos feladat található, és többnyire, azaz tíz-tíz feladat grafomotorikával kapcsolatos térí relációt és vizuális alak-háttér tagolást fejlesztő feladat található (24. ábra). A második félévben az olvasókönyv nem

rendelkezik munkafüzettel, így a 100 iskola órára csupán ezek a feladatok állnak a tanulók rendelkezésére.

### 2. 1. 3. Az ábécéskönyv és az olvasókönyv olvasástanulási szövegei

Az ábécés olvasókönyvben szereplő irodalmi és olvasástanulási szövegek hőseinek gyakorisága a 3. táblázatban látható. A kategóriák alapján (1) vadállatok közé tartozik pl. a zsiráf, elefánt, zebra, (2) házi állatok kategóriájába a kutya, a macska a kismalac, (3) állatmesék szereplői közé a róka, a medve, (4) természeti jelenség közé a szél, a sötét, a nap, (5) növényekből a virág (6) hétköznapi emberek közé a tanító, a gyerekek, az anya, az apa, (7) a fiktív lényekhez pedig például az ákombákom, (8) a hétköznapi tárgyakhoz viszont a cipő, a zokni lett sorolva.

3. táblázat: Az irodalmi és olvasástanulási szövegek szereplőinek gyakorisága az ábécés olvasókönyvben

	Vadállatok <i>n (%)</i>	Házi állatok <i>n (%)</i>	Állatmesék szereplői <i>n (%)</i>	Természeti jelenségek <i>n (%)</i>	Növények <i>n (%)</i>	Hétköznapi emberek <i>n (%)</i>	Fiktív lények <i>n (%)</i>	Hétköznapi tárgyak <i>n (%)</i>
Ábécéskönyv	13(16,4)	11 (13,9)	11 (13,9)	5 (6,3)	2 (2,5)	31 (39,2)	1 (1,2)	6 (7,5)
Olvasókönyv	4(7,1)	5 (8,9)	12 (21,4)	7 (12,5)	3 (5,3)	18 (32,1)	3 (5,3)	4 (7,1)

Az irodalmi és olvasástanulási szövegek leggyakoribb szereplői a hétköznapi emberek. Az ábécéskönyv és az olvasókönyv esetében ezek a mindennapi társadalmi tevékenységeket reprezentáló emberek, mint amilyen az anya, aki főz, varr, vagy tortát süt; az apa, aki ajándékot vásárol, újságot olvas; a gyerekek, akik játszanak vagy tanulnak, illetve a tanító, aki a tábla előtt áll és magyaráz. Az olvasókönyvben még találkozni lehet olyan irodalmi szövegekkel, amelyekben ezek a hétköznapi emberek fenyőt díszítenek, hógolyóznak, fiókban rakodnak.

Még gyakoribb szereplő kategóriának számítanak az állatmesék szereplői, ezek között is a leggyakoribb a róka (a két kötetben a relatív gyakorisága 37,5%), amíg a többi állatmese szereplői egy, illetve két alkalommal jelennek meg (ilyen a medve, a farkas, a kecske, az egér, hangya stb.). Az ábécéskönyvben jelen vannak még a vadállatok, különösen az olvasástanulás elején. Ilyen például az állatkerti kép, amelyről mesélniük kell a gyerekeknek, a hívóképek (öz, zebra, nyúl). Az ábécéskönyvben és az olvasókönyvben vannak olyan mondák, bölcseszövegek, amelyek metaforikusan a szelet vagy a napot, illetve a sötétséget emlegetik, illetve a természeti jelenséggel kapcsolatban *Petőfi Sándor A Nap* című verse is jelen van.

## 2. 2. Pilot vizsgálat

### 2. 2. 1. Tóth Béla kutatása (1967)

*Nógrády László* (1871-1939) a magyar reformpedagógia jelentős alakja, aki a gyermek- és mese lélektani kapcsolatával *Nagy László* kezdeményezésére kezdett el foglalkozni (*Tóth*, 1967). A *mese* (*Nógrády*, 1917) című könyvében arra igyekszik rámutatni, hogy szükség van a mese újszerű pedagógiai megközelítésére, mert a korabeli gyerekek csak tanító-nevelő célzatú mesékhez jutnak hozzá.

*Nógrády* több mint egy évszázaddal ezelőtt a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* által végezett mesekutatás vezetője volt. A *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* a stettini tanító-egyesület felmérésének mintájára dolgozta ki a gyerekeknek szánt kérdéseket. Hittek abban, hogy a gyerekekkel készített személyes interjúk tanulságai pozitív változást hozhatnak a mese pedagógiai értékelésének attitűdjére. A kutatás betekintést nyújtott, melyik korosztály milyen típusú meséket olvasna leginkább. *Nógrády* hitt abban, hogy „minden mese, melynek tartalma gyermeknek való, jó, de egyes mesék mégis különösen alkalmasak arra, hogy velük speciális hatást érvünk el. Egyik mese megfelelőbb, mint a másik a más-más korú gyermeknek” (*Nógrády*, 1917: 183).

*Tóth Béla* fél évszázaddal később, az 1960-as években figyelt fel és foglalkozott a *Nógrády*-féle kutatással (*Tóth*, 1967). *Tóth* (1967) szerint *Nógrády* (1917) felmérését követően senki sem vállalkozott hasonló jellegű kutatásra. A hatvanas években kevés figyelem fordult a hat-nyolc éves korosztály irodalmi érdeklődésének vizsgálatára, ugyanis a kutatók 9-10 éves korig „nem veszik olvasószámba a tanulókat” (*Tóth*, 1967: 8). *Tóth* (1967) szerint a hat-nyolc éves korosztállyal is szükséges foglalkozni, érdemes a kezdő olvasók olvasás iránti érdeklődésének alakulását követni, és fontos külön figyelmet fordítani a gyerekekre akkor is, amikor olvasási készségük még kialakulóban van, mert ennek a korosztálynak is már vannak igényei: „a hat-nyolc éves gyermek érdeklődése már eléggé differenciált, s a művek és műfajok széles körére terjedt ki” (*Tóth*, 1967: 9). Ezek a tanulók „élőbeszéddel [...] már eléggé megbízhatóan számot tudnak adni irodalmi élményeikről, olvasmányaikról, a tetszés vagy nemtetszés indítékairól” (*Tóth*, 1967: 15). *Tóth* (1967) szerint a hat-nyolc éves kor nem csak az olvasási készség, hanem az irodalom iránti érdeklődés kialakulásának időszaka is.

*Tóth* (1967) tisztában volt azzal, hogy *Nógrády* felmérése a hatvanas évek viszonylatában már csak kultúrtörténeti dokumentumnak számít, mégis úgy látta, hogy ennek az ötven éves felmérésnek folytatását érdemes elvégezni úgy, hogy közben az olvasás iránt csökkent érdeklődés problematikáját is szem előtt tartsák. Szerinte a hatvanas évek gyerekei már keveset olvasnak, ehelyett inkább tévét néznek, rádiót hallgatnak és színházba járnak. Az olvasást csak afféle kötelességből teszik, és annak ellenére, hogy kitűnő jegyekkel rendelkeznek, közömbösek maradnak az olvasás iránt. Ezért már *Tóth* (1967) az olvasás iránti érdeklődés felkeltésére fektette a hangsúlyt. Kutatásának az volt a célja, hogy felhívja a könyvtárosok és pedagógusok figyelmét arra, hogy a szóban forgó korosztálynak is vannak irodalmi igényei, és,

ha ebben a korban a gyerekekben nem alakul ki az irodalom iránti érdeklődés, később már már nehezebben tudják majd kialakítani az irodalomtanárokat.

A XX. század elején és közepén végzett felmérések vizsgálatai alapján megállapíthatjuk, hogy fél évszázad leforgása alatt mind a gyermekneveléssel mind pedig a mesével és az olvasással kapcsolatos pedagógiai attitűdben elmozdulás történt. Amíg a XX. század elején pedagógiai reformot jelentett a gyerekekre gyermekként tekinteni, ez a fajta pedagógiai paradigma a hatvanas években már természetessé vált; míg az 1900-as évek elején a mese fontos nevelői értékére, kognitív-, szociális- és személyiségfejlesztő hatására volt szükséges rámutatni, addig az 1960-as években az olvasás fontosságára, az olvasási élmény lényegére, továbbá a gyerekek olvasási szokásainak kialakulására volt szükséges fektetni a hangsúlyt. A két korszak közötti lényeges különbség az, hogy a század elején a gyerekek szeretettek olvasni, annak ellenére, hogy az olvasmányok nem voltak kedvükre valók, míg a hatvanas években a gyerekek már olvasás helyett inkább tévénézéssel töltötték az idejüket. A két korszak csupán abban egyezik meg, hogy Magyarországon sem a század elején, sem pedig a hatvanas évek folyamán nem fordítottak kellő figyelmet a hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődésére.

A XX. század elejei adatgyűjtést *Nógrády* (1917) óvodáskorú, általános és középiskolás gyerekekkel végezte el, pontosabban a 3-6-19 éves korhatáron belül végzett vizsgálatokat.<sup>3</sup> A kutatásában városi és falusi tanulók vettek részt. Az adatgyűjtés két módszerrel történt, a három-nyolc éves korosztállyal *Nógrády* kiscsoportos interjút készített, figyelembe vette azt, hogy ez a korosztály még nem tudta magát írásban kifejezni, a kilenc-tizenkilenc éves korosztály már papíralapon kapta meg a nekik előkészített kérdéseket, amelyekre írásban válaszoltak.

A hat-nyolc éves tanulók a nyolc éven aluli korosztály kategóriájába tartoztak. Ezzel a korosztállyal interjú készült. Hét kérdést tettek fel nekik, amelyek mindegyike a mese iránti szeretethez kapcsolódott: (1) szereted-e a mesét, (2) melyik mesére emlékszel, (3) melyik mesét szereted a legjobban s miért, (4) melyik mesét nem szereted s miért, (5) félsz-e valamelyik mesétől s miért, (6) eljátszottad-e a mesét s melyik volt az, (7) melyik mesét szereted elmondani s miért. A kérdéssorozatot követően az interjút irányító személyek a gyerekeknek felolvastak három mesét azért, hogy megfigyeljék a gyerekek reakcióját.

Mivel az adatgyűjtésben több kutató is részt vett, *Nógrády* kihangsúlyozta, hogy a rögzített adatokat megválogatta, és csak a teljesen megbízható adatokat használta fel. Arra is külön figyelmet fordítottak az adatgyűjtés során, hogy a gyerekek ne az aznap feldolgozott történetről meséljenek. A beszélgetési szempontok kidolgozásakor *Nógrády* azt is figyelembe vette, hogy ezek a gyerekek még kevés mesét ismerhetnek: „a kisgyermek meseismerete még korlátozott, mert csak azokat ismerheti, amelyeket az óvodában vagy a családban hall, maga még nem olvashat mesét” (*Nógrády*, 1917: 113). Ez mindenképp fontos tényezőnek számít, ha

---

<sup>3</sup> *Nógrády* (1917) kutatásában az adatvételtől és mintáról nem adott ennél pontosabb információt.

általánosságban szeretnénk megvizsgálni a preferált témákat, szereplőket és a szereplők iránti rokonszennvel és ellenszennvel kapcsolatos motívumokat.

*Tóth* (1967) a gyerekek válaszait már csoportosította, ezáltal áttekinthetőbbé tette az eredményeket, így egyben a gyerekek kedvelt és kevésbé kedvelt témáira is rá tudott mutatni. *Tóth* (1967) *Nógrády* felméréséhez hasonlóan, a szóban forgó korosztállyal interjút készített, amelynek kérdésköreit a *Nógrády* (1917) által összeállított kérdéssorokból építette fel, és öt további kérdéssel bővítette ki, amelyek szintén a kedvenc olvasmányokhoz kapcsolódtak. A kérdéssorok összeállítása többéves kutatást igényelt. A végleges kérdéssorokat egy 1954-55-ös hasonló kutatómunka előzte meg, amelyet *Tóth* munkatársaival többször is megismételt. *Tóth* (1967) a gyermekek kedvelt meséire és olvasmányaira, a tetszést befolyásoló motívumokra, a mese- és olvasmányhősök rokonszennvet és ellenszennvet kiváltó tulajdonságaira fektette a hangsúlyt, továbbá arra volt kíváncsi. Mindez mellett a tanulók az olvasókönyvből olvastak fel egy-egy szövegrészletet, és külön *Tóth* által összeválogatott illusztrációkkal kapcsolatban alkottak mesét. *Tóth* (1967) szerint a változatos feladatok bátorságot adtak a gyerekeknek, ezeknek köszönhetően nem idegenkedtek a helyzettől. Vizsgálata *Nógrády* felmérésétől még abban különbözött, hogy háromféle módszer alapján végezte el az adatgyűjtést. Az egyik módszere a már említett tanulókkal folytatott egyéni beszélgetés volt, de ezen kívül saját fiúgyermekéről készített naplószerű feljegyzéseket, családi környezetükben. A naplószerű feljegyzésről 2016-ban jelent meg az első kiadás (*Tóth*, 2016; *Vass*, 2018). A naplószerű feljegyzésben *Tóth* (1967) az alábbi megfigyelési szempontokat tartotta fontosnak: „hogyan foglalkozik könyveivel, melyek a gyakran kért, forgatott, nézegetett olvasmányok, a legszívesebben hallgatott mesék, történetek; melyek foglalkoztatják intenzívebben képzeletvilágát és gondolkodását, melyekről beszélget és mesél maga is szívesen, kérdez, rajzokat készít, játszótársainak mutogatja stb.” (*Tóth*, 1967:14). A szerző állítása szerint a naplószerű feljegyzés azért fontos, mert csak a fejlődési fokok közötti átmenetek vizsgálásával tudjuk megérteni a gyerek fejlődésének dinamikáját. A szerző a saját fiát családi környezetében figyelte mesehallgatás és mesefelolvasás közben, később pedig a hallottakról beszélgetett vele, amikor kikérdezte tőle, mi az, ami tetszett, és mi volt az, ami nem tetszett a fiúnak. A szerző azokat a kérdéseket is feljegyezte, amelyeket a gyerek tett fel a felnőtteknek. A feljegyzések mellett fényképeket illetve rajzos vázlatokat is készített. Ezek közül a mesehallgatás rajzvázlatát, a könyvvel való foglalkozást és a fiú viselkedését rajzolta le. A naplószerű feljegyzésen kívül az adatgyűjtés harmadik összetevője a meserajzok vizsgálata volt, amelyeket az interjúbeszélgetés alatt gyűjtött be. Közel 400 meserajzot gyűjtött össze.

Az adatgyűjtést és a vizsgálatok feldolgozását csak úgy mint *Nógrády* (1917), *Tóth* (1967) sem végezte egyedül. Az általános iskolai nevelők és szakfelügyelők voltak segítségére. *Tóth* (1967) vizsgálatának adatgyűjtése 1964 januárjától áprilisáig folyt, fővárosi és vidéki általános iskolákban egyaránt. A nevelők és szakfelügyelők összesen 944 első és második osztályos általános iskolás tanulóval, négy helyszínen, Budapest XIV. kerületi általános iskolájában, Miskolcon, Borsod-Abaúj-Zemplén megye községeiben és Heves megye községeiben végeztek egyedi felmérést és vettek fel jegyzőkönyvet. Emellett *Tóth* a IX. kerület Vendel utcai

tanítóképző gyakorló iskola negyven tanulójáról készített külön feljegyzéseket egy éven keresztül, 1954-1955 folyamán.

A szerző a fent említett iskolák első és második osztályos tanulóival beszélgetést folytatott, amelyen keresztül a gyerekek irodalmi érdeklődésének sajátosságait próbálta felmérni. Leírásában az egyéni beszélgetés módszerének fontosságát hangsúlyozta. Fontosnak tartotta, hogy a hat-nyolc éves korosztálytól beszélgetés formájában gyűjtsön információt, hiszen a gyerekek „élőbeszéddel [...] már eléggé megbízhatóan számot tudnak adni irodalmi élményeikről, olvasmányaikról, a tetszés vagy nemtetszés indítékairól” (Tóth, 1967:15). Meglátása szerint ennek fontos tényezője, hogy a gyerekeknek szánt kérdések érthetők legyenek, és, hogy ezekkel a kérdésekkel oldott hangulat alakuljon ki a kérdező és a kérdezett alany között.

Egy-egy beszélgetés körülbelül 30-35 percet vett igénybe. A vizsgálatokat igyekeztek akkor végezni, amikor a tanulók az iskola által kevésbé voltak megterhelve. Mivel ismeretlen, hogy a felmérés során Tóth mely illusztrációkkal dolgozott, így az alábbi primer vizsgálaton belül az illusztrációk helyett a tanulók könyveket válogattak, amelyek alapján a központi kutatáshoz ki tudtuk alakítani az illusztrációkat.

A pilot vizsgálat Tóth (1967) kérdéssorain kívül plusz két kérdéssel zárul:

- *Szeretsz olvasni? Igen – nem.*
- *Miért?*

### **2. 2. 2. Pilot vizsgálat célja**

- *Megvizsgálni, Tóth (1967) kutatása milyen mértékben alkalmazható napjainkban,*
- *felmérni a szakirodalom alapján állított tényezőket, miszerint a magyar anyanyelvű tanulók megfelelő olvasási készséggel rendelkeznek, de ennek ellenére nem szeretnek olvasni,*
- *felmérni a szakirodalom alapján állított tényezőket, miszerint a hat-nyolc éves tanulók a mesék iránt érdeklődnek leginkább,*
- *meghatározni, melyek azok a szereplők, amelyeket a központi vizsgálat illusztrációiba bele lehet foglalni.*



### 2. 2. 3. Minta

A felmérés a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű első osztályos hat-nyolc éves tanulókkal készült 2016 tavaszán, a 2015/2016-os tanévben. A kutatási engedélykérés minden iskolának postán lett megküldve. A pilot vizsgálat abban az iskolában készült, amelyik elsőként adott pozitív választ mind az iskola vezetője mind az első osztályos tanulók szülei részéről. Az elsőként kézbesített beleegyező nyilatkozat alapján 19 tanulóval, nyolc fiúval és tizenegy lánnyal készült a pilot vizsgálat. Az átlagkorosztály 7,15. Egy tanulóval folytatott beszélgetés körülbelül 30-35 percet vett igénybe.

Mivel kutatás alanyai egységesen a fent bemutatott tankönyvsomagot alkalmazzák, a terjedelmi korlátok miatt a disszertáció a szülők iskolai végzettségétől, jövedelmétől és a tanulók képességeitől függetlenül, általánosságban ismerteti az adatokat.

### 2. 2. 4. Anyag és módszer

A pilot vizsgálat a *Tóth* (1967) által kidolgozott beszélgetési szempontok alapján készült. Minden egyes tanuló teljes mértékben azonos kérdést kapott. A kérdések a félig strukturált beszélgetést segítették. A tanulók válaszai kérdőív formájában papírlapra lettek rögzítve. A beszélgetés válaszait a *Tóth*-féle vizsgálat által létrehozott kategória rendszer alapján lettek csoportosítva. Az egyéni beszélgetéseket követően a tanulók együtt vettek részt a könyvesbolt látogatásban, ahol közösen választották ki a számukra szimpatikus könyvet.

### 2. 2. 5. Kérdés és hipotézis

A felvázolt szakirodalom alapján a pilot vizsgálat az alábbi kérdésekre keresi a választ:

- *K<sub>1</sub>: Milyen az olvasási készsége a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulóknak?*
- *K<sub>2</sub>: Vajon a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók sem rendelkeznek pozitív olvasási attitűddel?*
- *K<sub>3</sub>: A Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók is a mesék iránt érdeklődnek?*

A pilot vizsgálat hipotézise:

- *H<sub>1</sub>: A Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók megfelelő olvasási készséggel rendelkeznek, ennek ellenére negatív olvasási attitűddel rendelkeznek.*
- *H<sub>2</sub>: A Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók a mesék és mesealakok iránt érdeklődnek.*

## 2. 2. 6. Eredmények

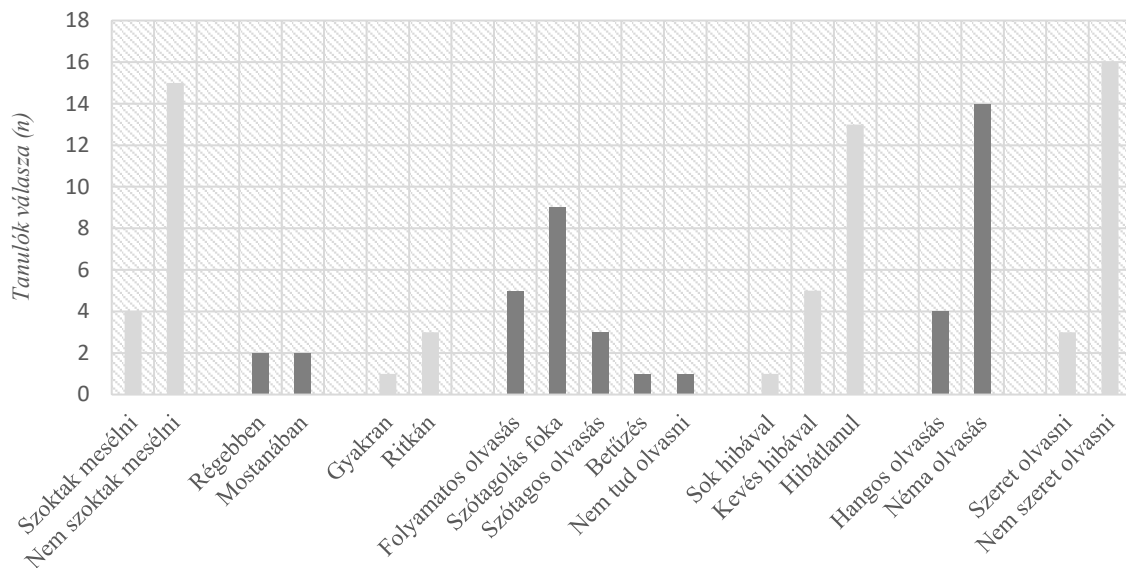
4. táblázat: Olvasással kapcsolatos készségek és attitűdük tanulói válaszokra bontva (saját szerkesztés)<sup>4</sup>

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b	4c	4d	4e	5a	5b	5c	6a	6b	7a	7b
T <sub>1</sub>																		
T <sub>2</sub>																		
T <sub>3</sub>																		
T <sub>4</sub>																		
T <sub>5</sub>																		
T <sub>6</sub>																		
T <sub>7</sub>																		
T <sub>8</sub>																		
T <sub>9</sub>																		
T <sub>10</sub>																		
T <sub>11</sub>																		
T <sub>12</sub>																		
T <sub>13</sub>																		
T <sub>14</sub>																		
T <sub>15</sub>																		
T <sub>16</sub>																		
T <sub>17</sub>																		
T <sub>18</sub>																		
T <sub>19</sub>																		

Az előkutatás eredménye alapján (4. táblázat) összesen négy tanuló részesült mesei élményben a családon belül, ezek közül a tanulók közül két tanulónak most is olvasnak odahaza. Mind a négy tanuló folyamatosan olvas, egy tanuló kevés hibával, a másik három tanuló hibátlanul olvas. Tizenöt tanuló nem részesült odahaza mesei illetve mesélési élményben. Ezeknek a tanulóknak a többsége a szótagolás fokán van, három tanuló szótagolva olvas, egy-egy tanuló pedig ismeri a betűket, illetve nem tud olvasni. Annak a tanulónak, aki betűzve olvasott, sok hibája volt olvasás közben. Ez a tanuló nem is szeret olvasni, olvasási nehézségekkel küzd, azonban az a tanuló, akinek egyáltalán nem fejlett az olvasási készsége, motivált, szeret olvasni.

<sup>4</sup> 1a = szoktak mesélni  
 1b = nem szoktak mesélni  
 2a = régebben meséltek  
 2b = mostanában is mesélnek  
 3a = gyakran mesélnek/meséltek  
 3b = ritkán mesélnek/ meséltek  
 4a = folyamatosan olvas  
 4b = szótagolás fokán van  
 4c = szótagolva olvas  
 4d = betűzve olvas  
 4e = nem tud olvasni  
 5a = sok hibával olvas  
 5b = kevés hibával olvas  
 5c = hibátlanul olvas  
 6a = hangosan szokott olvasni  
 6b = némán szokott olvasni  
 7a = szeret olvasni  
 7c = nem szeret olvasni

Összesen három tanuló szeret olvasni. Ezek nem azok a tanulók, akik folyamatos olvasással tudnak némán olvasni, hanem a közepes olvasási készséggel rendelkező tanulók, akik kevés hibával a szóolvasás fokán vannak, illetve az a tanuló aki szótagolva olvas. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy többnyire nem azoknak a tanulók rendelkeznek negatív olvasás iránti attitűddel, akiknek gyenge az olvasási készsége. A Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű tanulók többsége megfelelő olvasási készséggel rendelkezik, ennek ellenére negatív olvasás iránti attitűddel rendelkeznek. A 25. ábra az összesített válaszokat mutatja be.



25. ábra: Olvasással kapcsolatos készségek és attitűdök eredményeinek összesítése (Saját szerkesztés)

Az alábbi 5., 6., 7., 8., 9. és 10. táblázat az előkutatásban részt vett tanulók legkedveltebb olvasmányjaival kapcsolatos válaszokat mutatja be (n).

5. táblázat: Legkedveltebb olvasmányok gyakorisága (saját szerkesztés)

Legkedveltebb olvasmányok	Összesen (n = 19)	Lány (n = 11)	Fiú (n = 8)
Varázsmesék	4	4	-
Állatmesék és -történetek	5	5	-
Harcos és kalandos történetek	6	-	6
Gyermekek élete	2	2	-
Vers	1	-	1
Enciklopédia	1	-	1
Egyéb	-	-	-

A válaszok alapján arra merünk következtetni, hogy lányok és a fiúk egymástól eltérő válaszokat adtak. Amíg összességében az állthatjuk, hogy az első osztályos tanulók a harcos és kalandos történetek iránt érdeklődnek leginkább, ez nemekre bontva egyenlő azzal, hogy az első osztályos fiúk a harcos és kalandos történeteket kedvelik leginkább, a lányok pedig a varázsmeséket, illetve az állatmeséket és állattörténeteket. Kisebb mennyiségben a lányok részéről jelen vannak a gyerekek életével kapcsolatos történetek, a fiúk részéről pedig a vers és az enciklopédia.

A beszélgetés fontos tényezője, hogy a gyerekek arra a kérdésre válaszoltak, hogy mi a kedvenc meséjük, és szabadon elmesélhették azt a történetet, amelyiket szeretik, függetlenül attól, hogy az valóban megfelel egy mesének vagy sem. Ennek apropójára a lányok a varázsmese kategóriába sorolt *mese* alatt a *Jégvarázs* (n = 2) animációs filmet, az állatmesék és –történetek kategóriába sorolt *mese* alatt az *Én kicsi pónim* (n = 3), a gyerekek életéről szóló történetek alatt pedig az *Agymanók* (n = 1) és a *Vége otthon!* (n = 1) című animációs filmekről meséltek. Mindemellett két tanuló a *Jeronimo Stilton* regényt nevezte meg, amely az állatmesék és –történetek kategóriába lett besorolva, illetve egy tanuló a *Hamupipőke* és egy tanuló a *Piroska és a farkas* mesét mesélte el. A fiúk közül szóba került a *Transformers*, a *Hotel Transylvania*, a *Gru*, a *Zootropolis*, a *Dínó tesó* és a *Jégkorszak* című animációs film iránti rokonszenv. Több tanuló több animációs filmet is megemlített ezek közül, kedvencként azonban a fent besorolt kategóriába tartozó animációs filmeket választották. Két tanuló jelölt kedvencként mást, az egyik tanuló *Petőfi Sándor A nap* című versét, illetve egy tanuló egy enciklopédiáról beszélt, ahol dinoszauruszokról lehet olvasni.

*Khaled és Soliman* (2015) szerint a 2-5 éves gyerekek átlagban heti harminckét órát tévé nézéssel töltenek, a 8-18 éves gyerekek 72%-a pedig már saját televízióval rendelkezik, így könnyen egyet tudunk érteni azzal a tényállapottal, hogy a tévé- és rajzfilmsorozatok nagy hatással vannak a gyerekek otthoni és iskolai tevékenységeire. Szintén kutatások bizonyították, hogy már az 5,33 átlagéletkorú gyerekek a médiából tanulnak a legtöbbet a gyorsan változó képsorok pedig hatással vannak a tanulók fejlődésére (Csontos, 2015). Nem mellesleg a tévé műsorok sokszor indokolatlanul meseként hirdetik magukat, pedig ezek a műsorok hanyagolják a szokásos mesék által alkalmazott képzeletvilágot (Voigt, 2009). Emiatt a fent kifejtett adatok erősen befolyásolják a disszertáció központi kutatásának a kidolgozását.

A gyorsan változó képformák negatív hatással vannak a gyerekek kognitív fejlődésére, a folyamatosan vibráló képek szorongást okozhatnak, illetve komoly befolyással vannak a kisgyermekek végrehajtófunkciójára (Csontos, 2005). Ezek a gyerekek például kevésbé képesek az önfegyelmzésre, gyengébb a munkamemóriájuk, a figyelmük (Csontos, 2005). Az írott szöveg, különösen a mesei tartalommal és mesefunkciókkal rendelkező írott szöveg kevesebb ingert vált ki a tanulókból. A negatív olvasás iránti attitűd kialakulásának ez is egy meghatározó tényezője.

Ez nem kétségbeejtő tényező, érdemes ezt az eredményt akár egy új pedagógiai paradigmának is tekinteni. Például érdemes figyelembe venni, hogy a médiatartalmak más tudás birtoklását

biztosítják a tanulóknak. *Wright* (1979) szerint az oktatásban is alkalmazhatók lehetnek ezek a médiatartalmak, ha megfelelő célra, megfelelő mennyiségben vannak alkalmazva, illetve ha a kognitív folyamatokat szeretnék a pedagógusok integrálni, ráadásul az animációs filmek olyan művészeti formát képviselnek, amelyek pozitív hatással vannak a humor, a tudás és a szimbólumok közötti összefüggések keresésére. Mivel a szóban forgó korosztály többsége az animációs filmeket részesíti előnyben, a központi kutatás egy újabb fókusszal, az animációs filmek iránti témák, motívumok, animációs filmek szereplőivel kapcsolatos rokonszenvek és ellenszenvek szempontjaival fog bővílni (4. melléklet).

Az alábbi 6., 7., 8., 9. és 10. táblázat az 5. táblázat alapján kapott válaszok legkedveltebb olvasmányok/animációs filmek témáiról, motívumairól, a kedvenc történetként nyilvánított szereplők iránti rokonszenvről és ellenszenvről számol be.

6. táblázat: Legkedveltebb olvasmánytémák gyakorisága (saját szerkesztés)

<i>Olvasmánytémák</i>	<i>Összesen (n = 19)</i>	<i>Lány (n = 11)</i>	<i>Fiú (n = 8)</i>
Mese és mesealakok	17	11	6
Különböző korú és foglalkozású emberek	-	-	-
Állatok	1	-	1
Valóságos történetek	1	-	1
Vegyes témák	-	-	-

A 6. táblázat arra mutat rá, hogy a hat-nyolc éves tanulók többnyire olyan témák iránt érdeklődnek, amelyekben mesealakok jelennek meg. Ilyen például a lányok aspektusából *Jégvarázsban* szereplő hercegnők, az *Én kicsi pónim* című animációs filmben szereplő lovak, akik repülni tudnak vagy az *Agymanókban* a megszemélyesített érzelmek. A fiúk például a *Transformers*ből a robotokat, a *Gruból* a minionokat, a *Hotel Transylvaniából* a vámpírt emelték többek között ki, illetve azokat az állatokat, akik többnyire ismeretlenek, elérhetetlenek, nem hétköznapi állatok (pl. a lajhár), vagy már kihaltak (pl. a dinoszauruszok).

7. táblázat: Legkedveltebb olvasmány iránti tetszés motívuma gyakorisága (saját szerkesztés)

<i>Tetszés motívumai</i>	<i>Összesen (n = 19)</i>	<i>Lány (n = 11)</i>	<i>Fiú (n = 8)</i>
Élőlények és tevékenységeik	11	3	8
Értelmi, érzelmi motiváció	-	-	-
Szereplők tulajdonságai	-	-	-
Esztétikum	7	7	-

A tanulók egy-egy történetet azért szeretnek, mert az abban szereplő hősök valamilyen varázserővel, különleges képességgel rendelkeznek, például tudnak repülni, át tudnak változni, vagy valamilyen varázsszöközettel rendelkeznek. A lányok többsége a szereplők szépségét emelte ki, például azt, hogy „szép a ruhája”, „szép a haja”, „szép tarka”. A fiúk pedig a

varázserő illetve varázseszközön kívül például az állatok gyorsaságát vagy bátorságát (7. táblázat).

8. táblázat: Legkedveltebb hősök iránti rokonszenv motívuma gyakorisága (saját szerkesztés)

<i>Rokonszenv motívumai</i>	<i>Összesen (n = 19)</i>	<i>Lány (n = 11)</i>	<i>Fiú (n = 8)</i>
Életkor, nem, külső, anyagi helyzet	14	6	8
Értelmi, erkölcsi kvalitások	-	-	-
Neveltség	5	5	-
Egyéb	-	-	-

A válaszok alapján a tanulók az általuk kedvelt hős iránti rokonszenvet a hős kellemes küllemével vagy képességével magyarázták. A lányok esetében újra a szépség, a báj, a fiúk esetében az erő került szóba (8. táblázat).

9. táblázat: A nem kedvelt hősök iránti ellenszenv motívuma gyakorisága (saját szerkesztés)

<i>Ellenszenv motívumai</i>	<i>Összesen (n = 19)</i>	<i>Lány (n = 11)</i>	<i>Fiú (n = 8)</i>
Életkor, nem, külső	9	6	3
Szereplők fogyatékosága	5	-	5
Neveltségi hiányosságok	5	5	-

A tanulók az általuk nem kedvelt hős iránti ellenszenvet a hős életkorával, nemével és küllemével, illetve valamilyen hiányosságával és fogyatékoságával magyarázták. A lányok esetében ez a gonoszság, a hazugság, a csúnya külső; a fiúk esetében ez a kor, a hiányos végtagok, sérült arc (9. táblázat).

10. táblázat: Olvasással kapcsolatos érzések relatív gyakorisága gyakorisága (saját szerkesztés)

<i>Érzések</i>	<i>Összesen (n = 19)</i>	<i>Lány (n = 11)</i>	<i>Fiú (n = 8)</i>
Izgulni	5	2	3
Sírni	-	-	-
Nevetni	9	9	3
Gondolkodni	1	-	1
Félni	1	-	1
Egyéb	-	-	-

A tanulók többnyire nevetni, és izgulni szeretnek egy-egy történetben, egy tanuló szeret gondolkodni és egy tanuló a félelmet részesíti előnyben (10. táblázat).

A pilot vizsgálat fontos eredménye, hogy a tanulók többnyire animációs filmeket neveztek meg akkor, amikor a kedvenc meséjüket kellett megnevezni, és a szereplőket is ezekből a történetekből merítették. A tanulók olyan szereplőket kedvelnek, akik fiktív lények, esetleg

olyan hétköznapi emberek, akik varázserővel bírnak. Fontos szempont számukra a szereplők külsője, életkora és a szereplők képessége.

Mivel a tanulók kedvenc olvasmánya a varázsmese, állatmese, harcos és kalandos történet, a kedvenc történetük témáit pedig többnyire az előre meghatározott szempontok alapján a mese és mesealakok közé lehetett besorolni (amely alatt most már a valóságnak nem megfelelő fikatív lényeket rétjük), így megállapíthatjuk, hogy a tanulók olyan állatos, kalandos, harcos, gyerekekről szóló történeteket kedvelnek a varázsmesék mellett, amelyben jelen van a csoda, a varázslat és maga a fikció. Ennek érdekében a gyerekek által említett animációs filmek ebből az aspektusból lettek megvizsgálva (11. táblázat).

11. táblázat: A tanulók által kedvelt történetként említett animációs filmek szereplőinek gyakorisága (saját szerkesztés)

	Vadállatok	Házi állatok	Állatmesék szereplői	Természeti jelenség	Növények	Hétköznapi emberek	Fiktív lények	Hétköznapi tárgyak
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
<b>Agymanók (2015)</b>	-	-	-	-	-	31,57%	68,42%	-
<b>Dínó tesó (2015)</b>	-	-	-	-	-	11,11%	88,88%	-
<b>Hotel Transylvania (2015)</b>	-	-	-	-	-	20,68%	75,86%	3,44%
<b>Jégkorszak (2016)</b>	-	-	-	-	-	-	100%	-
<b>Jégvarázs (2013)</b>	-	-	-	10,52%	-	36,84%	52,63%	-
<b>Münó (2014)</b>	-	-	-	-	-	-	100%	-
<b>Transformers (2015, 2016)</b>	-	-	-	-	-	6,59%	93,40%	-
<b>Végre otthon (2015)</b>	-	-	-	-	-	20%	80%	-
<b>Zootropolis (2016)</b>	95,83%	4,16%	-	-	-	-	-	-
<b>Gru (2013)</b>	-	-	-	-	-	86,71%	14,28%	-
<b>Én kicsi pónim (2014)</b>	-	-	-	-	-	-	100%	-

A *Zootropolis* és a *Gru* kivételével minden animációs film több mint 51%-ban fikatív lények szerepelnek. Igaz, hogy a *Gru* esetében többnyire hétköznapi emberekkel találkozhatunk (86,71%), ám ezeknek az embereknek különleges munkájuk, illetve nem hétköznapi tulajdonságuk van. *Gru* például egy volt gonosztevő, és jelenleg titkos ügynök. A *Zootropolis* szinte teljes mértékben vadállatok szerepelnek (95,83% és 89,65%). A *Zootropolis* állatai emberi tulajdonsággal vannak felruházva. A többi elemzett animációs filmben több mint 51%-ban

fiktív lények szerepelnek, azonban a fiktív lények állandó társai a hétköznapi emberek. Például az *Agymanók* animációsfilm egy átlagos, kiegyensúlyozott család kamaszkorú lányáról szól (jelen van az apa, anya és a lányuk 31,57%), akinek az érzelmei vannak megszemélyesítve. Ezek az érzelmeik kelnek életre egy-egy formában, illetve megjelennek a gyermekkori emlékei: a képzeletbeli barátai, a tudatalatti örök, Bing Bong illetve a szivárványunikornis (68,42%). A *Dínó* tesó esetében fiktív lénynek számítanak a dinoszauruszok, foszforeszkáló élőlények. A gyerekek számára a dinoszauruszok is csodás, képzeletbeli lényeknek számítanak (88,88%). A *Dínó* tesó animációs filmben az őslények mellett a főszereplő egy árva kisfiú (11,11%), aki megismerkedik egy árva dinoszaurusszal. A barátságukról szól a történet. Hasonló tematikával rendelkezik a *Jégkorszak*, amely szintén az őslényekről szól (östigris, mamut, ősmókus stb.).

A *Hotel Transylvania* már más jellegű fiktív lényeket mutat be (75,86%), akik szintén a hétköznapi emberek (20,68%) társaivá válnak. Ebben az animációs filmben jelen van a vámpír, a múmia, a láthatatlan ember, a vérfarkas, a szörnyeteg stb. Hasonló fiktív lényeket tartalmaz a *Münó* és az *Én kicsi pónim* animációs film. Mindkét film teljes mértékben kitalált alakokkal rendelkezik, mindkét filmben valamilyen küldetés cselekményéről van szó, a különbség az, hogy a *Münó* a felnőtté válás küszöbén van, és a holdat kell megvédenie, az *Én kicsi pónim* pedig színes pónilovakról szól, ahol minden egyes póninak különleges tulajdonsága van, és szintén valamilyen küldetésben kell részt venniük. A hagyományos mesei formuláknak a *Jégvarázs* című animációs film felel meg, ahol a jég mint varázslatos természeti jelenség mellett a hagyományos értelemben vett varázsmese szereplői jelennek meg. Ilyen például a király és a királyné és a két királykisasszony, illetve a segítőtársak, *Oláf*, a beszélő hóember, illetve a folyton falánk szarvas.

A könyvesbolt látogatásakor három tanuló hiányzott, így összesen 16 tanuló volt jelen, ebből 9 lány és hét fiú. A gyerekek többsége elsődlegesen valamilyen animációs filmmel kapcsolatos képeskönyvet, vagy kifestőt választott (*Jégvarázs*, *Verdák*), és külön kérelemmel választottak azokból a könyvekből, amelyek irodalmi értéknek számítanak. A 12. táblázat a gyerekek által választott irodalmi értékkel rendelkező könyvek szereplőinek kategorizálását szemlélteti.

12. táblázat: A 2014 és 2016 között kiadott gyerekeknek szánt szövegek szereplőinek a gyakorisága

	Vadállatok	Házi állatok	Állatmesék szereplői	Természeti jelenség	Növények	Hétköznapi emberek	Fiktív lények	Hétköznapi tárgyak
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Lackfi	10,4%	3,4%	1,1%	8,1%	1,1%	33,7%	19,7%	22,0%
Varró	0%	0%	0%	0%	0%	40%	60%	0%
Berg	3,03%	0%	0%	6,06%	1,51%	4,5%	81,8%	3,03%
Darvasi	3,7%	0%	0%	0%	4,7%	1,3%	23,7%	66,6%

*Lackfi János*, *Varró Dániel* és *Berg Judit* szövegeinek közös sajátossága, hogy a főszereplők többnyire hétköznapi emberek vagy tárgyak, csak *Berg Judit* meseregényében találkozhatunk fiktív főszereplőkkel. *Lackfi János* szövegeiben pl. egy kislány a főszereplő, aki sokat utazik autóban, vagy egy-egy kamasz, aki a halál és az azt közvetítő helyzet iránt érdeklődik, *Varró Dániel* meseregényében elsődlegesen két gyerek, *Muhi Andris* és *Maszat Janka* jelenik meg,



illetve verseiben egy-egy kisgyermekes család hétköznapi szituációja. Berg Judit történetében két óvodáskorú gyerek tűnik ki a társai közül. Szintén figyelemreméltó, hogy mindhárom szerző, *Varró*, *Berg* és *Lackfi* esetében a hétköznapi emberek mellett fiktív szereplők tűnnek fel a történetekben, verseskötetében minden tabunak számított lény és cselekmény (halál, levágott testrészek, takonyhegy, orrszőr stb.). *Berg Judit Rumini* regényében pl. ezek történetesen egérkalózok, *Mesék a Tejúton túlról* regényében pedig megjelennek a hagyományos mesére utaló fiktív szereplők is, mint amilyen a varázsló, vagy Növényország királya, de a gyerekek hétköznapi ellenségei is feltűnnek (homok, kavics), mint pl. homokszörnyeteg, kavicskönnyet potyogtató kőszobor, aromanók és bumfortok. *Lackfi* is a hétköznapi tevékenységek egy-egy tárgyát személyesíti meg, mint pl. a kávé, vagy az autót, amely hintóvá változik, *Varró Dánielnél* pedig újra megjelenik a kalóz, a démon. A hétköznapi tárgyak esetében *Berg Juditnál* megjelenik a varázssapka, a kerékpár. *Darvasi László* történetében *Pálcikának* van egy kerékpárja, amellyel bejárja a világot, *Berg Judit Mesék a Tejúton túlról* regényben pedig *Bojtinak* van egy kerékpárja, amely elröpíti őt és Tücsköt a tejútra. Különleges és a gyerekek hétköznapi természeti jelenségei is megjelennek a szövegekben. *Varró Dániel* esetében ez a paca, a sár, a kosz, *Berg Judit* szövegeiben pedig a vihar, az örvény (*Rumini*), a bolygónk, a szén, a Tejút (*Mesék a Tejúton túlról*). Figyelemreméltó továbbá, hogy egyes történetekben a gyerekek kedvenc (palacsinta, torta, szalonna, tejbegríz), illetve a gyerekek számára még fogyaszthatatlannak számító étel és ital van megemlítve (a sör, a kávé).

## 2. 2. 7. Összefoglaló

A pilot vizsgálat alapján a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók megfelelő olvasási készséggel rendelkeznek, ennek ellenére többnyire negatív olvasási attitűddel rendelkeznek; a hagyományos értelemben vett mesék helyett az animációs filmek iránt érdeklődnek leginkább, amelyekben meseszerű, fiktív lények, varázseszközzel/ varázserővel rendelkező hétköznapi lények vannak jelen. Ezek alapján, az első hipotézis (*H<sub>1</sub>: A Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók megfelelő olvasási készséggel rendelkeznek, ennek ellenére negatív olvasási iránti attitűddel rendelkeznek.*) beigazolódott, míg a másik hipotézis (*A Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók a mesék és mesealakok iránt érdeklődnek.*) részben igazolódott be: a tanulók a mesealakok iránt érdeklődnek, de a mese helyett az animációs filmeket részesítik előnyben. Az előkutatás alapján a központi kutatásban az ötödik mellékletben található, fekete-fehér illusztrációk kerültek be: (1) királylány, (2) királyfi, (3) sárkány, (4) boszorkány, (5) táltosparipa, (6) farkas, (7) róka, (8) medve, (9) nyúl, (10) kecske, (11) hangya, (12) hal, (13) egér, (14) béka, (15) virág, (16) nap, (17) világűr csillagokkal és Tejúttal, (18) kígyó, (19) palacsinta, (20) kávé, (21) vándortarisznya, (22) kerékpár, (23) póni, (24) iskolás fiú, (25) iskolás lány, (26) vámpír, (27) halál, (28) kalóz, (29) szurikáta, (30) kerékpár, (31) dinoszaurusz (32) katona (5. melléklet).

Egy ilyen szituációban rendkívül nehéz a hősöket beválogatni. Az illusztrációk tartalmát érdemes lett volna kiegészíteni egy szellemmel, egy űrlénnyel, néhány vadállattal és egy robottal is, azonban óvatosan kellett bánni az illusztrációk mennyiségével, nehogy túl sok legyen a tanuló előtt, mert az akár zavart is okozhatott volna. Az illusztrációk fekete-fehérek annak érdekében, hogy a szín ne legyen befolyással a tanulók döntéshozatalára. A képekről nem lehet eldönteni, hogy egy hagyományos varázsmese illetve állatmese szereplői, vagy egy új tulajdonsággal rendelkező hősről van szó, az illusztrációk arcán érzelmeket sem lehet észlelni annak érdekében, hogy a tanulók önállóan tudják meghatározni az általuk választott szereplők funkcióját, saját történetükben betöltött szerepét.

### 3. Központi empirikus vizsgálat

#### 3. 1. A központi empirikus vizsgálat célja és koncepciója

A disszertáció célja megvizsgálni a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek funkcionális szerepét neveléstudományi aspektusból, különös tekintettel a hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődésének felkeltésére. A disszertáció arra vállalkozott, hogy a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tartalmát a tanulmányaikat magyar nyelven folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődése aspektusából vizsgálja meg. Emiatt a központi kutatásban vizsgálatra kerül (1) a hat-nyolc éves tanulók olvasási attitűdje, kedvenc mese és olvasástémája, kedvenc mese és olvasmánytémájának motívuma, a hős iránti rokonszenv oka, illetve az ellenszenv motívuma. Ezeket az eredményeket a disszertáció általános szempontból és nemek szerinti válaszok alapján ismerteti; (2) a tanulók kedvenc animációs film iránti attitűdjét, kedvenc animációs film témáját, az animációs hős iránti rokonszenv okát, illetve az ellenszenv motívumait, szintén általános és nemek szerinti válaszok alapján. Az eddig említett két pont alatti eredmények összehasonlításra kerültek, melynek célja megvizsgálni a tanulók egyéni érdeklődését. Ezt követően fókuszba kerül a beszélgetésben részt vett tanulók ábécés olvasókönyvének analízise, amelynek vizsgálati tárgya szintén a mese- és hőstípusok illetve ezek funkciói. Az ábécéskönyv olvasástanulási szövegei és a gyerekek érdeklődése azonos szempontok alapján lettek vizsgálva annak érdekében, hogy a két fókusz összehasonlítható legyen. Így választ kapunk arra, hogy a tankönyvcsaládban található olvasástanulási szövegek illetve azok szereplői milyen arányban felelnek meg a gyerekek ízlésének. A központi kutatás a következő vizsgálati szakaszból áll:

- *A magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók kedvenc olvasmányainak, olvasmánytémáinak, a kedvenc olvasmányukban szereplő hősök iránti rokonszenv, illetve az általuk kevésbé kedvelt hős iránti ellenszenv motívumainak vizsgálata,*
- *A magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók kedvenc animációs filmjének, animációs film témájának, a kedvenc animációs filmükben szereplő hősök iránti rokonszenv, illetve az általuk kevésbé kedvelt hős iránti ellenszenv motívumainak vizsgálata,*
- *A magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók által alkalmazott, fent ismertetett ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek témája, szereplői, illetve a szereplők funkciójának vizsgálata,*
- *A magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók kedvelt olvasmányainak, olvasmánytémáinak, a kedvenc olvasmányukban szereplő hősök iránti rokonszenv, illetve az általuk kevésbé kedvelt hős iránti ellenszenv motívumainak; kedvenc animációs filmjének, animációs film témájának, a kedvenc animációs filmükben szereplő hősök iránti rokonszenv, illetve az általuk kevésbé kedvelt hős iránti ellenszenv motívumainak és a magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók által alkalmazott, fent ismertetett ábécés olvasókönyv*

*olvasástanulási szövegeinek témája, szereplői, illetve a szereplők funkciójának komparatív vizsgálata (tehát az első, a második és a harmadik pontba foglalt vizsgálatok komparatív analízise).*

### **3. 2. Anyag és módszer**

Az adatgyűjtés az előkutatásban kidolgozott beszélgetési szempontok alapján készült. A tanulókkal egyéni beszélgetés készült, a szóban elhangzott válaszok kérdőív formában lettek rögzítve. Minden egyes tanuló teljesen azonos kérdéseket kapott, azonos sorrendben. A beszélgetéshez alkalmazott illusztrációk jól látható helyen voltak minden alkalommal, meg volt teremtve hozzá a megfelelő fényviszonyt, és minden egyes alkalommal asztal mellett ültünk. Az egyszerűbb rögzítés érdekében az illusztrációk meg voltak számozva.

A beszélgetés válaszait a Tóth-féle vizsgálat által létrehozott kategóriarendszer alapján lettek csoportosítva, és az SPSS® 20 programban, elektronikus formában, kódokkal lettek rögzítve. Az adatfeldolgozás kvantitatív elemzéssel és kétmintás t-próbával történt.

### **3. 3. A központi kutatás mintája**

A vizsgálat a Vajdaságban magyar tanulmányokat 2015/2016-os tanévben folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves első osztályos tanulókkal készült 2016 tavaszán. Ebben az iskolaévben, 2015 őszén 1521 tanulót íratnak a szülei magyar osztályba (Bödö, 2017). Az iskolák megkeresésekor figyelembe lett véve a tanulók, szülők és pedagógusok terhelése, ezért a téli szünetet követően lettek megkeresve, a vizsgálat pedig a tavaszi szünetet követően lett elvégezve. Elsődlegesen e-mailes felkerésben lett kérvény írva az iskolavezetőnek, akinek beleegyezése után postai úton lettek kézbesítve a részére és a szülők részére szánt beleegyező nyilatkozatok (1. és 2. melléklet). Összesen húsz település adott választ, ebből tizenöt település intézetvezetője pozitív visszajelzést adott, a pedagógus segítségével minden első osztályos gyermek szülőjéhez eljutott egy kérvényt, amelyben a szülők részletes tájékoztatót kaptak a kutatás tárgyáról, céljáról, az eredmények bizalmas kezeléséről, illetve ebben a levélben aláhúzással nyilatkozhattak arról, engedélyezik-e, hogy gyermeke részt vehessen a felmérésben. A visszakapott beleegyező nyilatkozatok közül 15 intézmény 267 tanulóval készült az adatgyűjtés, amely az 1500 fős mintának a 17,8%-a. A begyűjtött adatok kódolva lettek, és az SPSS® 20 segítségével lettek elemezve. Az adatok még borítékokba vannak zárva és szigorú megőrzés alatt vannak. Minden tanulóval azonos hangnemben folyt a beszélgetés. A személyes megjelenésnek köszönhetően a válaszokat nem befolyásolta senki, a gyerekek őszinte gondolata, és nem a tanító/szülő által várt illetve szügerált gondolatok lettek rögzítve. Egy tanulóval folytatott beszélgetés körülbelül 30-35 percet vett igénybe.

### 3. 4. A központi vizsgálat eredményei

A vizsgálati eredmények négy fejezetben kerülnek bemutatásra. Először (1) az olvasási attitűdökkel kapcsolatos empirikus vizsgálat eredményei lesznek bemutatva, ezt követően (2) az animációs filmekkel kapcsolatos tanulói válaszok eredményei lesznek bemutatva. Az attitűdvizsgálatot követi majd (3) a tankönyvanalízis, amelynek olvasástanulási szövegei az olvasással és az animációs filmmel kapcsolatos vizsgálati szempontok alapján lesznek szemléltetve. (4) Ezt követi majd az első három vizsgálat eredményének komparatív vizsgálata. Az egyes olvasási attitűddel kapcsolatos eredmények relatív gyakorisággal, illetve gyakorisággal vannak szemléltetve. A nemek közötti különbségek vizsgálata kétmintás t-próba alapján készültek.

#### 3. 4. 1. Olvasási attitűdök vizsgálata

Kutatások bizonyították, hogy a kisgyermekkorban való mesei élményben való részesülés összefüggésben áll az iskolai tanulmányi eredményekkel (Cs. Czahesz, 2001). Rámutattak arra, hogy az anya, illetve az apa meseszeretetének, valamint a meseválasztásnak is nagy jelentősége van. A 13. táblázat a mesélési szokások relatív gyakoriságát mutatja be a családon belül.

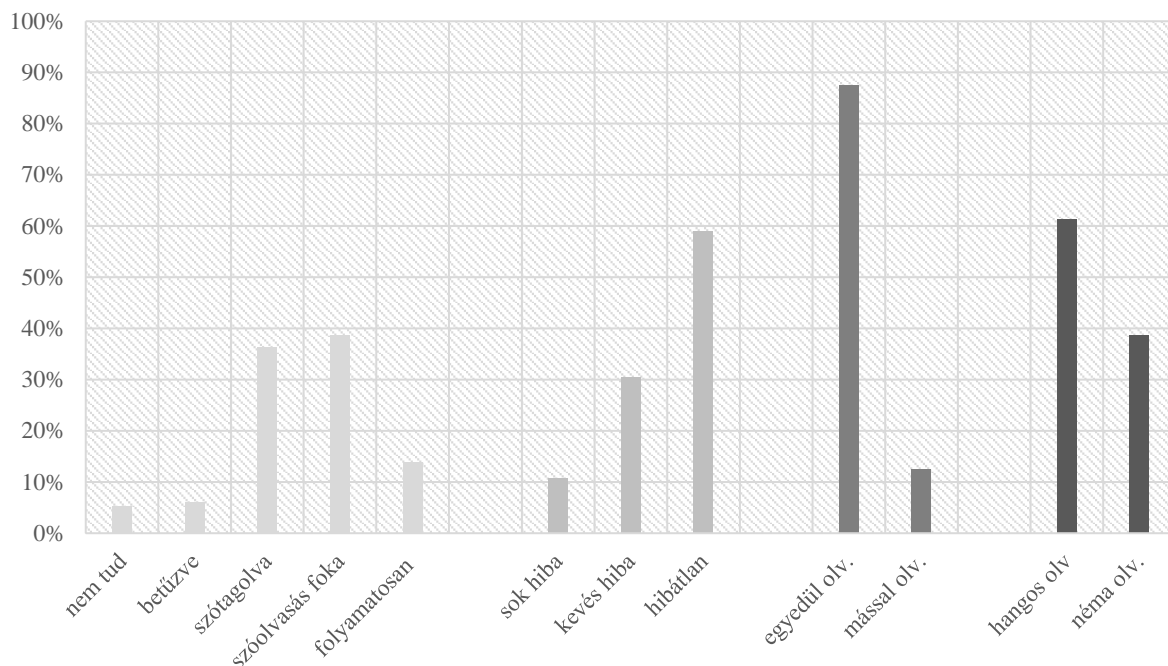
13. táblázat: Mesei élményben való részesülés szokásai a családban (saját szerkesztés)

<i>Mesei élményben való részesülés</i>	Igen 34,1%	<i>Nem*</i> 64,6%		
<i>Mesei élmény gyakorisága</i>	Gyakran 24,5%	Ritkán 30,9%	<i>Soha*</i> 44,5%	
<i>Mesei élmény időszaka</i>	Most 24,2%	Régebben 31,3%	<i>Soha*</i> 44,5%	
<i>Cselekmény társa</i>	Apa 8,1%	<i>Anya*</i> 84,5%	Testvér 1,4%	Nagyszülő 6,1%

Megjegyzés: A \* a legnagyobb gyakoriságot jelzi

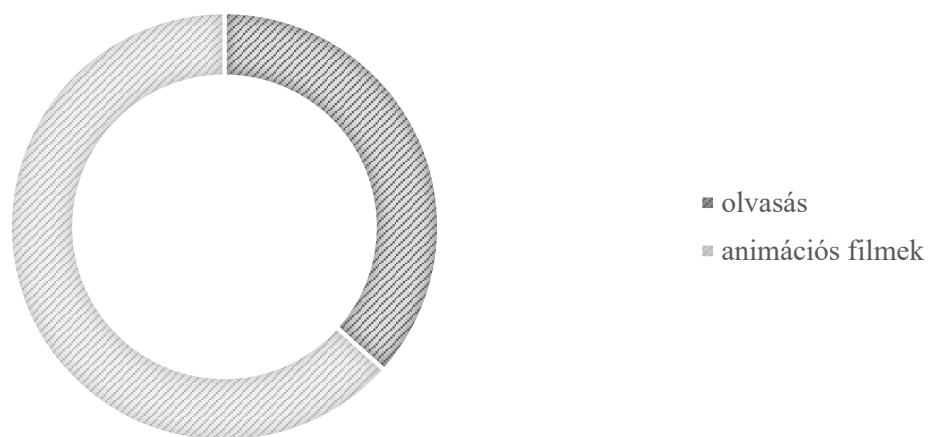
A vizsgálati minta alapján a Vajdaságban a tanulók 64,4%-a nem részesült mesei élményben a családon belül, 0,4%-a pedig nem tudott erre a kérdésre válaszolni. Feltételezhető, hogy ez a 0,4% sem részesült odahaza mesei élményben, azonban ezt a tanuló nem mondta ki. A relatív gyakoriság szerint a tanulóknak több mint a fele nem hallgatott odahaza mesét. Azoknak a tanulóknak is a többsége, akik mesei élményben részesültek a családban (34,1%) ritkán volt ennek a cselekménynek a része. A vizsgálati eredmények alapján azt állíthatjuk, hogy a vajdasági tanulóknak csak a 34,1%-a részesült ritkán (30,9%) mesei élményben, és ez is legtöbb esetben valamikor régen történt. Azaz, a hat-nyolc éves tanulók többsége iskolás korban már nem hallgat odahaza mesét. Ebből kifolyólag a tanulók többsége az óvodai nevelés során találkozhatott először a meséléssel, legrosszabb esetben pedig soha nem részesült mesei

élményben, ami azt jelenti, hogy az utóbbi helyzetben lévő tanulók csak az ábécés olvasókönyvben találkoztak először valamilyen olvasmánnyal.



26. ábra: A résztvevői minta olvasási készsége az első osztály végén (saját szerkesztés)

A tanulók többsége szótagolva illetve a szóolvasás fokán áll, illetve a résztvevői mintának több mint a fele hibátlanul olvasott az első osztály végén. A tanulók többsége segítség nélkül szokott odahaza olvasni, de egyelőre több mint a fele a hangos olvasást részesíti előnyben (26. ábra). A megfelelő olvasási készség ellenére a résztvevői minta többsége nem az olvasást, hanem az animációs filmek nézését részesíti előnyben (27. ábra).



27. ábra: A résztvevői minta olvasás és animációs filmek iránti előnyben részesítésének relatív gyakorisága (saját szerkesztés)

A 26. és 27. ábra alapján beigazolódott a primer kutatás eredménye, miszerint a tanulók többsége nem rendelkezik pozitív olvasási attitűddel annak ellenére, hogy megfelelő az olvasási készsége. Így továbbra is indokolt vizsgálni a szóban forgó tanulók kedvenc témáját és hőseit.

A további vizsgálódások a kedvenc olvasmányokra fókuszálnak. A beszélgetés alkalmával minden tanuló meg lett kérdezve arról, melyik a kedvenc meséje, és el is mesélték ezt. Utóbbi azért volt célszerű, mert a tanuló által megadott cím alapján nem mindig volt egyértelmű, melyik mesére vagy történetre gondol. A tanulók által elmesélt történetek alapján sikerült az 14. táblázatban összefoglalt témakörökbe besorolni a tanulók legkedveltebb olvasmányának relatív gyakoriságát.

14. táblázat: Legkedveltebb olvasmányok gyakorisága, *t* – próba (saját szerkesztés)

Legkedveltebb olvasmányok	Összesen (n = 262)	Lány (n = 146)	Fiú (n = 121)	<i>t</i> - próba
	%	%	%	
Varázsmesék	26,3	37,2	12,0	- 4, 9 < 0,001*
Állatmesék és –történetek	36,3	33,8	39,0	-1, 02 <sup>NS</sup>
Harcos és kalandos történetek	5,3	6,2	15,0	- 1, 91 < 0,05*
Gyermekek élete	10,3	6,2	4,3	0, 74 <sup>NS</sup>
Vers	7,6	5,5	10,0	- 2, 92 <sup>NS</sup>
Enciklopédia	8,0	2,8	14,0	- 1, 33 < 0,004*
Egyéb	6,1	8,3	3,4	1, 07 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a \* 0,05 szinten illetve ez alatt szignifikáns

A vizsgálati eredmények alapján a tanulók az állatmesék és történetek (36,3%) illetve a varázsmesék iránt (26,3%) érdeklődnek leginkább. A fiúk és a lányok érdeklődése között szignifikáns különbség mutatkozott a varázsmeséknél ( $p < 0,001$ ), a harcos és kalandos történeteknél ( $p < 0,05$ ) csak úgy, mint az enciklopédiák ( $p < 0,004$ ) esetében. A fiúk jobban a harcos és kalandos történeteket (15,0%), magát az enciklopédiát (14,0%) részesítették előnyben a lányokhoz képest; a lányok pedig gyakrabban részesítették előnyben a varázsmeséket (37,2%). Az állatmeséket és a róluk szóló történeteket egyaránt kedveli mindkét nem (36,3%), a gyerekek életéről szóló történeteket (10,3%), illetve a verseket (7,6) és az egyéb kategóriába sorolt olvasmányokat (6,1%) kedvelik a legkevésbé. A vizsgálati eredmények alapján kiderült, hogy a hat-nyolc éves tanulók legkedveltebb olvasmányai az állatmesék, illetve a varázsmesék, amelyek közül szignifikáns különbség mutatkozott a varázsmesék iránti érdeklődés relatív gyakoriságában.

Természetesen ezek az eredmények még nem adnak releváns választ arra, hogy valójában ezek a tanulók által elmesélt történetek milyen olvasmánytémákat érintenek, illetve, hogy ők ténylegesen milyen szereplőket és történeteket kedvelnek leginkább. Ennek oka, hogy ez a korosztály még csak azokból a mesékből, olvasmányokból illetve történetekből válogat, amelyeket hallott. Mivel a többségük (64,4%) nem hallgatott sohasem mesét a családban, így valószínűleg nem is ismernek sok mesét. Ez okból volt szükség a további kérdésekre. A 16.

táblázatban csoportosított válaszokkal alá lehet támasztani, illetve meg tudjuk cáfolni a vizsgálatban az előző kategóriába sorolt kedvenc olvasmányokat.

15. táblázat: Legkedveltebb olvasmánytémák relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)

Olvasmánytémák	Összesen (n = 262)	Lány (n = 146)	Fiú (n = 121)	t - próba
	%	%	%	
Mese és mesealakok	41,9	50,7	31,4	3,25* < 0,01
Különböző korú és foglalkozású emberek	7,9	8,2	7,4	0,23 <sup>NS</sup>
Állatok	34,5	31,5	38,0	-1,10 <sup>NS</sup>
Valóságos történetek	7,5	2,1	14,0	-3,54* < 0,01
Vegyes témák	5,6	4,8	6,6	-0,63 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a \* 0,05 szinten vagy alatt szignifikáns

Csakúgy mint a primer vizsgálatban, a nagyobb részvevői mintában is a tanulókkal folytatott beszélgetés alapján a hat-nyolc éves tanulók közül, a mese és mesealakokról szóló témaköröket kedvelik a leginkább (41,9%), és 34,5%-os arányban kedvelik az állatokról szóló olvasmányokat (2,5% fiú és 2,7% lány nem tudott válaszolni a kérdésre). A különböző korú és foglalkozású emberekről szóló olvasmánytémákat (7,9%), valamint a valóságos történeteket (7,5%) és a vegyes témájú történeteket (5,6%) meglehetősen kis arányban kedvelik. Ezek a vizsgálati eredmények arról adnak referenciát, hogy a tanulók valóban a varázsmeséket és mesealakokat illetve az állatokról szóló történeteket részesítik előnyben. Ha a nemek közötti ízlésváltozást figyeljük, megerősíteni tudjuk a kedvelt olvasmányok iránti érdeklődést, ugyanis ez esetben is szignifikáns különbséget kaptunk a lányok varázsmese iránti rokonszenvére ( $p < 0,01$ ). A lányok többek között *A só, Az égig érő paszuly, Jancsi és Juliska, A kiscigány, Hamupipőke, A disznópásztor, Holle anyó, Az ördög három aranyhajszála, Borsószem hercegkisasszony* című meséket említették meg. Az enciklopédia iránti rokonszenvről jelen esetben a valóságos témakör nyújt gyakorisági kimutatást. Szignifikáns különbség van a valóságos történetek kedvelésénél, a fiúk jobban szeretik azokat a témaköröket, amelyek valamilyen természettudományos, illetve élettani tényezőről szólnak. A válaszadók többek között úgy jelezték a természettudományos téma iránti rokonszenvet, hogy egy-egy természeti jelenséget, valós természeti tényezőt neveztek meg, például „dínós”, „láva tört ki”, „vízi állatokról szól”, „tudományos erdőbe mennek”.

A két vizsgálati szempont alapján valós tényezőkről beszélhetünk, ha azt állítjuk, és a továbbiakban is azt vesszük figyelembe, hogy a hat-nyolc éves korosztálynak két preferált olvasmánya és olvasmánytémája van, ezek pedig a varázsmesék, illetve az állatmesék és történetek. Illetve figyelem előtt lesz tartva a lányok és a fiúk közötti ízlésváltozások szignifikanciája is: a lányok a varázsmesék és az állatmesék iránt érdeklődnek, a fiúk pedig az állatmesék mellett az enciklopédiában olvasható szövegek, illetve a harcos és kalandos történetek iránt. Pontosabban a nagymértékű közös témakörnek az állatmesék és történetek számítanak.



A mese fejezetben érintve volt a *Propp* (1999) által hangsúlyozott szereplőfunkciók attribútumára (gonosz mostoha, szépséges királykisasszony). A vizsgálathoz is hozzátartozott a szereplők iránti tetszés és rokonszenv, illetve az ellenszenv motívumának vizsgálata. A motívumok iránti érdeklődés gyakoriságát a 16., 17. és 18. táblázat mutatja be.

16. táblázat: Legkedveltebb olvasmány iránti tetszés motívumainak relatív gyakorisága, *t* – próba (saját szerkesztés)

Tetszés motívumai	Összesen (n = 262)	Lány (n = 146)	Fiú (n = 121)	<i>t</i> - próba
	%	%	%	
Élőlények és tevékenységeik	27,0	19,9	35,5	-0,72 <sup>NS</sup>
Értelmi, érzelmi motiváció	18,7	21,2	15,7	0,10 <sup>NS</sup>
Szereplők tulajdonságai	7,9	8,9	6,6	-0,18 <sup>NS</sup>
Esztétikum	40,4	43,8	36,4	0,18 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns

A vizsgálati eredmények alapján, a tanulók saját bevallása szerint elsődlegesen azért kedvelik az előzőleg kedvenc olvasmányt illetve témakörként megnevezett történeteket, mert esztétikailag vonzódnak hozzá (40,4%). Csak másodlagosan kedvelik a fenti történeteket a benne szereplő élőlények és a tevékenységük miatt (27,0%). Az értelmi és érzelmi motivációval kapcsolatos tetszés motívumának gyakorisága 18,7%, ami azt jelenti, hogy a tanulók kevésbé foglalkoznak a szereplők illetve a történet értelmi és érzelmi kvalitásával. A legkevésbé befolyásolja a történetek iránti vonzódásukat a szereplők tulajdonsága (7,9%).

A tetszés motívumoknál nincs szignifikáns különbség a nemek közötti érdeklődés relatív gyakoriságánál, a fiúk és lányok is egyaránt gyakrabban kedvelik az olvasmányokat/történeteket az esztétikum alapján.

17. táblázat: Legkedveltebb hősök iránti rokonszenv relatív gyakorisága, *t* – próba (saját szerkesztés)

Rokonszenv motívumai	Összesen (n = 262)	Lány (n = 146)	Fiú (n = 121)	<i>t</i> - próba
	%	%	%	
Életkor, nem, külső, anyagi helyzet	40,1	40,4	39,7	0,29 <sup>NS</sup>
Értelmi, erkölcsi kvalitások	21,0	18,5	24,0	0,021 <sup>NS</sup>
Neveltség	12,7	15,1	9,9	0,48 <sup>NS</sup>
Egyéb	20,2	20,5	19,8	0,29 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a \* 0,05 szinten szignifikáns

A tetszés motívumok relatív gyakoriságának eredményét alátámasztja a rokonszenv motívumának relatív gyakorisága, ugyanis a tanulók saját bevallása szerint a szereplők életkora, neme, külsője illetve anyagi helyzete szerint választják ki a kedvenc történetüket (40,1%). Azaz, ha a történet valamilyen állatról vagy fiktív lényről szól, akkor az előző tetszés

motívumnál az esztétikai jellemzők alatt ők a szereplők életkorára, nemére, külsőjére illetve anyagi helyzetére gondoltak. Az értelmi és erkölcsi kvalitásokat az előző kategóriának relatív gyakoriságához képest a válaszadók fele nevezte meg (21,0%), a szereplők neveltsége miatt pedig a tanulók 12,7%-a kedvel egy-egy olvasmányt/történetet. A nemek közötti ízléscsoporthatások szignifikáns különbségéről ez esetben sem beszélhetünk.

18. táblázat: A nem kedvelt hősök iránti ellenszenv motívumainak relatív gyakorisága, *t* – próba (saját szerkesztés)

<i>Ellenszenv motívumai</i>	<i>Összesen (n = 262)</i>	<i>Lány (n = 146)</i>	<i>Fiú (n = 121)</i>	<i>t - próba</i>
	%	%	%	
Életkor, nem, külső	28,51	26,0	24,0	-1,27 <sup>NS</sup>
Szereplők fogyatékosága	22,55	12,3	28,9	-1,79 <sup>NS</sup>
Neveltségi hiányosságok	47,23	51,4	29,8	-0,73 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns

A kedvenc olvasmányok nem kedvelt hősök iránti ellenszenv motívumai közül a tanulók leginkább azok a hősök iránt éreznek valamilyen ellenszenvet, akik valamilyen neveltségi hiányosságokkal rendelkeznek (47,2%). Százalékarányban ezt követik az életkorral, a nemmel illetve a külsővel kapcsolatos motívumok (28,5%), és a legkevésbé befolyásolja a szereplő iránti ellenszenvet a hősök fogyatékosága (22,5). A nemek közötti ízléscsoporthatások szignifikáns különbségéről ez esetben sem tudunk beszélni.

Az eddigi eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók leginkább az állatmeséket (36,3%) illetve a varázsmeséket (26,3%) kedvelik. A kedvenc olvasmánytémájuk a mese és a mesealakokról (41,9%) illetve az állatokról (34,5%) szóló történetek. Ezekben a történetekben azok a szereplők iránt érdeklődnek leginkább, akiknek az életkorával, a nemével illetve a külsőjével tudnak azonosulni, illetve akik meggyerő anyagi helyzettel rendelkeznek (40,2%). A szereplők iránti ellenszenvet pedig legnagyobb gyakoriságban a szereplők neveltsége határozza meg (47,2%). Mind ezek az attribútumok a tanulók érzelmi állapotára hatnak, amelyek alapján ők el tudják dönteni, hogy mit éreznek egy-egy történet hallgatása vagy olvasása közben. Emiatt érdemes megvizsgálni az alább látható 20. táblázat eredményét, ahol a tanulók saját bevallásuk szerint arról nyilatkoztak, hogyan szeretik érezni magukat egy-egy mese illetve történet hallgatása vagy olvasása közben.

19. táblázat: Olvasással kapcsolatos érzések relatív gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)

Érzések	Összesen (n) %	Lány (n) %	Fiú (n) %	t - próba
Izgulni	(51) 19,2	(27) 18,5	(24) 20,0	-0,31 <sup>NS</sup>
Sími	(6) 2,3	(4) 2,7	(2) 1,7	-0,40 <sup>NS</sup>
Nevetni	(145) 54,5	(78) 53,4	(67) 55,8	0,58 <sup>NS</sup>
Gondolkodni	(46) 17,3	(24) 16,4	(22) 18,3	-0,39 <sup>NS</sup>
Félni	(5) 1,9	(1) 0,7	(4) 3,3	-1,48 <sup>NS</sup>
Egyéb	(8) 3,0	(7) 4,8	(1) 0,8	2,02 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns

A tanulók többsége mese illetve történet hallgatása vagy olvasása közben leginkább nevetni szeretnek (54,5%), majd kisebb százalékarányban szeretik azt, ha egy történet számukra izgalmas (19,2%) vagy gondolkodni lehet rajta (17,3%). Az egyéb kategóriába a következő válaszok kerültek: örülni, álmodozni, kalandozni és ábrándozni. Ezek az érzelmeken kívül két tanuló azt állította, hogy semmit nem szeret érezni, egy tanuló azt, hogy nem szeret olvasni, illetve egy tanuló azt állította, hogy „az olvasás gyakorlását” szereti érezni. Az érzelmi motívumok nemek közötti relatív gyakoriság esetében sem beszélhetünk szignifikáns különbségről.

Az eddigi eredmények alapján ezek a tanulók a fiktív és állatszereplők iránt érdeklődnek, amelyek többnyire meselakok, továbbá akik megfelelő életkorral, külsővel és nemi szereppel rendelkeznek, és legtöbb esetben nevetségesek, vagy izgalmasak. Azonban nem szabad megfeledkeznünk a családban való mesélési illetve olvasási élményben való részesülésnek sem a relatív gyakoriságról (13. táblázat). Ha a vizsgálatban részt vett tanulók 34,1%-a részesült csak mesei élményben, ezek közül is a többségük ritkán (30,9%) és csak régebben (31,3%), akkor nem biztos, hogy releváns adatokról tudunk jelen esetben beszélni. Ha ezeknek a tanulóknak a 64,6%-a nem részesült odahaza mesei élményben, akkor ezeknek a tanulóknak a többsége aligha ismer néhány mesét/történetet. Ami azt jelenti, hogy ezeknek a tanulóknak a többsége azokból a történetekből választott egy történetet kedvencként, amit vagy az óvodában hallott -ha hallott-, illetve amellyel az ábécés olvasókönyvben találkozott. Hogy a kutatási célnak megfelelő releváns adatokkal tudjunk szolgálni, a vizsgáltban alkalmazott illusztrációk elemzését is górcső alá vettük (20. táblázat, 21. táblázat, 22. táblázat, 23. táblázat, 24. táblázat). Ez esetben a tanulók korlátlan mennyiségű illusztrációk válogathattak be a meséjükbe. A 20. táblázat a preferált illusztrációk relatív gyakoriságát szemlélteti.

20. táblázat: Preferált mesehősök gyakorisága az illusztrációk alapján, t-próba (saját szerkesztés)

<i>Szereplők</i>	<i>Összesen %</i>	<i>Lány %</i>	<i>Fiú %</i>	<i>t - próba</i>	<i>p</i>
vándortarisznya	3,8	2,8	4,1	-0,44 <sup>NS</sup>	< 0,65
<b>tündér</b>	<b>13,0</b>	<b>55,1</b>	<b>4,1</b>	<b>6,21*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
palacsinta	13,2	12,5	14,2	-0,12 <sup>NS</sup>	< 0,89 <sup>NS</sup>
kávé	3,5	3,5	5,8	-0,26 <sup>NS</sup>	< 0,78 <sup>NS</sup>
<b>torta</b>	<b>10,5</b>	<b>14,5</b>	<b>0,0</b>	<b>2,59*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
<b>kígyó</b>	<b>22,2*</b>	<b>10,4</b>	<b>35,4</b>	<b>-4,30*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
<b>ló</b>	<b>27,1*</b>	<b>41,4</b>	<b>10,0</b>	<b>5,19*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
<b>szurikáta</b>	<b>10,5</b>	<b>7,6</b>	<b>14,1</b>	<b>-2,06*</b>	<b>&lt; 0,04*</b>
<b>dinoszaurusz</b>	<b>25,7*</b>	<b>11,8</b>	<b>42,2</b>	<b>-4,21*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
róka	29,5	23,5	20,7	0,40 <sup>NS</sup>	< 0,68 <sup>NS</sup>
aranyhal	18,1	18,6	17,4	0,79 <sup>NS</sup>	< 0,42 <sup>NS</sup>
<b>farkas</b>	<b>29,7*</b>	<b>22,7</b>	<b>38,0</b>	<b>-3,24*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
virág	10,2	11,1	9,2	0,38 <sup>NS</sup>	< 0,70
béka	7,5	6,3	9,1	-0,95 <sup>NS</sup>	< 0,34
medve	10,8	15,9	17,5	-0,55 <sup>NS</sup>	< 0,58
<b>nyúl</b>	<b>25,4*</b>	<b>37,9</b>	<b>14,9</b>	<b>3,86*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
kecske	7,5	6,9	8,4	-0,60 <sup>NS</sup>	< 0,54
<b>egér</b>	<b>15,1</b>	<b>23,5</b>	<b>12,4</b>	<b>2,14*</b>	<b>&lt; 0,03*</b>
iskolás fiú	7,9	8,3	7,5	-0,41 <sup>NS</sup>	< 0,68
<b>iskolás lány</b>	<b>15,5</b>	<b>25,6</b>	<b>3,3</b>	<b>5,17*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
<b>királykisasszony</b>	<b>33,7*</b>	<b>57,9</b>	<b>4,1</b>	<b>9,98*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
<b>királyfi</b>	<b>27,4*</b>	<b>23,5</b>	<b>32,1</b>	<b>-1,90*</b>	<b>&lt; 0,05*</b>
<b>sárkány</b>	<b>40,3*</b>	<b>28,3</b>	<b>5,5</b>	<b>-3,43*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
boszorkány	41,3*	45,6	36,4	0,80 <sup>NS</sup>	< 0,42
vámpír	40,1*	33,1	48,8	-1,26 <sup>NS</sup>	< 0,20
<b>halál</b>	<b>36,1*</b>	<b>18,6</b>	<b>57,1</b>	<b>-4,65*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
<b>kalóz</b>	<b>25,6*</b>	<b>15,9</b>	<b>37,2</b>	<b>-2,96*</b>	<b>&lt; 0,03*</b>
<b>katona</b>	<b>25,9*</b>	<b>8,3</b>	<b>47,1</b>	<b>-5,59*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
nap	8,7	6,9	10,8	-0,99 <sup>NS</sup>	< 0,31
<b>táltos paripa</b>	<b>48,5*</b>	<b>80,0</b>	<b>10,8</b>	<b>10,69*</b>	<b>&lt; 0,01*</b>
<b>kerékpár</b>	<b>4,5</b>	<b>1,4</b>	<b>8,3</b>	<b>-2,27*</b>	<b>&lt; 0,02*</b>
világúr	6,0	3,4	9,1	-1,86 <sup>NS</sup>	< 0,06

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a félkövérrel és \*-gal jelölt szignifikáns

Az összesített válaszok alapján a tanulók többsége legtöbb arányban a táltos paripát (48,5%), a boszorkányt (41,3%), a vámpírt (40,1%), a halált (36,1%) és a királykisasszonyt (33,7%) választották. Harminc százalékos relatív gyakoriság alatt van a farkas (29,7%), a róka (29,5%), a ló (27,1), a katona (25,9%), a dinoszaurusz (25,7%), a kalóz (25,6%) és a kígyó (22,2%). A többi hős húsz százalékos relatív gyakoriság alatt választották ki a tanulók a kedvenc történetükbe.

Jelen vizsgálati szempont alapján legtöbb esetben szignifikáns nemek közötti ízléscsoporthoz tartozásról is tudunk beszélni. A legtöbb gyakorisággal preferált hőst, a táltos paripát a lányok (80,0%) kedvelik ( $< 0,01$ ), a fiúk 10,8%-os arányban választották ezt. Szintén a lányok esetében (28,3%) mutatott szignifikáns különbséget ( $< 0,01$ ) a sárkány, a fiúk csak 5,5%-ban választották ezt a szereplőt. Ugyanolyan szignifikáns különbséget ( $< 0,01$ ) a királykisasszony, amit a lányok 57,9%, a fiúk viszont 4,1%-os arányban preferáltak, illetve a ló, amit a lányok 41,4%, a fiúk pedig 10,0%-os arányban választottak bele a meséjükbe. A fiúk esetében szignifikáns különbség van a halál illusztráció választásánál ( $< 0,01$ ), ugyanis a fiúk 57,1%, a lányok 18,6%-os arányban választották a halált mesehősnek. Szintén  $< 0,01$  szignifikáns különbség mutatkozott a fiúk esetében a farkas (38,0%), a katona (47,1%) és a kígyó (35,4%) és a dinoszaurusz (42,2%) esetében, illetve  $< 0,03$  szignifikáns különbséggel a kalóz, ami a fiúk esetében 37,7%, a lányos esetében 15,9 %-os relatív gyakoriság. A húsz százalék fölötti relatív gyakorisággal választott hősök közül csupán három hős mesében való alkalmazásánál nem beszélhetünk szignifikáns különbségről, ez pedig a boszorkány, ami a lányos estében 45,6%, a fiúk esetében 36,4%; a vámpír, amely a lányok esetében 33,1%, a fiúk esetében 48,8%; illetve a róka, amely a lányok esetében 23,5%, a fiúk esetében 20,7%.

Ha górcső alá vesszük a húsz százalékos arány feletti relatív gyakorisággal rendelkező illusztrációk hőseit, két csoportba tudjuk kategorizálni őket: az egyik kategóriába tartoznak a népmesében is megtalálható hősök, mint amilyen a táltos paripa, a sárkány, a boszorkány, a királykisasszony, a farkas, a kígyó és a katona; a másik kategóriába pedig azokat a hősöket tudjuk sorolni, amelyek a előkutatásban említett animációs filmekben található (a vámpír, a halál, a katona, a dinoszaurusz). Talán a farkas és a kígyó ebbe a kategóriába is sorolható, ugyanis a vámpíros témákkal kapcsolatos animációs filmekben jelen vannak a farkasok és a kígyók is, és azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a katona a számítógépes játékok egyik főhőse. Mégis, az eddigi vizsgálat alapján ezt nem tudjuk egy releváns eredménynek tekinteni. Az eddig eredmények alapján csak azt állíthatjuk, hogy érdemes tovább haladni az illusztrációkkal végzett vizsgálat szálán, mert a minta alapján eltér a tanulók kedvenc olvasmányától. Pontosabban, ha figyelembe vesszük a nemek közötti szignifikáns különbségeket, akkor azt állíthatjuk, hogy a lányok valóban a varázsmesék iránt érdeklődnek leginkább, hiszen az illusztrációk közül is azokat a hősöket preferálták, amelyek a varázsmesékben is előfordulnak. A fiúk esetében van némi különbség, ugyanis ők kedvenc olvasmányként olyan történeteket meséltek el, amelyek legtöbb esetben az állatmesék és történetek kategóriájának feleltek meg, azonban az illusztrációknál a katonát (47,1%), a halált (57,1%), a farkast (38,0%), a vámpírt (48,8%), a dinoszauruszt (42,2%), illetve a boszorkányt (36,4%) választották.

Ez okból érdemes részletesebben megvizsgálni az illusztrációk alapján választott hősök funkcióját. Ezeket a funkciókat a tanulók határozták meg a beszélgetés alkalmával. Volt, aki részletesebb funkciót tulajdonított egy-egy hősnek, de többségében a tanulók csak azt tudták megmondani, hogy milyen pozíciót foglaljon el egy-egy hős abban a mesében (főszerepet, mellékszerepet, vagy a gonosz szerepét). Ez utóbbi részvétel arról árulkodik, hogy a tanulók többsége első osztályban még igazán nehezen tud mesét alkotni.

A tanulók válaszai alapján hősök funkciójának kategorizálásához három csoport alakult ki: (1) népmesei hős, (2) népmesétől távol álló hős, (3) új tulajdonsággal rendelkező népmesei hős. Az első csoportba azok a hősök lettek sorolva, amelyek a népmesékben is megtalálhatóak. Ilyen például a szépséges királykisasszony, a jó tündér, a porhanyós pogácsával teli vándortarisznya, a gonosz sárkány, a ravasz róka, a gonosz farkas, a három kívánságot teljesítő aranyhal. A második csoportba azok a hősök kerültek, amelyek sem külsőben és funkciójukban nem található meg a népmesékben. Ilyen az iskolás lány és az iskolás fiú, a dinoszaurusz, a vámpír, a halál, a torta, a kávé, a palacsinta stb. A harmadik kategóriába azok a hősök lettek sorolva, amelyek külsőben a népmesei hősöknek felelnek meg, azonban belsőben pedig a népmesétől távol álló funkcióval rendelkeznek. Ilyen a hisztis királykisasszony, a világító szemű aranyhal, a jószívű sárkány, stb. Fontos tényező, hogy egy tanuló több népmesei hőst, több népmesétől távol álló és több új tulajdonsággal rendelkező népmesei hőst választhatott (21. táblázat).

21. táblázat: A tanulók kedvenc hőstípusának gyakorisága az általuk kiválasztott illusztrációk alapján, t-próba (saját szerkesztés)

	Összesen (n) %	Lányok (n) %	Fiúk (n) %	t-próba	p
Népmesei hős	38,3	(137) 93,8	(96) 79,3	2,99	< 0,03*
Népmesétől távol álló hős	33,6	(110) 75,3	(116) 95,9	-2,07	< 0,03*
Népmesei hős új tulajdonsággal	28,0	(131) 89,7	(105) 86,8	1,88	< 0,06 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, \*-gal jelölt 0,05 alatt szignifikáns

A három kategóriába csoportosított hősök közötti gyakoriság nem sok százalékos különbséget mutat. A tanulók 38,3%-os gyakoriságban népmesei hőst, 33,6%-os gyakoriságban népmesétől távolálló hőst, és 28,0%-os gyakoriságban új tulajdonsággal rendelkező népmesei hőst választott. A nemek közötti igények differenciája sem mutat szignifikáns különbséget.

Ez okból kifolyólag mind a népmesei hős, mind pedig a népmesétől távol álló hős és új tulajdonsággal rendelkező hős kategóriáján belül hét alkategória alakult ki, ahol külön csoportként figyelembe lettek véve az állatokat és a fiktív lényekkel kapcsolatos válaszok, mivel a fenti eredmények alapján a lányok a varázsmese, a fiúk pedig az állatokról szóló történetek kategóriájába sorolható meséket meséltek el kedvencükként. A 22. táblázat a népmesei hős kategória alkategóriáinak gyakoriságát, a 23. táblázat a népmesétől távol álló hősök alkategóriáinak, valamint a 24. táblázat az új tulajdonsággal rendelkező népmesei hősök alkategóriáinak gyakoriságát mutatja be.

22. táblázat: A tanulók kedvenc népmesei hőstípusának gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)

	Összesen (n) %	Lányok (n) %	Fiúk (n)%	t-próba	p
Vadállat	(206) 29,7	(68) 46,6	(61) 50,4	-0,175	< 0,86 <sup>NS</sup>
Házi állat	(131) 18,9	(78) 53,4	(24) 19,8	4,53	< 0,01*
Fiktív lény	(311) 44,8	(118) 80,8	(58) 47,9	7,97	< 0,01*
Természeti jelenség	(19) 2,7	(10) 6,8	(6) 5,0	0,75	< 0,45 <sup>NS</sup>
Ember	(0) 0,0	(0) 0,0	(0) 0,0	0,91	< 0,31 <sup>NS</sup>
Növény	(19) 2,7	(13) 8,9	(4) 3,3	1,9	< 0,05*
Egyéb	(8) 1,2	(5) 3,4	(3) 2,5	0,79	< 0,42 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a \* jelölt szignifikáns

A népmesei hőstípusok alkategóriáján belül a leggyakrabban választott szereplő típusok az összesített eredmény alapján a fiktív lények kategóriája (44,8%), majd ezt követi a vadállatok kategóriája (29,7%). A fiktív lények esetében újra csak szignifikáns különbséget észlelhetünk (< 0,01) a lányok esetében (80,8%). Szintén szignifikáns eredmény mutatható ki a házi állatok iránti rokonszenv esetében (< 0,01), amit szintén a lányok részesítenek előnyben (53,4%), emellett pedig mindkét nem a vadállatokat is gyakran választotta (fiúk 50,4%, lányok 46,6%).

23. táblázat: A tanulók kedvenc népmesétől távol álló hőstípusának gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)

	Összesen (n) %	Lányok (n) %	Fiúk (n) %	t-próba	p
Vadállat	(129) 48,3	(9) 6,2	(15) 12,4	-0,01	< 0,99 <sup>NS</sup>
Házi állat	(102) 38,2	(0) 0,0	(0) 0,0	0,91	< 0,36 <sup>NS</sup>
Fiktív lény	(176) 65,9	(81) 55,5	(107) 88,4	- 3,49	< 0,01*
Természeti jelenség	(16) 6,0	(6) 4,1	(11) 9,1	3,08	< 0,02*
Ember	(0) 0,0	(35) 24,0	(9) 7,4	0,26	< 0,79 <sup>NS</sup>
Növény	(17) 6,4	(1) 0,7	(0) 0,0	1,10	< 0,27 <sup>NS</sup>
Egyéb	(8) 3,0	(28) 19,2	(28) 23,1	0,16	< 0,87 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns

A népmesétől távol álló hős típusok kategóriájába sorolható hősök közül az összesített válaszok alapján a tanulók újra a fiktív lényeknek megfelelő szereplő típusokat választották (65,9%), és ezt követte a vadállat kategóriába sorolható népmesétől távol álló hős típus (48,3%). Ebben a kategóriában újra csak szignifikáns különbséget mutat (< 0,01) a nemek közötti fiktív lények iránti érdeklődés, azonban a népmesétől távol álló fiktív szereplőket a fiúk jobban kedvelik, mint a lányok. Míg a lányok 55,5%, a fiúk 88,4%-is gyakoriságban választották ezeket a szereplőket.

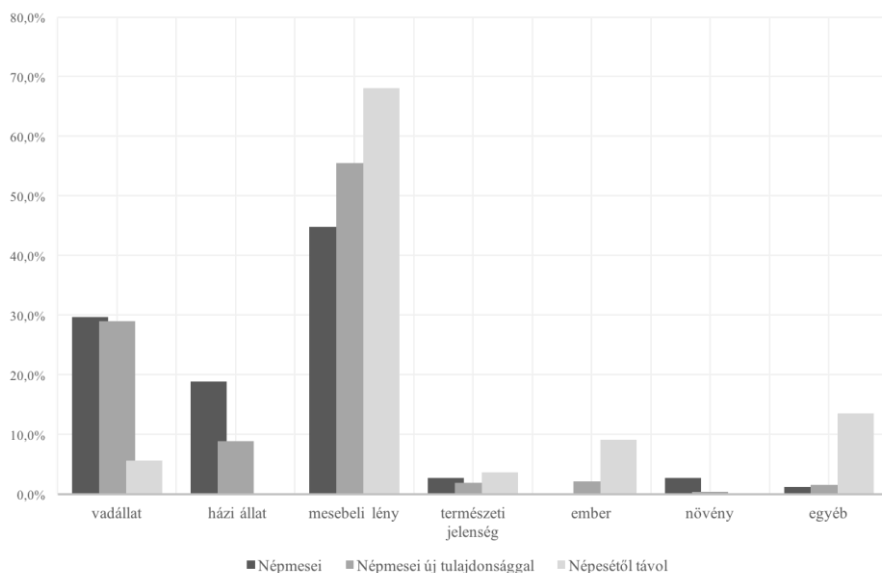
24. táblázat: A tanulók kedvenc új tulajdonsággal rendelkező népmesei hőstípusok gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)

	Összesen (n) %	Lányok (n) %	Fiúk (n) %	t-próba	p
Vadállat	(105) 39,3	(47) 32,2	(58) 47,9	-1,08	< 0,27 <sup>NS</sup>
Házi állat	(39) 14,6	(29) 19,9	(10) 8,3	2,42	< 0,01*
Fiktív lény	(169) 63,3	(101) 69,2	(68) 56,2	2,23	< 0,02*
Természeti jelenség	(5) 1,9	(1) 0,7	(4) 3,3	0,50	< 0,61 <sup>NS</sup>
Ember	(7) 2,6	(5) 3,4	(2) 1,7	1,23	< 0,21 <sup>NS</sup>
Növény	(6) 2,2	(1) 0,7	(5) 4,1	0,38	< 0,69 <sup>NS</sup>
Egyéb	(2) 0,8	(1) 0,7	(1) 0,8	0,88	< 0,37 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns

Az új tulajdonsággal rendelkező népmesei hősök kategóriájába sorolható hősök közül az összesített válaszok alapján a tanulók újra a fiktív lényeket választották leggyakrabban (63,3%), és csak úgy mint az előző két kategóriában, jelen esetben is szignifikáns különbség van (< 0,02) a fiúk és a lányok válasza között. A fiúk 56,2%, a lányok viszont 69,2%-os arányban kedvelik az új tulajdonsággal rendelkező fiktív lényeket. A második leggyakrabban választott hő típus pedig újra csak a vadállat (39,3%).

Az eredmények alapján az alábbi 28. ábra szemlélteti a tanulók összesített választását a három hőskategória szerint (népmesei hős, népmesétől távol álló hős és új tulajdonsággal rendelkező népmesei hős), valamint a három hőskategórián belüli alkategóriák hős típusait (vadállat, házi állat, fiktív lény, természeti jelenség, ember, növény, egyéb)



28. ábra: A tanulók preferált mesehőstípusának gyakorisága hőstípusok szerint (saját szerkesztés)



Az összesített válaszok gyakorisága alapján az 28. ábra kimutatja, hogy a 22., 23., 24. és 25. táblázatban részletesen kimutatott vizsgálati eredmények alapján a hat-nyolc éves tanulók leginkább a fiktív lények iránt érdeklődnek. A tanulók számára az a legfontosabb tényező, hogy az olvasmányban/történetben szereplő hős egy fiktív hős legyen. Ezen belül szignifikáns különbség mutatkozott a fiúk és a lányok érdeklődési körében. A fiúk a népmesétől távol álló, a lányok pedig a népmesei és új tulajdonságokkal rendelkező népmesei hősök iránt érdeklődnek jobban.

Az utóbbi vizsgálati eredmények megerősítették azokat a vizsgálati eredményeket, amelyek arra mutattak rá, hogy a lányok a varázsmeséket, a mesebeli történeteket kedvelik leginkább. Ezt támasztják alá az általuk legnagyobb gyakoriságban választott illusztrációk eredményei is. A fiúkban vannak még fennakadások, ami az állatokról szóló kedvenc olvasmányt érinti, ugyanis az első táblázaton kívül mindenhol a fiktív lényeket részesítik ők is előnyben. Valójában ők a mese és mesebeli hősök iránt érdeklődnek, az illusztrációk alapján pedig ezek a vámpírok, a kalózkodok, a halállal kapcsolatos szereplők.

A hat-nyolc éves tanulók többsége (44,5%) nem részesült mesei élményben, 30,9%-a pedig csak régebben részesült mesei élményben a családon belül. A tanulók, akik mesei élményben részesültek, azoknak 30,9%-nak csak régebben olvastak odahaza, a tevékenységet pedig 84,5%-os arányban az édesanya tette. A hat-nyolc éves tanulók legkedveltebb olvasmányai közé a varázsmesék és állatmesék tartoznak, amelyek valamilyen mesében jelennek meg, a hősök maguk pedig mesebeli, fiktív lények. A lányok a népmesei illetve az új tulajdonsággal rendelkező népmesei hősöket kedvelik leginkább, a fiúk pedig a népmesétől távolálló hősöket részesítik előnyben. Egy-egy történetet az esztétikuma miatt kedvelnek a tanulók, ellenszenvet pedig a neveltségi hiányokkal rendelkező hősök iránt éreznek. A tanulók legkedveltebb hőseik a népmesei hősök, ezen belül pedig a népmesétől távol álló mesebeli (fiktív) hősök, illetve az új tulajdonsággal rendelkező népmesei hősök.

### 3. 4. 2. Animációs film-attitűdök vizsgálata

A tanulók animációs filmek iránti attitűdje a tanulók olvasási attitűdjéhez hasonlóan egyesével van tárgyalva. Az egyes animációs filmek attitűdjével kapcsolatos eredmények bemutatása relatív gyakorisággal, illetve gyakorisággal van közölve. A nemek közötti különbség vizsgálata kétmintás t-próbával lett elvégezve.

A vizsgálati minta alapján a Vajdaságban a tanulók 100%-a néz odahaza valamilyen animációs filmet (a megkérdezettek 2,6%-a nem tudott ezekre a kérdésekre válaszolni). Ezeknek a tanulóknak is a többsége gyakran néz animációs filmet (74,1%), és csak a 25,9%-uk néz ritkán, illetve ezeknek a tanulóknak a 94,4%-a kisiskolás korban is gyakran néz animációs filmet, és 5,6%-uk nézett csak régebben. A cselekményt pedig leggyakrabban egyedül (49,1%) illetve a testvérrel (29,2%) végzik. Utóbbi adat nem minden esetben nyújt érdemleges választ abban, ha azt vizsgáljuk, hogy milyen relatív gyakoriságban néz egy tanuló a testvérel animációs filmet, ugyanis a válaszok arányában azoknak a tanulóknak is figyelembe lett véve a válasza, akiknek nincs testvérük, illetve akiknek még csecsemőkorú testvérük van. Jelen esetben ez az eredmény abban nyújt releváns eredmény, hogy a tanulók milyen gyakoriságban néznek animációs filmet a szüleikkel, illetve más felnőtt személlyel. A válaszok alapján ezeknek a tanulóknak a 87,7%-a nem a szüleivel néz animációs filmet.

25. táblázat: Animációs filmnézéssel kapcsolatos szokások a családban, relatív gyakoriság (saját szerkesztés)

Animációs film nézése	<i>Igen*</i> 100%		Nem 0,00%			
	Gyakran		Ritkán		Soha	
Animációs film nézésének gyakorisága	74,1%		25,9%		0,0%	
	<i>Most*</i>		Régebben		Soha	
Animációs film nézésének időszaka	94,4%		5,6%		0,0%	
	<i>Egyedül*</i>	Apa	Anya*	Testvé r	Nagyszülő	Egyéb
Cselekmény társa	49,1%	6,0%	5,2%	29,2%	1,1%	6,4%

Megjegyzés: A \* a legnagyobb gyakoriságot jelzi

A következő táblázat (26.) a legkedveltebb film kategóriákat mutatja be. Természetesen az animációs filmek vizsgálatánál a verskategóriát figyelmen kívül kell hagynunk.

26. táblázat: Legkedveltebb animációs filmek relatív gyakorisága, *t* – próba (saját szerkesztés)

<i>Legkedveltebb filmek</i>	<i>Összesen %</i>	<i>Lány %</i>	<i>Fiú %</i>	<i>t - próba</i>
Varázsmesék	15,0%	22,6	5,8	4,1* < 0,01
Állatmesék és –történetek	18,0%	20,5	14,9	1,21 <sup>NS</sup>
Harcos és kalandos történetek	36,3%	20,5	55,4	-6,17* < 0,01
Gyermekek élete	21,7%	29,5	12,4	3,52* < 0,01
Vers	-	-	-	-
Enciklopédia	3,0%	2,1	4,1	-0,95 <sup>NS</sup>
Egyéb	5,2%	3,4	7,4	-1,41 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a többi 0,05 szinten szignifikáns

Az összesített válaszok alapján a tanulók saját elmondása szerint olyan animációs filmekről meséltek, amelyek leginkább a harcos és kalandos történeteknek (35,3%) feleltek meg, majd rokonszenv szempontjából ezt követi a gyermekek életéről szóló történetek iránti érdeklődésük (2,17%). Az animációs filmek kategóriarendszerében az állatokról szóló történeteket és a varázsmesék csak 18,0% illetve 15,0%-os arányban kedvelik. Szignifikáns különbség van a lányok és a fiúk által kedvelt filmek iránt. A fiúk jobban kedvelik (<0,01) a harcos és kalandos történeteket (55,4%), míg a lányok a varázsmesékről (22,6%) és a gyerekek életéről (29,5%) szóló filmeket szeretik jobban.

27. táblázat: Legkedveltebb animációs film témáinak relatív gyakorisága, *t* – próba (saját szerkesztés)

<i>Film témák</i>	<i>Összesen (n)</i>	<i>Lány (n)</i>	<i>Fiú (n)</i>	<i>t - próba</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	
Mese és mesealakok	62,9	60,3	66,1	-0,98 <sup>NS</sup>
Különböző korú és foglalkozású emberek	14,6	13,7	15,7	0,35 <sup>NS</sup>
Állatok	15,4	21,2	8,3	3,06* < 0,02
Valóságos történetek	3,0	3,4	6,6	-2,91* < 0,04
Vegyes témák	3,4	-	3,3	0,05 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a többi 0,05 szinten szignifikáns

A 27. táblázat összesített válaszából azonban kiderül, hogy a tanulók a mese témák illetve a mesealakok iránt érdeklődnek leginkább (62,9%). A mese téma iránti érdeklődés mindkét nemnél magas százalékban van jelen (lányok 60,3% és fiúk 66,1%). Az eddigi animációs filmmel kapcsolatos eredmények alapján arra tudunk következtetni, hogy a fiúk olyan mese témájú illetve mesealakokról szóló animációs filmeket kedvelnek, amelyek valamilyen harcról vagy kalandról szólnak, a lányok pedig olyan gyermekek életéről szóló történeteket kedvelnek, amelyekben mesealakok is szereplenek, valamint a témája is megfelel a mesének. A gyermekek életéről szóló történetek mellett a kifejezetten varázsmese alapú mesetémákat is kedvelhetik. A

további adatok, pontosabban a tetszés motívuma egy részletesebb képet tud erről az igényről nyújtani (27. táblázat).

28. táblázat: Legkedveltebb animációs film iránti tetszés motívumainak relatív gyakorisága, *t* – próba (saját szerkesztés)

<i>Tetszés motívumai</i>	<i>Összesen (n = 262)</i>	<i>Lány (n = 146)</i>	<i>Fiú (n = 121)</i>	<i>t - próba</i>
	%	%	%	
Élőlények és tevékenységeik	63,7	58,2	70,2	-2,05* (0,04)
Értelmi, érzelmi motiváció	2,2	1,4	3,3	-1,02 <sup>NS</sup>
Szereplők tulajdonságai	13,1	11,6	14,9	-0,77 <sup>NS</sup>
Esztétikum	18,4	25,3	9,9	3,40* (0,01)

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a többi 0,05 szinten szignifikáns

Az összesített válaszok alapján a tanulók azért érdeklődnek az általuk elmesélt animációs film iránt, mert a benne szereplő hősök tevékenysége ragadta meg a figyelmüket (63,7%). Ezeknek a tanulóknak 21,3%-a azt állította a történetről, hogy azért tetszik, mert „vicces”. Pontosabban azért, mert a hős valami érdekes dolgot csinál. A többi tanuló a következő tevékenységeket nevezte meg: „harcolnak”, „kalandoznak”, „bunyóznak”, „eszik, alszik”, „van benne vámpír”, „nagyon szeretem a lovakat”, „gyilkolnak”, „nyomoznak”, „megeszi nagymamát és Piroskát”, „versenyeznek”, „főznek”, „félős”, „hercegnős”. Ezekből válaszokból arra tuduk következtetni, hogy a tanulók azokat a történeteket kedvelik, amelyekben valamilyen agresszió van. Érdekes, hogy a *Piroska és a farkas* című népmesében is a farkas agresszivitása lett kiemelve a tetszés motívumaként. Az eddigi adatokból azt feltételezhetjük, hogy a tanulók leginkább a harcos és kalandos történetek iránt érdeklődnek, de kedvelik azokat varázsmeséket, illetve gyermekek életéről szóló történeteket is, amelyek meseszerűek és mesealakok is megjelennek benne. Leginkább azokat a történeteket szeretik, ahol ezek a mesealakok, azaz a fiktív lények valami vicceset csinálnak, továbbá, a saját bevallásuk szerint, számukra az agresszió szórakoztató látvány. Mivel a fiúk esetében szignifikáns különbség lett a harcos és kalandos történetek iránti érdeklődés szempontjánál, így gyakorisági arányával is megerősödik, hogy ők az agresszióval rendelkező történetek iránt jobban érdeklődnek. Az esztétikum motívumnál (18,4%) a gyerekek többsége azt mondta, hogy azért tetszik nekik a kiemelt történet, mert „szép”, „aranyos”, „jó”, „izgalmas”, „bolond”, „lányos”. Akik a szereplők tulajdonsága miatt érdeklődnek az elmesélt animációs film iránt (13,1%), azok azt állították, hogy azért kedvelik az említett történetet, mert „a szereplő tud varázsolni”, „szorgos”, „szépek”, „vidámak”, „tud énekelni”, „huncut”, „szép”, „víz alatt tud élni” stb. Az értelmi motiváció (2,2%) kategóriába pedig „védik a földet”, „sokat tanulok”, „összetartanak”, „ezekkel az érzelmekkel álmodom” stb. Indokkal rendelkező állítások kerültek.

29. táblázat: Legkedveltebb animációs hősök iránti rokonszenv relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)

Rokonszenv motívumai	Összesen (n = 262)	Lány (n = 146)	Fiú (n = 121)	t - próba
	%	%	%	
Életkor, nem, külső, anyagi helyzet	40,8	54,2	35,5	1,6 <sup>NS</sup>
Értelmi, erkölcsi kvalitások	24,3	24,7	24,0	0,79 <sup>NS</sup>
Neveltség	7,5	8,2	6,6	0,49 <sup>NS</sup>
Egyéb	25,5	19,9	32,2	-2,29* <0,02

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a többi 0,05 szinten szignifikáns

A tanulók leginkább az életkor, a nem, a külső és az anyagi helyzet alapján döntenek el azt, hogy melyik hős iránt fognak érdeklődni (40,8%). Azt az indokot adták, hogy „lány”, „erős”, „szép”, „pici”, „sovány”, „hercegnős”, „gyors”, „karkötője van”, „szépek a ruhái”, „van autója”. Az egyéb kategóriába (25,5%) azok a válaszok kerültek, amelyek valamilyen cselekményt írtak le: „vásárol”, „eszik”, „vicceket mond”, „főszereplő”, „magányos”, „ijesztgetni akar” stb. Az értelmi és erkölcsi kvalitások (24,3%) csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek a szereplő tudását, ügyességét, bátorságát, a gonosz elleni harcot (pl. „megmenti a világot”, „zombi irtó”), ravaszságot stb. hozták fel indoknak. A neveltséget vajmi kevés arányban említették a gyerekek (7,5%), azok azonban, akik a neveltség miatt érznek rokonszenvet egy szereplő iránt, azok a szereplő kedvességét, állatok iránti szeretetét, ügyességét emelték ki.

30. táblázat: A nem kedvelt animációs hősök iránti ellenszenv motívumainak relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)

Ellenszenv motívumai	Összesen %	Lány %	Fiú %	t - próba
Életkor, nem, külső	28,1	28,1	28,1	-0,03 <sup>NS</sup>
Szereplők fogyatékosága	22,1	16,4	28,9	-2,42* <0,01
Neveltségi hiányosságok	44,6	50,0	38,0	1,97* < 0,05

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a többi 0,05 szinten szignifikáns

A 30. táblázat alapján a tanulók nem érznek többségében rokonszenvet azok a hősök iránt, akik jól neveltek. Azonban a gonosz, a lusta, a szemtelen stb. szereplők iránt ellenszenvet érez a tanulók 44,6%-a. Az említett három jelző mellett a tanulók azt állították, hogy azért nem szeretnék egy-egy hőssel azonosulni, mert „rosszalkodik”, „lop”, „ordibál”, „csal”, „pukkadozik”, „embereket öl”, „mindig jobb akar lenni”, „nem vicces”. Emellett 28,1%-os arányban ellenszenvet érznek a tanulók azok a hősök iránt, akikkel életkorban, nemben illetve külsőben nem tudnak azonosulni. Ezek a hősök iránt azért érznek a megkérdezett tanulók ellenszenvet, mert például a hős „sokat eszik”, „pici”, „legyek vannak körülötte”, „fiús”, „nincs motorja”, „lány”, „csúnya”, „vannak sebei”. A szereplők fogyatékoságával kapcsolatban pedig azt állították, hogy „gyenge”, „buta”, „ügyetlen”, „nem tud repülni”, „csak kardja van”, „lassú”, „nem tud viccelődni” stb. Utóbbi hiányosság miatt leginkább a fiúk nem tudtak ezekkel a hősökkel azonosulni (< 0,01), a neveltségi hiányossággal rendelkező hősökkel pedig a lányok tudtak kevésbé azonosulni (< 0,05).

Figyelemre méltó tényező, hogy a tanulókat nem érdekli az a hős, aki nem tud vicces lenni, illetve meglehetősen kedvelik azokat a hősöket, akik viccesek. Már a 19. táblázatnál is legtöbb százalékarányban a vicces motívumok emelkedtek ki. Az alábbi (31.) táblázat a tanulóknak ezt az állítását alá is támasztja.

31. táblázat: Animációs filmmel kapcsolatos érzések relatív gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)

Érzések	Összesen	Lány	Fiú	t - próba
Izgulni	22,5	24,0	20,7	0,64 <sup>NS</sup>
Sírni	1,5	2,1	0,8	0,82 <sup>NS</sup>
Nevetni	58,8%	58,2	59,5	-0,21 <sup>NS</sup>
Gondolkodni	7,5	6,2	9,1	-0,88 <sup>NS</sup>
Félni	5,2	6,8	3,3	1,33 <sup>NS</sup>
Egyéb	3,7	2,1	5,8	-1,53 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a többi 0,05 szinten szignifikáns

A tanulók saját elmondásuk szerint 58,8%-os relatív gyakoriságban azt állították, hogy azokat az animációs filmeket szeretik, amelyek megnevettetik őket, és 22,5%-os relatív gyakoriságban állították azt, hogy az izgalmas történeteket is kedvelik. Egy animációs film nézése közben nagyon kis mértékben szeretnek gondolkodni (7,5%), félni (5,2%), illetve sírni (1,5%). Az egyéb kategória alatt az alábbi kérdések kerültek besorolásra: „nyugtató”, „semmit”, „enni”, „örülni”, „családdal lenni”, „örülni”, „álmodozni”.

Az eredmények alapján arra merünk következtetni, hogy ezek a tanulók animációs film nézése közben szórakozni szeretnek. Szórakoztatónak pedig a fenti táblázatokban kiemelkedő motívumokat találják. Azaz, a fiúk a harcos és kalandos, a lányok a varázsmese és a gyerekek életéről szóló történeteket találják nevetségesnek és izgalmasnak, amelyek mese motívumokkal valamint mesealakokkal vannak tele, akik iránt érdeklődnek leginkább, ha életkorban, nemben illetve külsőben megnyerő, illetve amelyiknek jó az anyagi háttere. A legkevésbé tartják megnyerőnek a jól nevelt hősöket; azonban a neveltségi hiányosságokkal rendelkező hősök iránt ellenszenvet éreznek. Akkor nevetséges és izgalmas számukra egy film, ha „harcolnak”, ha „bunyóznak”, ha „van varázseszközük”, ha gyorsak, ha „szépek”, ha „viccelődnek”, ha „megmentik a világot”, ha „zombit irtanak”. A továbbiakban a primer kutatásban szóban forgó animációs filmek hóstípusának gyakorisága lesz bemutatva (32. és 33. táblázat).

32. táblázat: Az elemzett animációs filmek hőstípusának gyakorisága (saját szerkesztés)

Hőstípusok	Összesen (n) %
Népmesei hős	(5) 1,16
Népmesétől távol álló hős	(296) 95,48
Népmesei hős új tulajdonsággal	(9) 2,90

Az előkutatásban már elemzett animációs filmek hősei (11. táblázat) többnyire népmesétől távol álló hősök (95,48%), és csak kis gyakoriságban felelnek meg a népmesei hős (1,16%) és új tulajdonsággal rendelkező hős (2,9%) csoportjának. Népmesei funkcióval a *Jégvarázs* című animációs film hősei rendelkeznek, mint amilyen a két királykisasszony, a herceg, a király és a királyné. Maga a történet kezdete is egy hagyományos varázsmesének felel meg, ahol a király és a királyné elveszti az életét, a királyság pedig a gyermekükön marad. Anna, a királykisasszony a hagyományos varázsmesének megfelelő tulajdonsággal rendelkezik, ő a szépséges királykisasszony, aki a hercegről álmodozik. A birodalom vezetése nővére, Elsára marad, akinek van egy születési rendellenessége, mindent megfagyaszt, amihez csak hozzáér. Ettől különleges a karaktere és maga a történet is. Azonban a történetben már egy beszélő hóemberrel és trollokkal is találkozhatunk, amelyek korszerűbbé teszik a hagyományos elemekkel rendelkező varázsmeséket. Az új tulajdonsággal rendelkező kategóriába is szintén csak egy animációs film hősei, a *Zootropolis* szereplői tartoznak. A film főhőse egy nyúl, akinek a tulajdonsága teljes mértékben ellent mond a La Fontaine-féle nyúl sztereotípiának. A zootropolisi nyúl nem gyáva, hanem olyannyira bátor, hogy rendőrnek tanul, a történet végén pedig ő lesz a város hőse. Az egyik társa egy róka lesz, aki, bár az elején az állatsztereotípiáknak megfelelő tulajdonságot képviseli (ravasz, lop, csal), hamarosan megváltozik, és ő is részt vesz a bűnügyi nyomozásban. A filmben szereplő bárány tulajdonsága is megcáfolja a „kegyes bárány” sztereotípiát, ugyanis a történet végén kiderül, hogy ő a film gonosz szereplője, illetve a nemes oroszlán, aki a főpolgármestert képviseli, azonban a nemességét hamar megcáfolja a csalással, de szintén ebbe a csoportba tartoznak a farkasok is, akik az örök szerepét kapták. A népmesétől távol álló hősök kategóriájába kerültek a hétköznapi emberek, mint amilyen az *Agymanók* animációs filmben szereplő Anderson család, a *Dinó* tesó című filmben szereplő fiatal ősemlék, illetve a *Hős 6os* film tehetséges tanulói, de ugyanúgy ide tartoznak a *Gru 2.* című animációs film emberei is, a három örökbefogadott kislány, az exgonosztevő, *Gru*, és az Anti-Gonosz Liga ügynöke, Lucy, Antonio Perez, a sármos tinédzser fiú és édesapja, a Salsa és Salsa nevű mexikói étterem tulajdonosa. Azonban fontos tudni, hogy mindennek az embernek valamilyen köze van egy-egy fiktív szereplőhöz, illetve vannak olyan hétköznapi emberek közöttük, amelyek különleges képességgel, varázssz eszközzel illetve fiktív lényekkel rendelkezik. Például Grunak egy teljes titkos laborja van, különleges tárgyakkal berendezve, illetve ott van a különleges kutyája, és a Minyonok. Lucynek különleges varázssz eszközei vannak, amelyek a szuperügynökségében nyújtanak segítséget. A *Hotel Transylvania* animációs filmben az emberek kapcsolatban vannak a vámpírokkal, denevérekkel és más fiktív lényekkel. Az *Agymanók*ban pedig Riley, azaz mindannyiunk fejében működő érzelmek kelnek életre és válnak láthatóvá. A népmesétől távol álló kategóriába kerültek azok a fiktív lények is, mint amilyenek a vámpírok, a vérfarkasok, a robotok, az *Agymanók*ban szereplő megszemélyesített érzelmek, mint amilyen a bánat, a derű, az undor, harag, vagy a tudatalatti

örök. De szintén a népmesétől távol álló kategóriába tartoznak például az enciklopédiából ismert állatok is.

33. táblázat: Az animációs filmekben található népmesei hőstípusok gyakorisága (saját szerkesztés)

	Népmesei hős (n) %	Népmesétől távol álló hős (n) %	Új tulajdonságú népmesei hős (n) %
Vadállat	-	(26) 9,66	(9) 3,34
Házi állat	-	-	-
Fiktív lény	-	(174) 64,68	-
Természeti jelenség	-	(2) 0,74	-
Ember	(5) 1,85	(53) 19,70	-
Növény	-	-	-
Egyéb	-	-	-

A mesei hőskategóriákon belül a 34. táblázat alapján ezekben az animációs filmekben a népmesétől távol álló hősök fordulnak elő leggyakrabban, ezen belül is leggyakrabban a fiktív népmesétől távol álló hősök a leggyakoribb szereplők (64,68%). Ilyen például a *Münó* és az *Én kicsi pónim* animációs film, ahol csak kizárólag fiktív lények szerepelnek. A *Münó* esetében a cselekmény a hold és a nap védelmezőiről szól, az *Én kicsi pónim* estében pedig repülő pónilovakról, akik különleges képességgel és küllemmel rendelkeznek. Az említett fiktív lény kategóriájában tartoznak az említett *Gru 2.* Filmben szereplő minyonok, vagy az *Agymanókban* szereplő érzelmek, illetve a *Jégvarázsból* említett beszélő hóember és a trollok, továbbá a *Hotel Transylvania* vámpírja, szörnyetege, múmiája, láthatatlan embere, fantomja stb. 19,7%-os gyakoriságban vannak jelen a népmesétől távol álló emberszereplők, a többi szereplőkategória pedig meglehetősen minimális gyakoriságban van jelen.

A fenti 32. és 33. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy az animációs filmekben leggyakrabban alkalmazott hősök a népmesétől távol álló fiktív hősök és a népmesétől távol álló emberszereplők, akik között baráti (*Gru 2.*, *Dinó tesó*, *Hotel Transylvania 2.*, *Jégvarázs*, *Transformers*, *Végre otthon*) vagy élettani (*Agymanók*, *Münó*) kötelék áll.

Az animációs filmek esetében a tanulók 74,1%-a gyakran néz animációs filmet, ezek közül 94,4%-a mostanában és 49,1% egyedül néz animációs filmeket. A legkedveltebb animációs filmek közötti arányban szignifikáns különbség mutatkozott. A fiúk a a harcos és kalandos történetek iránt érdeklődnek leginkább, a lányok a varázsmesék és a gyerekek életéről szóló történetek iránt érdeklődnek leginkább. Az animációs filmek témáival kapcsolatban nem mutatkozott szignifikáns különbség a mese és mesealakok iránt érdeklődésnél, mindkét nem a mese és mesealakokkal kapcsolatos animációs filmek témáit kedvelik leginkább (62,9%), azonban szignifikáns különbség mutatkozott a valós történetek és az állatokkal kapcsolatos témák iránt. Azaz, a fiúk a harcos és kalandos, a lányok a varázsmese és a gyerekek életéről szóló történeteket találják neveltségesebbnek és izgalmasnak, amelyek mese motívumokkal valamint mesealakokkal vannak tele, akik iránt érdeklődnek leginkább, ha életkorban, nemben illetve külsőben megnyerő, illetve amelyiknek jó az anyagi háttere. A legkevésbé tartják megnyerőnek a jól nevelt hősöket; azonban a neveltségi hiányosságokkal rendelkező hősök iránt ellenszenvet éreznek. Pontosabban a lányok az esztétikum lapján választják ki a hősöket,



a fiúk viszont a hősök tevékenysége alapján. Ezek között az eredmények között szignifikáns különbség mutatkozott. A tanulók saját bevallása szerint akkor nevelődéses és izgalmas egy film, ha „harcolnak”, ha „bunyóznak”, ha „van varázsszükszük”, ha gyorsak, ha „szépek”, ha viccelődnek, ha megmentik a világot, ha zombit irtanak.

A tanulók pontosan azokat a szereplőket kedvelik, amelyek az animációs filmekben vannak jelen. Azaz azokat a hősöket részesítik előnyben, amelyek távol állnak a népmesei hősöktől, azonban gyerekekről és fiktív (mesebeli) lényekről szólnak. Számukra az az izgalmas, ha egy hozzánk álló hétköznapi lény egy különleges képességgel, különleges barátokkal vagy szokatlan küldetéssel rendelkezik (lásd *Agymanók, Műnő, Dínó tesó, Gru 2., Transformers, Jégkorszak, Végre otthon* stb.).

### 3. 4. 3. Tankönyvanalízis

Egy ábécés olvasókönyv három olvasástanulási szakaszból áll. Az első szakaszhoz az olvasáselőkészítő fázis tartozik, amikor még beszédfejlődésről és hangoztatásról szóló feladatokat kell gyakoroltatni a tanulókkal, majd fokozatosan átszivárognak a feladatok a betűtanuló feladatokba, amit a harmadik, azaz a szövegértési feladatok követnek (Vass, 2015, 2016). A megfelelő olvasástanulási módszerek és olvasási készséget fejlesztő feladatok mellett az első osztály elejétől fontos az olvasás iránti érdeklődéssel is foglalkozni, így az olvasástanulási szövegek témájára is jelentős figyelmet kell fordítani. Nem csak a felsőbb tagozatokon lesz fontos, hogy a tanulók érdeklődésüknek megfelelő szöveggel találkozzanak, az olvasástanulás kezdetén is ez lényeges faktor. Az alábbi (34.) táblázat külön vizsgálja a Vajdaságban alkalmazott ábécéskönyv és olvasókönyv beszéd- és szókincsfejlesztő, betűtanuló illetve olvasásgyakorlási szavakat, mondatokat és szövegeket. Az ábécéskönyv esetében oldalanként lettek az olvasmánytémák vizsgálva. Az ábécéskönyv egyik specifikussága, hogy előbb csak hívóképekkel, majd hangokkal, szótagokkal, ezt követően pedig mondatokkal gyakoroltatja az olvasást. Az alábbi (34.) táblázat ezeknek a feladatoknak egy-egy oldalon való relatív gyakoriságát szemlélteti. Az olvasókönyv esetében már nem oldalanként, hanem olvasmányok tematikája alapján zajlott a vizsgálat (pl. ha egy olvasmány másfél oldalas volt, akkor azt egy témának tekintettük).

34. táblázat: Az olvasmányok tankönyvben lévő relatív gyakorisága

<i>Olvasmányok</i>	<i>ÁBC-s könyv%</i>	<i>Olvasókönyv%</i>	<i>Összesen%</i>
Varázsmesék	5,51	1,58	4,32
Állatmesék és –történetek	<b>37,93</b>	<b>23,80</b>	<b>33,65</b>
Harcos és kalandos történetek	0,68	0,00	0,48
Gyermekek élete	<b>22,06</b>	11,11	<b>18,75</b>
Vers	4,82	<b>60,31</b>	<b>21,63</b>
Enciklopédia	0,68	0,00	0,48
Egyéb	<b>28,27</b>	3,17	<b>20,67</b>

A 34. táblázat az ábécéskönyv és az olvasókönyv olvasmányok illetve ezek összesített olvasmányainak relatív gyakoriságát szemlélteti. Az ábécéskönyvben többnyire állatokról (37,93%), gyermekek életéről szóló (22,06%) illetve egyéb dolgokról szóló (28,27%) képek, szavak, mondatok és rövid szövegek vannak. Az állatokról leginkább állatmesék, mint amilyen *A farkas és a sün, A róka és gomba, A hangya és a galamb*; a gyerekek életéről pedig beszédfejlesztésre szánt képek, ahol egy piactér, vagy egy osztály, esetleg egy iskolaudvar vagy állatkert van kirándulókkal. Az egyéb kategóriába azokat a hangoztatási illetve betűtanulási és olvasástanulási hívóképek, szavak és mondatok kerültek, ahol akár egy feladaton belül a logikai összefüggés hiányában jelen van egy-egy állat, egy-egy tárgy, növény stb. Pontosabban olyan feladatokról van szó, amelynek tárgyokra nem behatárolható. Tíz százalékos előfordulási gyakoriság alatt van a varázsmesékkal, pontosabban az azzal kapcsolatos hívóképek, szavak, mondatok és szövegek aránya (5,51%), azonban ez egy sárkány vagy egy törpe hívóképével valósul meg. Annak ellenére, hogy az ábécéskönyv többnyire az olvasás és szövegértés előkészítését, azaz a hangoztatásra és beszéltetésre kell(ene) hogy fókuszáljon, csupán 4,82 százalékban tartalmaz verseket. A harcos és kalandos történeteket illetve az enciklopédiát érintő élőlényeket csupán 0,68%-os arányban alkalmazza az ábécéskönyv. Utóbbi kettő esete közül a harcra egyetlen egy hívókép utal a 95. oldalon, ahol egy harcosra próbál utalni a könyv egy lándzsa segítségével, illetve az 59. oldalon a kis és nagy ű betű hívóképe egy űrhajó.

Az olvasókönyv ezzel szemben 60,31%-os gyakoriságban tartalmaz verseket, amelyeknek többsége valamilyen időjárást érint, például hóhullást, fagyot, húsvétot, szánkózást stb. 23,80%-os gyakoriságban tartalmaz állatmeséket és –történeteket, mint amilyen például *A róka és a kacsák, A holló és a róka, A sajtot osztó róka, Az oroszlán és az egér, Sün Samu és a gyík* stb. Ezek az állatmesék is nagyjából hasonló témákat érintek: a róka ravasz és gonosz, túl szeretne járni a rák, vagy a holló, vagy a medvék eszén. Kevés az az olvasástanulási szöveg, amely a varázsmeséknek (1,58%), harcos és kalandos történeteknek felel meg (0,00%). A varázsmesékből csupán egy olvasmány, *A hiú király* felel meg. Azt azonban meg kell hagyni, hogy ez a szöveg egy első osztályos gyermek olvasástanulási készségének soknak számít.

Az összesített statisztikai adatok alapján a két olvasástanulási képeket, szavakat, mondatokat és szövegeket tartalmazó könyv 33,65%-os gyakoriságban állatmeséknek és történeteknek, 21,63%-os arányban verseket, 20,67%-ban egyéb és 18,75%-os arányban gyermekek életéről szóló történeteknek megfelelő olvasástanulási képet, mondatot és szöveget tartalmaz.

A továbbiakban ezek a hívóképek, szavak és szövegek az olvasmánytémák szempontjából vannak vizsgálva (35. táblázat).

35. táblázat: Legkedveltebb olvasmánytémák tankönyvben lévő relatív gyakorisága (saját szerkesztés)

<i>Olvasmánytémák</i>	<i>ÁBC-s könyv (n)%</i>	<i>Olvasókönyv (n) %</i>	<i>Összesen (n) %</i>
Mese és mesealakok	(6) 4,54	(4) 5,88	(9) 5,05
Különböző korú és foglalkozású emberek	(14) 12,72	(22) 32,35	(36) 20,22
Állatok	(19) 17,27	(22) 32,35	(41) 23,03
Valóságos történetek	(-) 0,00	(-) 0,00	(-) 0,00
Vegyes témák	(72) 65,45	(20) 29,41	(92) 51,68

A vizsgálat alapján az ábécés könyvben 65,45%-os arányban nincsenek konkrét olvasmánytémák. Ezek a szövegek csak úgy, véletlenszerűen, az elsajátítandó betűnek megfelelő szavakat és képeket veszi figyelembe, külön olvasmánytémára nem fókuszál. 17,72%-os arányban vannak jelen az állatokkal kapcsolatos témák, ezek közé tartoznak a könyv végén olvasható szövegek, *A farkas és a sün*, *A róka és a gomba*, *A vadgalamb és a hangya*, *A három hangya* stb. Illetve még kevesebb arányban vannak jelen a különböző korú és foglalkozású emberekről szóló témák. Jelen esetben is a tankönyv első néhány oldalán található hívóképek tartoznak ide többnyire, mint amilyen az iskoláról, az iskola udvaráról, a piacról és házi állatok etetéséről szóló beszéd és szókinccsfelkészítő képek. Mivel az ábécés könyv kevés százalékarányban tartalmazott varázsmesének megfelelő olvasmányt (5,51%), így értelemszerűen alacsony százalékarányban (4,54%) vannak mese és mesealakokról szóló olvasmánytémák.

Az olvasókönyvben szintén alacsony százalékarányban vannak jelen a mese és mesealakokról szóló olvasmánytémák, annak ellenére, hogy ebben a könyvben már kész szövegek olvashatóak. A témák semmivel sem nyújtanak újat az Ábécés könyv témáitól. Azonos (0,00%) százalékarányban vannak jelen a valóságos történeteket érintő témák, 5,88%-os arányban vannak a mese és mesealakokról szóló olvasmánytémák, amelyek a már jól ismert *Gazdag Erzsébet Mesebolt*, *Zelk Zoltán Ákombákom*, illetve a már fent említett *Hiú király* és *A répa* című népmese. Azonos százalékarányban (32,35%) olvashatóak a különböző korú és foglalkozású emberekről, illetve állatokról szóló történetek. Az Ábécés könyv témáihoz hasonlóan továbbra is a gyerekek életéről, mindennapi tevékenységéről lehet olvasni, ilyen például *Hervay Gizella Amikor én nagy voltam*, *Majtényi Erik Fiók*, *Janikovszky Éva Ha én felnőtt volnék* költeményei. Az állatmesék és történetek témája az ábécés könyv állatmeséihez hasonlóak, jelen esetben a már fent említett *Sün Samu és a gyík*, *Lev Tolsztoj Az orosz lán és az egér*, *A róka és a kacsák*, *A róka meg a rák* népmeséket lehet olvasni. A vegyes témák is szintén hasonló gyakorisággal vannak jelen (29,41%), azonban ebben a könyvben már nem szavak és mondatok olvashatóak, a vegyes témájú olvasástanulási szövegek általában valamilyen ünnepet (pl. *Viktor Eftimiu Nyugtalan fenyőcske*), időjárási viszonyokat (*Gazdag Erzsébet Hull a hó*, *Zelk Zoltán Hőember*, *Gárdonyi Géza Március*). Az összesített statisztikai adatok alapján a tankönyvcsomag 51,68%-os gyakoriságban vegyes témákat tartalmaz, fele ennyi gyakoriságban vannak jelen az állatokról szóló témák (23,03%) és a különböző korú és foglalkozású emberekről szóló témák (20,22%). Mindkét tankönyvből összességében hiányoznak a mese és mesealakokról, illetve a valóságos történetekről szóló témák.

Mivel az olvasmánytípusok és az olvasmánytémák relatív gyakorisága nem mutatott szignifikáns különbséget a két könyvben, a továbbiakban az ábécéskönyv és az olvasókönyv hőstípusait összesítve fogjuk vizsgálni (36. és 37. táblázat). A továbbiakban minden hős funkciója figyelembe lett véve. A funkciók és a jellemzőik az alábbi három (népmesei hős, népmesétől távol álló hős és új tulajdonsággal rendelkező népmesei hős) kategóriába lettek besorolva. A relatív gyakoriságok eredményei a komparatív vizsgálatok megfigyelésekor lesznek releváns adatok.

36. táblázat: A tankönyvben szereplő hős típusok relatív gyakorisága (saját szerkesztés)

<i>Hőstípusok</i>	<i>Összesen %</i>
Népmesei hős	58,9
Népmesétől távol álló hős	39,7
Népmesei hős új tulajdonsággal	1,4

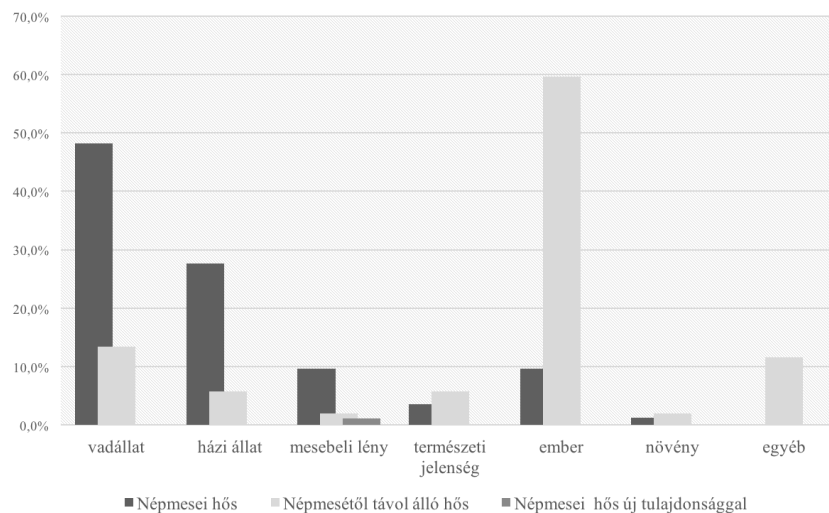
Az összesített eredmények alapján a két tankönyvben az új tulajdonsággal rendelkező népmesei hőstípusokból van a legkevesebb (1,4%), majd erről több százalékarányban vannak jelen a népmesétől távol álló hőstípusok (39,7%), a legnagyobb relatív gyakoriságban pedig a népmesei hősök vannak jelen (58,9%). Utóbbi kategóriába tartoznak azok az állatszereplők, amelyek a népmesei funkcióknak felelnek meg: ravasz róka, oktalan medve, a szorgos hangya, a gonosz farkas stb. A népmesétől távol álló hőstípusok közé soroltam minden olyan témában szereplő hőst, amely a hétköznapokban fordul elő. Ilyen az anya, az apa, az iskolás gyerekek, a piaci árus, a kislányok és kisfiúk stb.

A hőstípusokat az ábécéskönyv és olvasókönyv esetében is szűkebb szereplőtípusokra lettek kategorizálva, hogy tényszerűbb adatokat tudjunk kapni. Az összesített statisztikai eredmények az alábbi (38.) táblázatban láthatók.

37. táblázat: A tankönyvben található népmesei hőstípusok relatív gyakorisága (saját szerkesztés)

	<i>Népmesei hős %</i>	<i>Népmesétől távol álló hős %</i>	<i>Újtulajdonságú népmesei hős %</i>
Vadállat	48,2	13,4	0,0
Házi állat	27,7	5,7	0,0
Mesebeli lény	9,6	1,9	1,1
Természeti jelenség	3,6	5,7	0,0
Ember	9,6	59,6	0,0
Növény	1,2	1,9	0,0
Egyéb	0,0	11,54	0,0

A tankönyvekben előforduló beszédfejlesztő képek, olvasástanulási szavak és szövegek legtöbb esetben a következő népmesei hősökről szólnak: vadállatok (48,2%), illetve a népmesétől távol álló emberek (59,6%). Mint ahogy a varázsmesék, illetve az olvasmánytémáknál a mese és mesealakok kis százalékarányban voltak jelen, a népmesei hős típusok relatív gyakorisága is alátámasztja az eddig kapott eredményeket, a tankönyvben nagyon kevés gyakorisági arányban vannak jelen a fiktív lények, a varázsmesék és ehhez hasonló szövegek.



29. ábra: Az *Abécés olvasókönyv* mesehőstípusának relatív gyakorisága hőstípusok szerint

A 29. oszlopdiagram a 36. és a 37. táblázat összesített eredményét szemlélteti. Az ábécéskönyv és az olvasókönyv összesített statisztikai eredményei alapján a legnagyobb gyakoriságban népmesétől távol álló hősökről, pontosabban hétköznapi emberekről szóló beszédfejlesztő és hívóképeket, olvasást gyakoroltató szavakat, mondatokat és szövegeket alkalmaz. Szintén kiemelkedő a vadállatokról szóló hívóképek, szavak, mondatok és szövegek, amelyek már a népmesei hősöknek felelnek meg. Minden más szereplő kisebb relatív gyakoriságban van jelen, ami arról ad tanúbizonyságot, hogy a két tankönyv meglehetősen egyhangú szereplőket alkalmaz az olvasásgyakorláshoz. Külön hiányt jelent az új tulajdonságokkal rendelkező hősök száma, illetve a a második fejezetben említett kutatások alapján figyelembe vesszük, a hatnyolc éves korosztály varázsmesék iránti igényét, akkor ez esetben mindhárom mesehőskategóriában hiányt képez a mesebeli hősök aránya. Ennek hiányát azonban relevánsabb lesz a komparatív vizsgálatnál górcső alá venni.

Összességében megállapíthatjuk, hogy az ábécéskönyvben és az olvasókönyvben lévő olvasástanulást fejlesztő képek, szavak, mondatok és szövegek típusai, témái és hősei között nincs szignifikáns különbség. Ezek az olvasásfejlesztő szövegek túlnyomórészt állatokról, különböző korú és foglalkozású emberekről, illetve vegyes témákról szólnak. Hiányt képeznek a harcos és kalandos történetek, illetve a mesék és mesealakok, fiktív lények. Ami a mesehőstípusokat illeti, túlnyomórészt a népmesétől távol álló emberek és a népmesei

vadállatoknak hősök vannak jelen, ez esetben is mesebeli hősökből, pontosabban fiktív lényekből van hiány.

#### **3. 4. 4. Komparatív vizsgálat**

Először a tanulók olvasás iránti attitűdjé lett a tanulók animációs filmek iránti attitűdjével összehasonlítva, majd külön az olvasási attitűd vizsgálati eredményeit és külön az animációs filmek iránti attitűdöket hasonlítottuk össze a fenti tankönyvanalízis eredményeivel. Külön vizsgálat tárgya lett azoknak a gyerekeknek az érdeklődési köre, akik nem részesültek odahaza mesei élményben, és külön vizsgálati szempont lett azoknak a gyerekeknek az érdeklődési köre, akik mesei élményben részesültek odahaza. Ebben az esetben a fókuszban a mesei élményben részesült tanulóknak érdeklődése és az ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tartalma volt a vizsgálat tárgya, de ugyanúgy vizsgálati szemponttá vált ábécés olvasókönyv tartalma és azoknak a tanulóknak az érdeklődési köre, akik kisiskolás koruk előtt nem részesülnek mesei élményben. Külön megvizsgáltuk a kedvenc olvasmányokat az alapján, hogy ezek az olvasmányok megtalálhatóak-e az ábécés olvasókönyvben, illetve azt is, hogy melyek azok a tanulók, akiknek a kedvenc olvasmányai megjelennek az olvasókönyvben.

Ezek a vizsgálati eredmények alapján választ kapunk arra, hogy milyen az olvasás iránti érdeklődése azoknak a tanulóknak, akik kedvelik az olvasókönyvben lévő meséket. Továbbá választ kapunk arra is, hogy milyen relatív gyakorisági arányban kedvelik azok a tanulók az ábécéskönyvben szereplő szövegeket, akik kisiskolás koruk előtt mesei élményben részesültek. Mind ezek alapján választ kapunk arra, hogy az olvasókönyv milyen mértékben felel meg a hatnyolc éves korosztály érdeklődésének.

Az összesített válaszok alapján a tanulók 36,3%-a választja inkább az olvasást, a tanulók 63,3%-a pedig animációs filmeket néz szívesebben (0,4% tanuló nem tudott választ adni). Ez a statisztikai eredmény alapján kiderült, hogy a tanulók jobban szeretik az animációs filmeket az olvasástól. Természetesen ennek egy sokkal komplexebb befolyásoló tényezője van ahhoz, hogy egyértelműen állítani tudjuk, hogy az animációs filmek iránti gyakoribb ragaszkodást csak és kizárólag a fikció befolyásolja. Annak ellenére, hogy a tanulók érdeklődését vizsgáljuk tisztában vagyunk azzal, hogy az olvasás iránti érdeklődésre többek között az olvasástanulási technika, az olvasási kompetencia és a pedagógus személyisége is erős hatással van. Ahogy az első fejezetben ki lett fejtve, az olvasás iránti érdeklődést csak részben tudnák a tanulók kedvenc témái fejleszteni, azaz, ha megfelelő történeti motívumokat és témákat alkalmazunk egy-egy olvasástanulási szövegben, csupán csak hozzájárulhatunk az olvasás iránti érdeklődésfejlesztés folyamatához. Jelen kutatás fókuszában csak és kizárólag az első osztályos tanulók olvasásiránti érdeklődése van kutatva, és az olvasás iránti érdeklődésfejlesztés, illetve olvasás iránti motiváció kontextusába van helyezve. A következő (38., 39., 40., 41. és 42.) táblázat(ok) a tanulók olvasmánya és kedvenc animációs filmkategóriája közötti azonos és eltérő vizsgálati eredményeivel foglalkozik.

38. táblázat: Legkedveltebb olvasmányok és legkedveltebb animációs filmek relatív gyakoriságának komparatív vizsgálata (saját szerkesztés)

<i>Legkedveltebb olvasmányok</i>	<i>Kedvenc olvasmány %</i>	<i>Kedvenc animációs film %</i>
Varázsmesék	<b>26,3</b>	15,0
Állatmesék és –történetek	<b>36,3</b>	18,0
Harcos és kalandos történetek	5,3	<b>36,3</b>
Gyermekek élete	10,3	<b>21,7</b>
Vers	7,6	-
Enciklopédia	8,0	3,0
Egyéb	6,1	5,2

Az összesített eredmények alapján a tanulók többségének a legkedveltebb olvasmánya valamilyen varázsmese (26,3%) illetve állatmese és állattörténet (36,3%), azonban szintén ennek a részmintának a kedvenc filmkategóriái a harcos és kalandos történetek (36,3%), illetve a gyerekek életéről szóló történetek (21,7%). Mivel a tanulók 63,3%-a az animációs filmeket kedveli jobban az olvasástól, és mivel a két kategórián belüli típusok iránti érdeklődés is szignifikáns különbséget mutat, megállapíthatjuk, hogy a tanulók jobban kedvelik a harcos és kalandos illetve a gyermekek életéről szóló történeteket. Természetesen ez a vizsgálati eredmény nem elég ahhoz, hogy határozott konklúziót vonjunk le, ahhoz a következő táblázatok eredményeit is meg kell vizsgálni.

39. táblázat: : Legkedveltebb olvasmánytémák és legkedveltebb animációs filmek témáinak relatív gyakorisága. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)

<i>Olvasmánytémák</i>	<i>Kedvenc olvasmány %</i>	<i>Kedvenc animációs film %</i>
Mese és mesealakok	<b>41,9</b>	<b>62,9</b>
Különböző korú és foglalkozású emberek	7,9	<b>14,6</b>
Állatok	<b>34,5</b>	<b>15,4</b>
Valóságos történetek	7,5	3,0
Vegyes témák	5,6	3,4

Az 39. táblázat alapján a tanulók azért választották a 38. táblázatban kategorizált olvasmányok közül leggyakrabban azokat, amelyek varázs- illetve állatmesék és –történetek, mert ezeknek az olvasmányoknak a témája valamilyen mesealakól vagy állatról szól. A 38. táblázatban kategorizált animációs filmeket pedig azért kedvelik a tanulók, mert ezeknek az animációs filmeknek a témái mesealakokról, állatokról illetve különböző korú és foglalkozású emberekről szól. Nincs szignifikáns különbség az olvasmány- és filmtémák között. Az előző két táblázatra hivatkozva azt állíthatjuk, hogy a gyerekek jobban kedvelik az animációs filmeket. Mivel jobban kedvelik, ezeknek a filmeknek a típusából és témájából érdemes kiindulnunk, ami azt jelenti, hogy a tanulók leginkább a harcos és kalandos történetek illetve a gyermekek életéről szóló történetek iránt érdeklődnek leginkább, amelyek valamilyen mesealakokról, különböző korú és foglalkozású emberekről, illetve állatokról szólnak.

40. ábra: : A legkedveltebb olvasmányok és legkedveltebb animációs filmek tetszés motívumának relatív gyakorisága. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)

<i>Tetszés motívuma</i>	<i>Kedvenc olvasmány %</i>	<i>Kedvenc animációs film %</i>
Élőlény és tevékenység	<b>27,0</b>	<b>63,7</b>
Értelem és érzelem	18,7	2,2
Szereplők tulajdonsága	7,9	13,1
Esztétikum	<b>40,4</b>	<b>18,4</b>

A fikciók típusa és tematikája mellett a tanulók többsége az olvasmányok iránt az esztétikum (40,4%) és az élőlény tevékenysége miatt érdeklődik (27,0%), és ugyanúgy az animációs filmek iránti is a két legnagyobb relatív gyakoriság alapján az élőlények tevékenysége miatt (63,7%) és az esztétikum miatt (18,4%) érdeklődnek. Ezek között a relatív gyakoriági eredmények között nincs szignifikáns különbség. Azaz, a tanulók azokat a olvasmányokat szeretik, amelyekben a hősök tettere és küllemére figyelnek, és úgyszintén a motívumokra figyelnek animációs film nézése közben is. Mivel a tanulók 63,3%-os relatív gyakoriságban az animációs filmek iránt érdeklődnek, így valószínűleg ezeknek a filmeknek a hőseik nagy befolyással vannak az érdeklődésükre, és ugyanezeket a tulajdonságokat veszik figyelembe egy-egy szövegolvasás közben is.

41. ábra: : A legkedveltebb olvasmányok és legkedveltebb animációs filmek kedvenc hősének rokonszenv motívuma. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)

<i>Rokonszenv motívuma</i>	<i>Kedvenc olvasmány %</i>	<i>Kedvenc animációs film %</i>
Életkor, nem, külső, anyagi helyzet	<b>40,1</b>	<b>40,8</b>
Értelmi, erkölcsi kvalitások	21,0	24,3
Neveltség	12,7	7,5
Egyéb	<b>20,2</b>	<b>25,5</b>

A tetszés motívumainak relatív gyakorisági eredményét alátámasztja a 41. táblázatban látható hősök iránti rokonszenv motívuma is. A tanulók többsége azért kedvel egy-egy a kedvenc olvasmányából, mert könnyen tud vele azonosulni a kora alapján (40,1%), vagy tetszik a külsője, illetve valami olyan tárggyal rendelkezik, aminek ő is a birtokában szeretne lenni. Ugyanúgy egy-egy animációs film hőse iránt is azért érez rokonszenvet, mert azonosulni tud az életkorával, illetve megnyerő külsővel rendelkezik. Mindkét esetben a legkevésbé tartják fontosnak a jól neveltséget. A következő táblázatnál (42.) azonban már azt láthatjuk, hogy a neveltségi hiányokat a tanulók többsége ellenszenvesnek találja.



42. ábra: A legkedveltebb olvasmányok és legkedveltebb animációs filmek kedvenc hősének rokonszenv motívuma. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)

<i>Ellenszenv motívuma</i>	<i>Kedvenc olvasmány %</i>	<i>Kedvenc animációs film %</i>
Életkor, nem, külső, anyagi helyzet	28,51	28,1
Fogyatékoság	22,55	22,1
Neveltség hiánya	<b>47,23</b>	<b>44,6</b>

A összesített vizsgálati eredmények alapján a tanulók 47,23%-os arányban nem kedvelik azokat a hősöket, akiknek valamilyen neveltségi hiányosságai vannak, és 44,6%-os relatív gyakorisági arányban nem kedvelik azokat az animációs hősöket sem, akik valamilyen neveltségi hiánnyal rendelkeznek. Ami azt jelenti, hogy az animációs filmekben és a kedvenc olvasmányokban szereplő hősök iránt éreznek valamilyen ellenszenvet, amelyek gonoszak. Az eredmények között pedig nincs szignifikáns különbség.

Szintén nincs szignifikáns különbség az olvasmányok illetve a filmek iránti érzésben sem. Mindkét esetben a tanulók azokat a történeteket kedvelik leginkább, amelyeken nevetni lehet. A tetszés motívumánál is a beszélgető alanyok azt állították, hogy a vicces történeteket szeretik. Mivel a 14. ábrán szemléltetett adatok szerint a tanulók 63,3%-os arányban jobban kedvelik az animációs filmeket az olvasási szövegektől, így valószínűleg ezek az olvasmányok nem szórakoztatják őket kellőképpen. Ezeket magyarázattal is sokan alátámasztották. Többek között azt mondták, hogy azért nem szeretnek olvasni, mert „unalmas”, „hosszú”, „picit érdekesek a mesék, de nem nagyon”, mert „a legtöbbben nincs, sajnos” érdekes szöveg, „nem tudok olyan szépen olvasni, vannak fönnakadások”, „unalmas és hülyeség, a rövidet szeretem”, „régem nem tudtam olvasni, most tudok, és unalmas”, „ráunok” stb.

43. táblázat: Az animációs filmmel és az olvasással kapcsolatos érzések relatív gyakorisága (saját szerkesztés)

<i>Érzések</i>	<i>Összesen %</i>		<i>Lány %</i>		<i>Fiú %</i>	
	<i>Film</i>	<i>Olvasás</i>	<i>Film</i>	<i>Olvasás</i>	<i>Film</i>	<i>Olvasás</i>
Izgulni	22,5	19,2	24,0	18,5	20,7	20,0
Síri	1,5	2,3	2,1	2,7	0,8	1,7
Nevetni	58,8	54,5	58,2	53,4	59,5	55,8
Gondolkodni	7,5	17,3	6,2	16,4	9,1	18,3
Félni	5,2	1,9	6,8	0,7	3,3	3,3
Egyéb	3,7	3,0	2,1	4,8	5,8	0,8

A 43. táblázat összesített eredménye alapján a nevetséges történetek mellett a tanulók azokat a szövegeket és animációs filmeket kedvelik leginkább, amelyek izgalmasak. Az olvasás iránt preferált érzések összesített válaszainak relatív gyakoriságánál tíz százalékos feletti gyakoriságot mutatott ki a gondolkodás iránti szándék, amely ahogyan a lányok, úgy a fiúk aspektusából is jellemző százalékarány, nincs szignifikáns különbség.

Az alábbi (44.) táblázat már a preferált hősök iránti rokonszenvet vizsgálja az animációs filmekben és a tanulók által választott illusztrációkban.

44. táblázat: Tanulók által preferált animációs hősök és a tanulók által preferált illusztrációk komparatív vizsgálata. (saját szerkesztés)

	Népmesei hős %		Népmesétől távol álló hős %		Új tulajdonságú népmesei hős %	
	Film	Tanuló	Film	Tanuló	Film	Tanuló
Vadállat	-	29,7	9,66	48,3	3,34	39,3
Házi állat	-	18,9	-	38,2	-	14,6
Mesebeli lény	-	<b>44,8</b>	<b>64,68</b>	<b>65,9</b>	-	<b>63,3</b>
Természeti jelenség	-	2,7	0,74	6,0	-	1,9
Ember	1,85	0,0	19,70	0,0	-	2,6
Növény	-	2,7	-	6,4	-	2,2
Egyéb	-	0,0	-	3,0	-	0,8

A 44. táblázatban feltüntetett eredmények alapján az animációs filmek legnagyobb arányban népmesétől távol álló hősöket alkalmaznak (64,6%), amelyeknek gyakorisága eleget tesz a tanulók érdeklődési körének, akik 65,9%-os arányban érdeklődnek a népmesétől távol álló hősök iránt. Emellett nem hanyagolható el az a tényező sem, hogy a megkérdezettek mindhárom kategóriában a mesebeli lényeket tartották érdekes hősnek.

45. táblázat: A tankönyvben szereplő hőstípusok és az animációs filmekben található hőstípusok gyakorisága. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)

	Népmesei hős %		Népmesétől távol álló hős %		Új tulajdonságú népmesei hős %	
	Film	TK*	Film	TK*	Film	TK*
Vadállat	-	<b>48,2</b>	9,66	13,4	3,34	0,0
Házi állat	-	27,7	-	5,7	-	0,0
Mesebeli lény	-	9,6	<b>64,68</b>	1,9	-	1,1
Természeti jelenség	-	3,6	0,74	5,7	-	0,0
Ember	1,85	9,6	19,70	<b>59,6</b>	-	0,0
Növény	-	1,2	-	1,9	-	0,0
Egyéb	-	0,0	-	11,54	-	0,0

\* tankönyv

A 45. táblázat összesített vizsgálati eredménye alapján a tankönyv kis relatív gyakoriságban tartalmaz olyan olvasástanulási szövegeket, amelyeknek szereplői megegyeznének az animációs filmek hőseivel. Amíg például a tankönyv legtöbb népmesei vadállatot (48,2%), illetve 59,6%-os arányban népmesétől távol álló embereket alkalmazó szövegeket tartalmaz, addig az animációs filmekben leggyakrabban a népmesétől távol álló fiktív lények szerepelnek. Minden egyes hőskategória között szignifikáns különbség észlelhető.

46. táblázat: A tanulók kedvenc olvasmánya és az ábécés olvasókönyvben lévő olvasmányok gyakoriságának százalékos eloszlása. Komparatív vizsgálat (saját szerkesztés)

Olvasmányok	Tanuló	TK*	Tanuló	TK*	Tanuló	TK*
	Összesen		Lány		Fiú	
Varázsmesék	26,3*	4,32	37,2*	4,32	12,0*	4,32
Állatmesék és –történetek	36,3*	33,65	33,8	33,65	39,0	33,65
Harcos és kalandos történetek	5,3	0,48	6,2	0,48	15,0*	0,48
Gyermekek élete	10,3	18,75	6,2	18,75*	4,3	18,75*
Vers	7,6	21,63*	5,5	21,63*	10,0	21,63*
Enciklopédia	8,0	0,48	2,8	0,48	14,0*	0,48
Egyéb	6,1	20,67*	8,3	20,67*	3,4	20,67*

Az összesített válaszok alapján a tanulók leginkább az állatmeséket és –történeteket (36,3%) illetve a varázsmeséket (26,3%) kedvelik a legjobban, a tankönyvben azonban a leggyakrabban az egyéb kategóriának (20,67%) megfelelő olvasmányok, illetve versek (21,63%) vannak túlnyomórészt jelen. Ha a nemek közötti ízléskülönbséget vizsgáljuk, a lányok érdeklődési körének, akik 37,2%-os relatív gyakoriságban a varázsmeséket, illetve 33,8%-os arányban az állatmeséket és –történeteket kedvelik a legjobban, nem felel meg a tankönyvi szövegtípus, és ugyanúgy a fiúk ízlésének sem tesz eleget a versek és az egyéb félé kategóriába tartozó szövegeknek a mennyisége, ugyanis a fiúk a harcos és kalandos történeteket (15,0%), az enciklopédiákat (14,0%) és a varázsmeséket (12,0%) kedvelik a legjobban. Ez esetben azt állíthatjuk, hogy a tankönyvben lévő olvasmányok nem felelnek meg a tanulók érdeklődési körének.

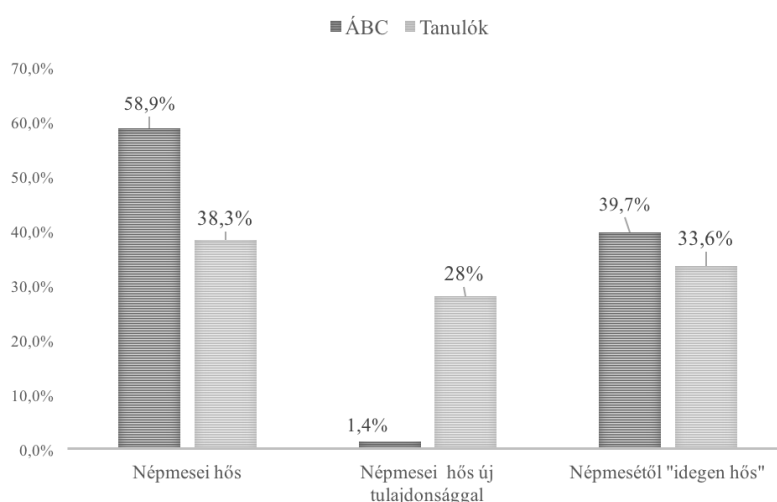
Azonban a fent kifejtett eredményeket a további kategóriái alapján is össze lettek hasonlítva, mert lehet, hogy az olvasmányok nem, de az olvasmányok témája már jobban felkelti a tanulók érdeklődését. Az összehasonlító vizsgálat az alábbi (47.) táblázatban látható.

47. táblázat: A tanulók kedvenc olvasmánytémája és az ábécés olvasókönyvben lévő olvasmánytémák gyakoriságának százalékos eloszlása. Komparatív vizsgálat (saját szerkesztés)

Olvasmánytémák	Tanuló	TK	Tanuló	TK	Tanuló	TK
	Összesen %		Lány %		Fiú %	
Mese és mesealakok	<b>41,9</b>	5,54	<b>50,7</b>	5,54	<b>31,4</b>	5,54
Különböző korú és foglalkozású emberek	7,9	12,72	8,2	12,72	7,4	12,72
Állatok	<b>34,5</b>	17,27	<b>31,5</b>	17,27	<b>38,0</b>	17,27
Valóságos történetek	7,5	0,00	2,1	0,00	14,0	0,00
Vegyes témák	-	<b>65,45</b>	-	<b>65,45</b>	-	<b>65,45</b>

Az összesített vizsgálati eredmények alapján megállapítottuk már, hogy a tanulók leginkább a mese és meselakok, illetve az állatok iránt érdeklődnek a leginkább. A tankönyv 65,45%-os relatív gyakoriságban a vegyes témákról szóló olvasástanulási szövegeket részesíti előnyben, ami azt jelenti, hogy a tanulók érdeklődési körének az olvasmánytémák nem felelnek meg. Ha csak külön a lányok és külön a fiúk érdeklődési körének válaszarányait vizsgáljuk, akkor is azt tudjuk állítani, a tankönyv a magas arányban vegyes témákat tartalmazó szövegeivel nem tesz eleget sem a lányok érdeklődésének, sem a fiúk érdeklődési körének, ugyanis a fenti táblázatban részletesen vizsgált nemek közötti különbségek azt mutatták ki, hogy a fiúk és a lányok olvasmánytémái között nincs szignifikáns különbség, a lányok és a fiúk is a mesealakokról és az állatokról szóló olvasmánytémákat kedvelik a legjobban. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tankönyvben szereplő olvasástanulási szövegek témái nem felelnek meg a tanulók érdeklődési körének.

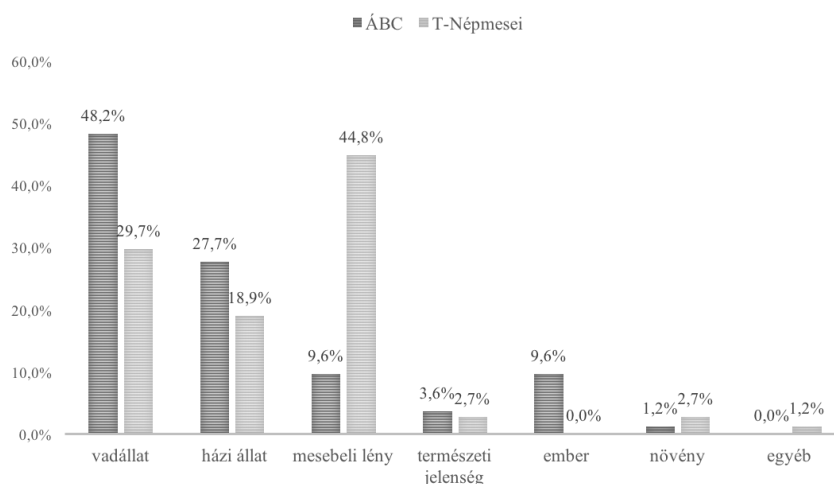
A továbbiakban ennek részletesebb vizsgálatára fektettük a hangsúlyt, a tanulók által preferált illusztrációkat és ezeknek a szereplőknek a funkciója alapján csoportosított kategóriákat vizsgáltuk meg úgy a tanulók, mint a tankönyv tartalmának szempontjából (30. ábra).



30. ábra: A tanulók kedvenc mesehős típusa és ezek előfordulásának gyakorisága az ábécés olvasókönyvben. Komparatív vizsgálat (saját szerkesztés)

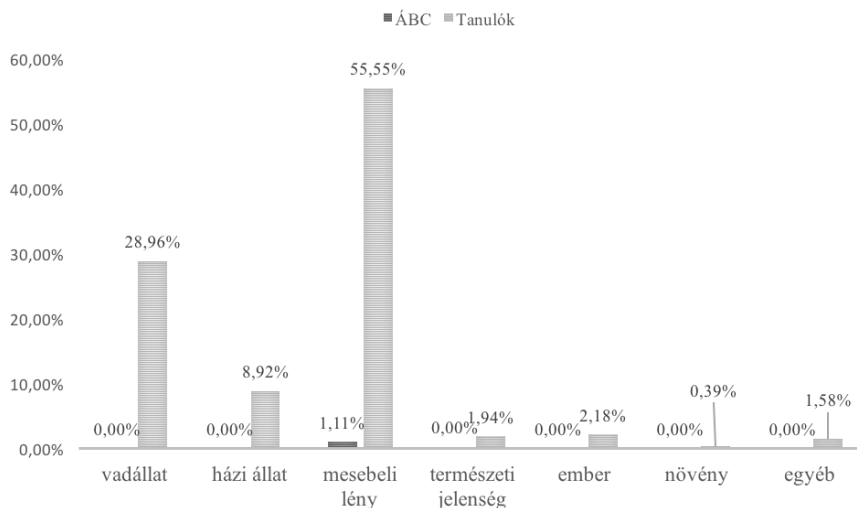
A 30. ábra oszlopdigramja alapján a tankönyv 58,9%-os arányban népmesei hősöket tartalmaz, és kevesebb arányban (39,7%) tartalmaz népmeséktől távolálló hősöket, illetve nagyon kisrelatív gyakoriságban alkalmaz új tulajdonságokkal rendelkező népmesei hősöket. A vizsgálati eredmények alapján a tanulók érdeklődése és a tankönyv hőstípusa között legnagyobb szignifikáns különbség mutatkozott az új tulajdonsággal rendelkező népmesei hősök között, a népmesétől idegen, illetve a népmesei hősök iránti érdeklődés és a tankönyv hős tartalmának aránya között nincs szignifikáns különbség. Ez a vizsgálati eredmény alapján a tankönyv hőstípusainak tartalma részben eleget tesz a tanulói elvárásnak.

Ez okból kifolyólag vizsgáltuk meg szűkebb értelemben is tanulók preferált hőstípusát és a tankönyvben alkalmazott hőstípusok relatív gyakoriságát. Ennek összehasonlító vizsgálata az alábbi (31., 32. és 33.) ábrákon lett szemléltetve.



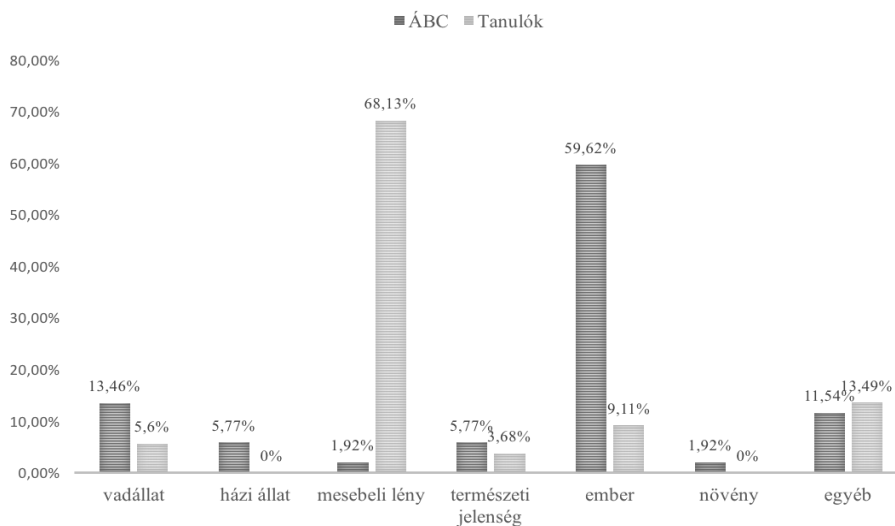
31. ábra: A tanulók kedvenc népmesei szereplőtípusa és ezek előfordulásának gyakorisága az ábécés olvasókönyvben. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)

A 31. ábra a tanulók kedvenc népmesei szereplőtípusa és ezek előfordulásának gyakoriságát, illetve az ábécés olvasókönyvben lévő szereplőtípusokat valamint ezek előfordulásának gyakoriságát, illetve ezeknek az eredményeknek komparatív vizsgálatát ábrázolja. Az eredmények alapján a tanulók 44,8%-os arányban a népmesei hősök közül a mesebeli lényeket kedvelik a legjobban, a tankönyvben pedig ebben az arányban vadállatokat tartalmaz, mesebeli lényeket csupán 9,6%-os arányban tartalmaz, azaz szignifikáns különbség van a tankönyv mesebeli lények tartalma és a tanulók mesebeli lények iránti érdeklődésének aránya között.



32. ábra: A tanulók kedvenc új tulajdonsággal rendelkező népmesei szereplő típusa és ezek előfordulásának gyakorisága az ábécés olvasókönyvben. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)

A 32. ábra az új tulajdonságokkal rendelkező népmesei szereplő típusok arányát, valamint a tanulók válaszeit és a tankönyv tartalma közötti eredmények szignifikanciáját szemlélteti. A tanulók 55,55%-os arányban kedvelik az új tulajdonsággal rendelkező népmesei lényeket, míg a tankönyv alig 1,11%-os arányban alkalmaz ennek a funkciónak megfelelő szereplőket, ehelyett ez esetben is a vadállatokat alkalmazza (28,9%). Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a tankönyv ebből a vizsgálati szempontból sem tesz eleget a tanulók érdeklődési körének.



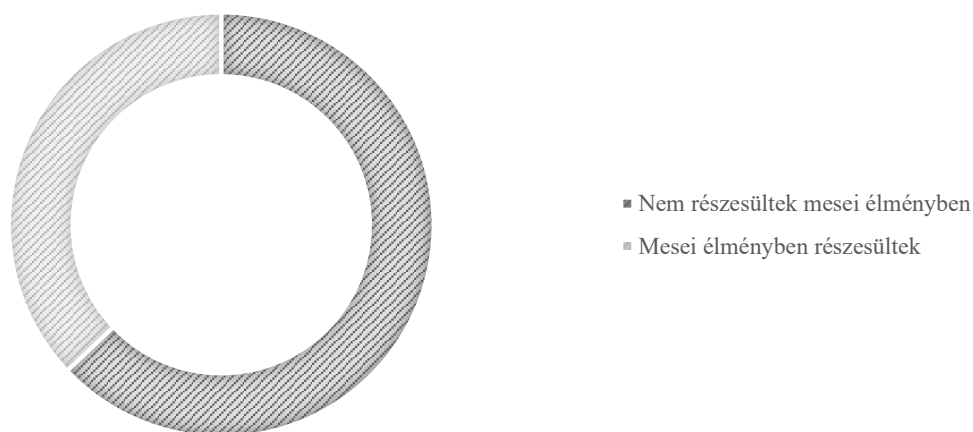
33. ábra: A tanulók kedvenc népmesétől távol álló tulajdonsággal rendelkező szereplők típusa és ezek előfordulásának gyakorisága az ábécés olvasókönyvben. Komparatív vizsgálat (saját szerkesztés)

A mesebeli lények iránti érdeklődés a népmesétől távol álló hősök kategóriájánál még nagyobb gyakorisági százalékarányt mutatott ki, a tanulók 68,13%-a a népmesétől távol álló mesebeli hősöket kedvelik, míg a tankönyv hasonló százalékos arányban (59,62%) embereket alkalmaz.

Ez esetben a népmesétől távol álló, állatokról szóló történetek relatív gyakorisága is csökkent (13,46%). Szignifikáns különbség csak a mesebeli lények, illetve az emberek arányánál van, ami azt jelenti, hogy a tankönyv ez esetben sem felel meg a tanulók érdeklődési körének.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók érdeklődési köre olvasmány kategóriájuk, olvasmány témájuk és népmesei hőstípusuk aspektusából nem azonos a tankönyvben szereplő olvasmánykategóriákkal, olvasmányétmákkal és hőstípusokkal.

Természetesen ennek több befolyásoló tényezője van. Nem biztos, hogy a legmegfelelőbb megoldás az, ha a tankönyv teljes mértékben megfelel a fent részletesen kifejtett tanulói érdeklődésnek. Még egyáltalán nem biztos, hogy vannak olyan olvasástanulási, szövegértési szövegek és feladatok, amelyek eleget tudnak tenni ezeknek az elvárásoknak. Azonban mindenképp fontos figyelembe vennünk, ha az olvasási érdeklődésfejlesztés irányába szeretnék mozdítani a tanulók lélektani állapotát. A 34. ábrát vizsgálva egyértelművé válik, miért nem szeretnek a tanulók 63,3%-a olvasni, és miért nem kelti fel az érdeklődésüket a tankönyv olvasástanulási szövegeinek tartalma.



34. ábra: A családban való mesei élményben való részesülés relatív gyakorisága (saját szerkesztés)

A tanulók 62,93%-a soha nem részesült mesei élményben a családon belül. Ami azt jelenti, hogy ezek a tanulók legjobb esetben az óvodai mesélésből merítenek példát, vagy pedig azokból a mesékből vonják le az olvasási tevékenység iránti attitűdjüket, amelyeket az olvasókönyvben találnak. Az alábbi táblázat (48. táblázat) a tanulók kedvenc olvasmánya és a tankönyvben lévő olvasástanulási szövegek közötti összefüggésekről számol be.

48. táblázat: A tanulók kedvenc olvasmányának gyakorisága, amelyek megtalálhatók az ábécés olvasókönyvben

	<i>Összesen</i> (n) %	<i>Lányok</i> (n) %	<i>Fiúk</i> (n) %	<i>t-próba</i> (n) %
<i>Megtalálható</i>	(43) 16,53	(20) 14,08	(23) 19,49	-1,16 <sup>NS</sup>

Megjegyzés: NS = Nem szignifikáns, a többi 0,05 szinten szignifikáns

A tanulókkal folytatott beszélgetés alapján a 267 tanuló közül összesen 43 (16,53%) tanulónak található meg a kedvenc olvasmánya a tankönyvben. A tanulók (n = 43) összesen 24 mesét említettek meg a tankönyvből, ezek az alábbiak:

*A három pillangó (Jékely Zoltán nyomán),*  
*A vándorló ajándék (Kínai népmese),*  
*Petőfi Sándor: A nap,*  
*Az ipafai papnak (mondóka),*  
*Sün Samu és a gyík (Varga Katalin nyomán),*  
*Lev Tolsztoj: Az oroszlán és az egér,*  
*Móricz Zsigmond: A török és a tehének,*  
*A róka és a rák (népmese),*  
*A róka és a gomba (népmese),*  
*Szabó Lőrinc: Falusi hangverseny,*  
*Icinke-picinke (népmese nyomán),*  
*Gárdonyi Géza: Március,*  
*Weöres Sándor: Olvadás,*  
*A róka meg a kacsák (népmese),*  
*A három hangya,*  
*A holló és a róka (La Fontaine nyomán),*  
*Weöres Sándor: Haragosi,*  
*A répa (orosz népmese),*  
*A hangya és a galamb (Lev Tolsztoj nyomán),*  
*Gárdonyi Géza: Megjöttek a fecskéink,*  
*Meglepetés (ismeretlen szerző),*  
*Gazdag Erzsébet: Mesebolt,*  
*Zelk Zoltán: Zengő Ábécé,*  
*A két kiskecske (népmese).*

Ezek közül az olvasmányok közül a leggyakrabban (n=7) *A három pillangó (Jékely Zoltán nyomán)* című dramatikus formában megírt olvasmányt említették meg a tanulók, *A Sün Samu és a gyík (Varga Katalin nyomán)* című olvasmányt négy tanuló mesélte el, valamint a *Lev Tolsztoj: Az oroszlán és az egér* című állatmesét, *A róka és a holló* népmesét, illetve *Weöres Sándor Haragosi* című versét három tanuló mesélte el. Ebből a perspektívából a nemek között



nem mutatkozott szignifikáns különbség, 14,08% lánynak és 19,49% fiúnak található meg a kedvenc olvasmánya a tankönyvben.

Ahhoz, hogy ezen a vonalon tovább tudjunk haladni, fontosnak tartottam külön megvizsgálni ezeknek a tanulóknak a mesei élményben való részesülését kigyermekkorban, illetve azt, hogy ezeket a tanulókat az olvasás, vagy az animációs filmek érdekli jobban. Az alábbi (49., 50. és 51.) táblázat ezekről az adatokról nyújt információt.

49. táblázat: Otthoni mesehallgatás aránya, akiknek jelen van a kedvenc meséje az ábécéskönyvben (saját szerkesztés)

	<i>Részesültek</i> (99) 100%	<i>Nem részesültek</i> (168) 100%
Jelen van	(12) 12,12	(31) 18,45
Nincs jelen	(87) 87,87	(137) 81,54

Az összesített eredmények alapján tizenkét tanulóknak (12,12%) van jelen a kedvenc olvasmánya a tankönyvben, akik odahaza mesei élményben részesültek, és harmincegy tanulóknak (18,45%) van szintén jelen a kedvenc olvasmánya, akik odahaza nem részesültek mesei élményben. Továbbá 87,87%-os arányban vannak azok a tanulók, akiknek nincs jelen a kedvenc olvasmánya a tankönyvben, odahaza pedig mesei élményben részesültek, illetve 81,54%-os a relatív gyakorisága azoknak a tanulóknak, akik nem részesültek mesei élményben, és a kedvenc olvasmányuk sincs jelen a tankönyvben. **A vizsgálati eredmény alapján nincs szignifikáns különbség, azaz nincs összefüggés az otthoni mesehallgatás és a tankönyvben lévő olvasmányok iránti érdeklődés között. Akár részesültek, akár nem részesültek mesei élményben a tanulók, a többség kedvenc olvasmánya nem található meg sem az ábécéskönyvben, sem az olvasókönyvben.**

Ha figyelembe vesszük a 14. ábra alapján kimutatott vizsgálati eredményeket, miszerint a tanulók többsége (63,3%) nem szeret olvasni, és figyelembe vesszük a 49. táblázatot is, miszerint 16,53%-os relatív gyakoriságban található meg a tanulók kedvenc olvasmányai a tankönyvben, és ezekhez az eredményekhez hozzácsatoljuk azokat az adatokat, amely alapján a tanulók tankönyvben szereplő olvasmányok iránti érdeklődését nem befolyásolja a családban való mesei élményben való részesülés, megállapíthatjuk, hogy a tanulók érdeklődési köre valóban az animációs filmek tematikája, motívuma és az animációs filmekben szereplő hősök felé irányul.

A továbbiakban az animációs filmekkel kapcsolatos eddigi vizsgálati eredmények vannak összehasonlítva a tankönyvben lévő olvasmányok jellemzőivel. Ennek az eredménye később a tanulók válaszaival lesznek összehasonlítva (50. táblázat).

50. táblázat: Az animációs film és a mese iránti rokonszenv gyakorisága az ábécéskönyvben jelen lévő kedvenc mese függvényében

	<i>A. film</i>	<i>Mese</i>	<i>A. film</i>	<i>Mese</i>	<i>A. film</i>	<i>Mese</i>
	Összesen (n) %		Lány (n) %		Fiú (n) %	
Jelen van	(0) 0%	(43) 16,53%	(0) 0%	(20) 14,08%	(0) 0%	(23) 19,49

A fenti (50.) táblázat alapján a tankönyv nem tartalmaz olyan meséket amelyek valamilyen összefüggésben lennének az animációs filmekben lévő történetekkel. A két kategória teljesen más fikcióval rendelkező történetet dolgoz fel. A továbbiakban ezeknek a fikcióknak a részletesebb elemzésével foglalkozunk (51. táblázat).

51. táblázat: A tanulók legkedveltebb animációs filmje és az ábécés olvasókönyvben levő olvasmánytípusok relatív gyakoriságának komparatív vizsgálata (saját szerkesztés)

<i>Legkedveltebb típusok</i>	<i>Animációs film</i>	<i>Ábécés olvasókönyv</i>
	%	%
Varázsmesék	15,0	4,32
Állatmesék és –történetek	<b>18,0</b>	<b>33,65</b>
Harcos és kalandos történetek	<b>36,3</b>	0,48
Gyermekek élete	<b>21,7</b>	<b>18,75</b>
Vers	-	<b>21,63*</b>
Enciklopédia	3,0	0,48
Egyéb	5,2	<b>20,67*</b>

Az animációs filmek legnagyobb relatív gyakorisági arányban harcos és kalandos történeteket dolgoznak fel (36,3%), míg a tankönyvben lévő olvasmánytípusok az állatmeséket és -történeteket tartalmaznak. Csupán a gyermekek életéről szóló történetek nem mutattak ki szignifikáns különbséget, mindkettő hasonló arányban (animációs filmet 21,7%, olvasástanulási szöveget 18,75%) van jelen a két vizsgált kategóriában.

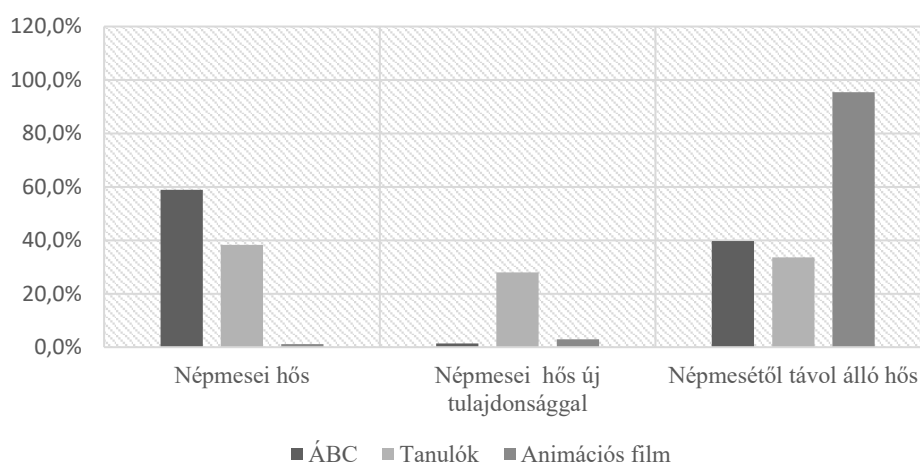
52. táblázat: A tanulók legkedveltebb animációs film témájának és az ábécés olvasókönyvben levő olvasmánytémák relatív gyakoriságának komparatív vizsgálata (saját szerkesztés)

<i>Legkedveltebb témák</i>	<i>Kedvenc animációs film %</i>	<i>Ábécés olvasókönyv %</i>
Mese és mesealakok	<b>62,9</b>	5,05
Különböző korú és foglalkozású emberek	14,6	20,22
Állatok	15,4	23,03
Valóságos történetek	3,0	0,00
Vegyes témák	3,4	<b>51,68</b>

Az 52. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók kedvenc animációs filmjében mesealakok találhatók (62,9%), míg az ábécéskönyv és olvasókönyv 51,68%-os relatív gyakoriságban meghatározhatatlan témákat tartalmaznak. A második fejezetben szó volt arról, hogy a hat-nyolc éves korosztály még mindent jó és rosszként kategorizál, nekik két pólus van, a gonosz és a jószagos szereplő, így valószínűleg az olvasástanulási szövegek nem nyújtanak számukra egyértelmű történeteket, hiszen a gyerekek maguk sem tudják behatárolni, hogy milyenek ezek a történeteknek, illetve hogy a bennük lévő hősnek milyen funkciója van. A különböző korú és foglalkozású emberekről szóló, illetve az állatokról szóló olvasmányok

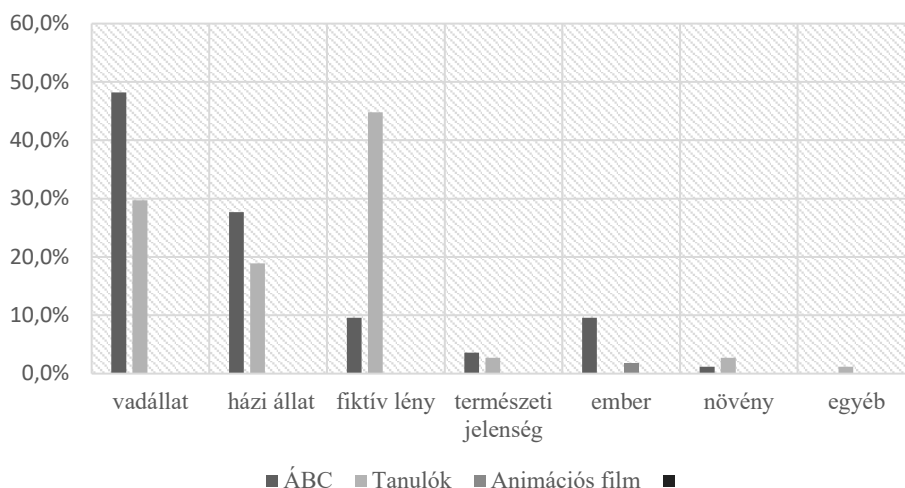
között nincs szignifikáns különbség, a tankönyvben és az animációs filmekben is egyaránt megtalálhatóak. A továbbiakban arra keressük a választ, hogy ezekben a témakörökben szereplő hősöknek milyen funkciója van, illetve, hogy ezek a funkciók milyen mértékben egyeznek meg az animációs filmekben és a tankönyvben szereplő hősök funkciójával (35., 36., 37. és 38. ábra).

Az eddigi eredmények alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tankönyv leginkább a népmesei hősök közül vadállatokat, illetve a népmesétől távol álló embereket alkalmaz, míg az animációs filmek a legnagyobb relatív gyakoriságban mesebeli lényeket, azok közül is leginkább a népmesétől távolálló mesebeli lényeket tartalmaz. Az alábbi (35.) ábra rámutat arra, hogy ezeknek aránya között mekkora egybeesés van.



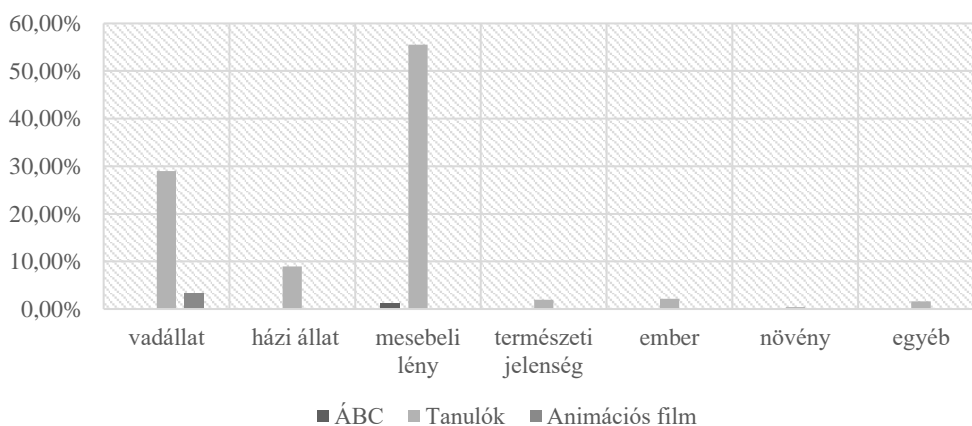
35. ábra: A tankönyvben és az animációs filmekben előforduló hősök aránya, illetve a tanulók kedvenc hős típusainak aránya. Komparatív vizsgálat. (Saját szerkesztés)

A fenti ábra alapján az vizsgált tankönyvben leginkább népmesei hősökkel találkozhatunk, az animációs filmek pedig legnagyobb gyakoriságban a népmesétől távol álló hősöket alkalmazza. A tanulók válaszai alapján nincs szignifikáns különbség a hőstípusok között, így tehát ebből az aspektusból ennek a kategóriának nincs aktualitása. Ez okból kifolyólag mélyebbre érdemes tekinteni, és a népmesei hőskategóriákon belül létrehozott alkategóriákat szükséges megvizsgálunk. (36., 37. és 38. ábra).



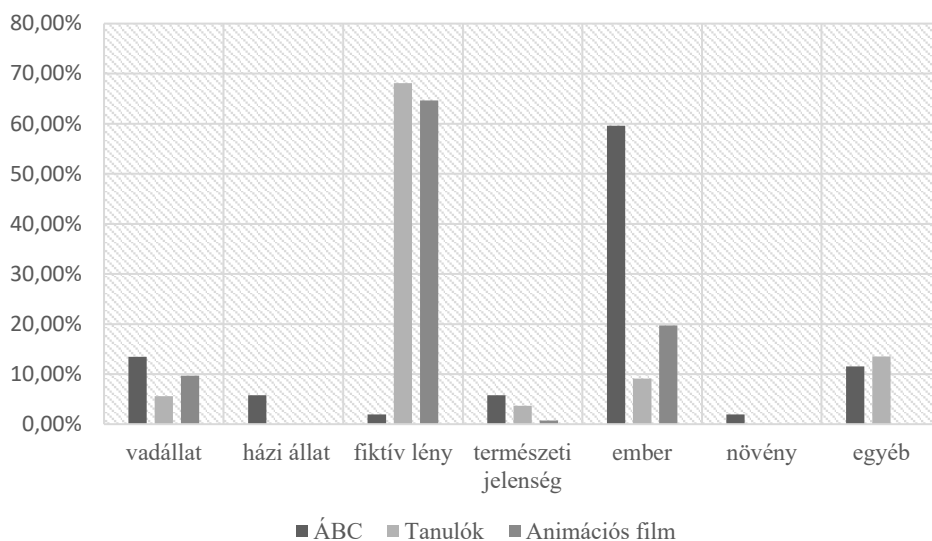
36. ábra: A tanulók kedvenc népmesékben szereplők típusa és ezek előfordulásának gyakorisága a tankönyvben és az animációs filmekben. Komparatív vizsgálat. (Saját szerkesztés)

A 36. ábra alapján a tankönyvben leggyakrabban előforduló népmesei szereplő típus a népmesei vadállat, míg a tanulók hasonló arányban a fiktív lényeket kedvelik. A népmesékben előforduló fiktív lények előfordulási gyakorisága mind a tankönyvben mind az animációs filmeket alig vagy egyáltalán nem fordulnak elő.



37. ábra: A tanulók által preferált új tulajdonsággal rendelkező népmesében előforduló szereplők típusának gyakorisága és ezek előfordulásának gyakorisága a tankönyvben és az animációs filmekben. Komparatív vizsgálat. (Saját szerkesztés)

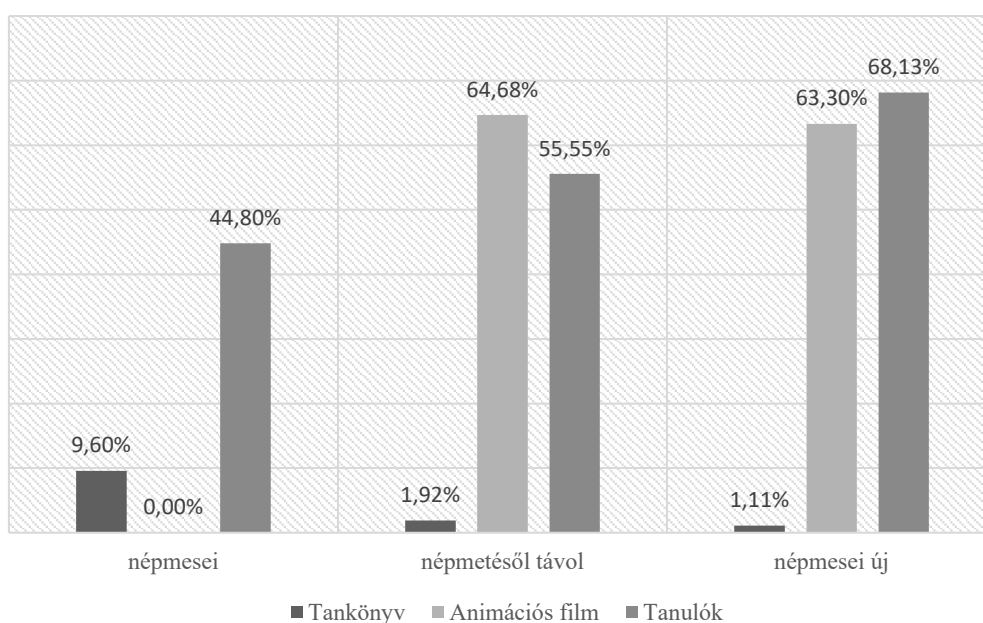
A 37. ábra alapján a tanulók újra a fiktív lényeket kedvelik leginkább, ennek azonban sem a tankönyv, sem az animációs filmek nem tesznek eleget.



38. ábra: A tanulók kedvenc népmesétől távol álló szereplőtípusai, valamint a népmesétől távol álló szereplő típusok előfordulásának gyakorisága a tankönyvben és az animációs filmekben. Komparatív vizsgálat. (Saját szerkesztés)

A 38. ábra alapján a tankönyvben leggyakrabban előforduló népmesétől távol álló szereplő típus az ember (pl. anya, apa, nagymama, tanító néni stb.), míg a tanulók ez esetben is kiemelkedően magas arányban a fiktív lényeket kedvelik. A népmesétől távol álló fiktív lények előfordulási gyakorisága a tankönyvben 10% alatti gyakoriságban van jelen, míg az animációs filmeket esetében hasonló arányban van jelen, ahogyan arra igényt tartanak a tanuló.

A 39. ábra a 36., 37. és 38. ábra összesített eredményeit szemlélteti, melynek összefoglaló célja van.



39. ábra: A tankönyv és az animációs filmek három népmesei hőskategórián belüli fiktív lények gyakorisága, valamint a tanulók három népmesei hőskategórián belüli fiktív lények iránti érdeklődésének komparatív vizsgálata. (Saját szerkesztés)

A három népmesei hőskategórián belül (népmesei hős, népmesétől távol álló hős, új tulajdonsággal rendelkező népmesei hős) kialakul fikatív lények szereplőkategóriának gyakorisága alapján megállapíthatjuk, hogy a tankönyv 10% alatti arányban tartalmaz akár népmesei, akár új tulajdonsággal rendelkező, akár népmesétől távol álló fikatív (mesebeli) lényt. Az animációs filmek népmesétől távol álló és új tulajdonsággal rendelkező fikatív lényeket tartalmaznak. A tanulók mindhárom népmesei hőskategóriában előforduló mesebeli lényeket kedvelik, azonban leginkább az új tulajdonsággal rendelkező népmesei kategóriába tartozó fikatív lényeket kedvelik leginkább, és legkevésbé legkevésbé érdeklődnek a hagyományos értelemben vett népmesei fikatív lények iránt.

Az összesített eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók érdeklődési körének az animációs filmek tesznek eleget, a tankönyvben előforduló olvasástanulási szövegek viszont nem felelnek meg az érdeklődési körüknek.

Az eredmények alapján választ kaptunk a fejezet elején megfogalmazott hipotézisre. A tanulók kedvenc olvasmánya és kedvenc film kategóriája, illetve olvasmánytémája és kedvenc filmtémája szignifikánsan eltér a ábécés olvasókönyvben lévő olvasástanulási szövegek témáitól és szereplőitől. Szignifikáns különbség van, ugyanis a tanulók kedvenc olvasmánya valamilyen állatmese (36,3%) illetve varázsmese (26,3%), míg a kedvenc film témájuk a harcos és kalandos történetek (36,3%) illetve a gyerekek életéről szóló történetek (21,7%). A tanulók kedvenc olvasmánya és kedvenc film tetszés motívuma között nem mutatkozott szignifikáns különbség, az olvasmánytéma és a filmtéma esetében is a mesealakokkal kapcsolatos mesetémákat kedvelik a tanulók (olvasmány esetében 42,1%, a film esetében 62,9%), valamint az állatokkal kapcsolatos történeteket kedvelik (olvasmány esetében 34,5%, a film esetében 15,4%). Az olvasmányok és az animációs filmek tetszés motívuma között azonban szignifikáns különbség mutatkozott, a szóban forgó olvasmányokat és azok témáit a tanulók valamilyen esztétikai hatás miatt kedvelik (40,4%), a filmeket viszont a szereplők tevékenysége miatt kedvelik (63,7%). Azt azonban ne feledjük, hogy az olvasmánynál a külsőt az illusztráció is befolyásolja, míg az animációs filmek esetében a külső mellett a tanuló könnyebben tud azonosulni egy-egy tevékenységgel is, hisz az evidens, hogy egy szöveget sokkal nehezebb értelmezni, mint egy mozgóképet. Azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül az olvasmányok és az animációs filmek szereplőinek tevékenységét sem: ők repülnek, különleges képességgel rendelkeznek, stb. Ennek vizsgálata azonban egy külön analízist igényel a jövőben. Az összehasonlító vizsgálat eredményei alapján nincs szignifikáns különbség a tanulók a kedvelt olvasmányában illetve animációs filmjében szereplő hős iránti rokonszenv és ellenszenv motívuma között, mindkét esetben a hős életkora, neme és külsője alapján döntenek el. Szintén nincs szignifikáns különbség az olvasás és az animációs film nézése által keltett érzelmek között, mindkét esetben a tanulók a nevetséges (olvasmány esetében 54,5%, animációs film esetében 58,8%) és az izgalmas (olvasmány esetében 19,2%, animációs film esetében 22,5%) történetek iránt érdeklődnek.

A tanulók illusztrációk alapján kinyilvánított hősök iránti érdeklődése és az animációs filmekben leggyakrabban megjelent hősök között sincs szignifikáns különbség, a tanulók a mesebeli (fiktív) lények iránti érdeklődnek leginkább, és az animációs filmekben is ezek a hőstípusok jelennek meg legtöbbször, a tankönyv leginkább nem felel meg a tanulók érdeklődési körének, ugyanis a tankönyvben leginkább vers (21,6%) illetve egyéb témájú olvasmányok fordulnak elő (20,6%), mesebeli (fiktív) lények kevés arányban vannak jelen, a népmesei hősök közül is a legnagyobb arányban a vadállatok (48,2%) jelennek meg, illetve a népmesétől távol álló hősök, az emberek (64,6%).

A tankönyv olvasmánytémái és a tanulók kedvenc olvasmánytémái között is szignifikáns különbség van, sőt, ahogy a lányok, úgy a fiúk érdeklődési körének sem tesz eleget a tankönyv. Például a tanulók kiemelkedő százalékarányban a mesebeli lények iránt érdeklődnek (44,8%), a tankönyv azonban 48,2%-os gyakoriságban vadállatokról szóló olvasástani szövegeket tartalmaz, amelyeknek a már többször hangsúlyozott animációs filmek történetei és témái felelnek meg.

Az összesített válaszok alapján összesen 16,53%-os arányban vannak jelen a tankönyvben azok az olvasmányok, amelyeket a tanulók a beszélgetés alkalmával elmeséltek nekem. Mivel a vizsgálati eredmények alapján több tanuló nem részesült odahaza mesei élményben, a vizsgálatból az is kiderült, hogy azoknak a tanulóknak vannak jelen a kedvenc olvasmányai a tankönyvben, akik nem részesültek a családban mesei élményben. Ezek az animációs filmek nézését előnyben részesítik.

Mivel a tanulók többsége nem részesült a családon belül mesei élményben, és a többségük az olvasás helyett az animációs filmeket részesítik előnyben, a tanulók saját bevallása szerint pedig azokat a történeteket, témákat, motívumokat és szereplő típusokat részesítik előnyben, amelyek az animációs filmekben ismerhetők fel, megállapíthatjuk, hogy az olvasókönyv nem felel meg hat-nyolc éves korosztály érdeklődési körének, a hat-nyolc éves tanulók az animációs filmeket kedvelik jobban az olvasástól, az általuk preferált hősök is nagyobb gyakoriságban az animációs filmek hőseivel egyeznek meg. Ez okból kifolyólag megállapíthatjuk, hogy a hat-nyolc éves érdeklődési köre a média hatására alakult ki (jelen kutatás alapján még csak feltételezhetjük, hogy szituációs érdeklődésről beszélünk, azonban ennek alátámasztásával ez a munka nem foglalkozik).

Ami a nemek közötti ízlésdifferenciát illeti, legtöbb esetben differenciákról beszélhetünk, maga az olvasmány, az animációs filmek és a hőstípusok iránti érdeklődés szignifikáns különbséget mutatott ki a lányok és a fiúk érdeklődése között, azonban a tankönyv témái, motívumai és hőstípusai egyik nem érdeklődési körének sem tesz eleget.

### III. ÖSSZEFOGLALÓ

A kutatás eredményei arra engednek bennünket következtetni, hogy a hat-nyolc éves tanulók legkedveltebb olvasmányai közé a varázsmesék és állatmesék tartoznak, amelyek valamilyen mesében jelennek meg, a hősök maguk pedig mesebeli, fiktív lények. Ez esetben a lányok és a fiúk érdeklődési köre szignifikánsan eltér egymástól, ugyanis a lányok a varázsmesék iránt, a fiúk viszont harcos és kalandos történetek iránt érdeklődnek leginkább. Az olvasmánytémákon belül mindkét nem a mese és mesealakokkal kapcsolatos történetek iránt érdeklődik, ez esetben nincs szignifikáns különbség, azonban a népmesei illetve az új tulajdonsággal rendelkező népmesei hősöket a lányok kedvelik leginkább, a fiúk pedig a népmesétől távol álló hősöket részesítik előnyben. Egy-egy történetet az esztétikuma miatt kedvelnek a tanulók, ellenszenvet pedig a neveltségi hiányokkal rendelkező hősök iránt éreznek. A tanulók legkedveltebb hőseik a népmesei hősök és a népmesétől távol álló mesebeli (fiktív) hősök, illetve az új tulajdonsággal rendelkező népmesei hősök.

A legkedveltebb animációs filmek közötti arányban szignifikáns különbség mutatkozott. A fiúk a harcos és kalandos történetek iránt, a lányok a varázsmesék és a gyerekek életéről szóló történetek iránt érdeklődnek leginkább. Az animációs filmek témáival kapcsolatban nem mutatkozott szignifikáns különbség a mese és mesealakok iránti érdeklődésnél, mindkét nem a mese és mesealakokkal kapcsolatos animációs filmek témáit kedvelik leginkább. Azonban szignifikáns különbség mutatkozott a valós történetek és az állatokkal kapcsolatos témák iránt. Azaz, a fiúk a harcos és kalandos, a lányok a varázsmese és a gyerekek életéről szóló történeteket találják neveltségesnek és izgalmasnak, amelyek mese motívumokkal valamint mesealakokkal vannak tele, akik iránt érdeklődnek leginkább, ha életkorban, nemből illetve külsőben megnyerő, illetve amelyiknek jó az anyagi háttere. A legkevésbé tartják megnyerőnek a jól nevelt hősöket; azonban a neveltségi hiányosságokkal rendelkező hősök iránt ellenszenvet éreznek. Pontosabban a lányok az esztétikum alapján választják ki a hősöket, a fiúk viszont a hősök tevékenysége alapján. Ezek között az eredmények között szignifikáns különbség mutatkozott.

A tanulók kedvenc olvasmánya és kedvenc film kategóriája, illetve olvasmánytémája és kedvenc filmtémája között szignifikáns különbség van, ugyanis a tanulók kedvenc olvasmánya valamilyen állatmese (36,3%) illetve varázsmese (26,3%), míg a kedvenc film témájuk a harcos és kalandos történetek (36,3%) illetve a gyerekek életéről szóló történetek (21,7%). A tanulók kedvenc olvasmánya és kedvenc film tetszés motívuma között nem mutatkozott szignifikáns különbség, az olvasmánytéma és a filmtéma esetében is a mesealakokkal kapcsolatos mesetémákat kedvelik a tanulók (olvasmány esetében 42,1%, a film esetében 62,9%), valamint az állatokkal kapcsolatos történeteket kedvelik (olvasmány esetében 34,5%, a film esetében 15,4%). Az olvasmányok és az animációs filmek tetszés motívuma között azonban szignifikáns különbség mutatkozott, a szóban forgó olvasmányokat és azok témáit a tanulók valamilyen esztétikai hatás miatt kedvelik (40,4%), a filmeket viszont a szereplők tevékenysége miatt (63,7%). Az olvasmánynál a külsőt az illusztráció is befolyásolja, míg az animációs filmek esetében a külső mellett a tanuló könnyebben tud azonosulni egy-egy tevékenységgel is, hisz



az evidens, hogy egy szöveget sokkal nehezebb értelmezni, mint egy mozgóképet. Azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül az olvasmányok és az animációs filmek szereplőinek tevékenységét sem: ők repülnek, különleges képességgel rendelkeznek, stb. Ennek vizsgálata azonban egy külön analízist igényel a jövőben. Az összehasonlító vizsgálat eredményei alapján nincs szignifikáns különbség a tanulók a kedvelt olvasmányában illetve animációs filmjében szereplő hős iránti rokonszenv és ellenszenv motívuma között, mindkét esetben a hős életkora, neme és külsője alapján döntenek el. Szintén nincs szignifikáns különbség az olvasás és az animációs film nézése által keltett érzelmek között, mindkét esetben a tanulók a neveléses (olvasmány esetében 54,5%, animációs film esetében 58,8%) és az izgalmas (olvasmány esetében 19,2%, animációs film esetében 22,5%) történetek iránt érdeklődnek.

A tanulók illusztrációk alapján kinyilvánított hősök iránti érdeklődése és az animációs filmekben leggyakrabban megjelent hősök között sincs szignifikáns különbség, a tanulók a mesebeli (fiktív) lények iránti érdeklődnek leginkább, és az animációs filmekben is ezek a hőstípusok jelennek meg legtöbbször.

A hipotézis beigazolódt, *A Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tartalma nem azonos a Vajdaságban élő magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók érdeklődési körével*, ugyanis a tankönyvben leginkább vers (21,6%) illetve egyéb témájú olvasmányok fordulnak elő (20,6%), mesebeli (fiktív) lények kevés arányban vannak jelen, a népmesei hősök közül is a legnagyobb arányban a vadállatok (48,2%) jelennek meg, illetve a népmesétől távol álló hősök, az emberek (64,6%). A tankönyv olvasmánytémái és a tanulók kedvenc olvasmánytémái között is szignifikáns különbség van, sőt, ahogy a lányok, úgy a fiúk érdeklődési körének sem tesz eleget a tankönyv. Például a tanulók kiemelkedő százalékarányban a mesebeli lények iránt érdeklődnek, a tankönyv azonban vadállatokról szóló olvasástanulási szövegeket tartalmaz, amelyek eltérnek a már többször hangsúlyozott animációs filmek történeteitől és témáitól. Kevés arányban vannak jelen a tankönyvben azok az olvasmányok, amelyeket a tanulók a beszélgetés alkalmával kedvenc történetükként meséltek el.

Mivel a vizsgálati eredmények alapján több tanuló nem részesült odahaza mesei élményben, a vizsgálatból az is kiderült, hogy azoknak a tanulóknak vannak jelen a kedvenc olvasmányai a tankönyvben, akik nem részesültek a családban mesei élményben. Ezek az animációs filmek nézését is előnyben részesítik. Mivel a tanulók többsége nem részesült a családon belül mesei élményben, és a többségük az olvasás helyett az animációs filmeket részesítik előnyben, a tanulók saját bevallása szerint pedig azokat a történeteket, témákat, motívumokat és szereplő típusokat részesítik előnyben, amelyek az animációs filmekben ismerhetők fel, az eredmények alapján arra tudunk következtetni, hogy az ábécéskönyv és az olvasókönyv nem tesz eleget a hat-nyolc éves korosztály érdeklődési körének. Ez okból kifolyólag arra következtethetünk, hogy a hat-nyolc évesek érdeklődési köre a média hatására alakult ki.

Ami a nemek közötti ízlésdifferenciát illeti, legtöbb esetben szignifikáns különbségről beszélhetünk, maga az olvasmány, az animációs filmek és a hőstípusok iránti érdeklődés

szignifikáns különbséget mutatott ki a lányok és a fiúk érdeklődése között, azonban a tankönyv témái, motívumai és hőstípusai egyik nem érdeklődési körének sem tesz eleget.

*A vizsgált tankönyv és a vizsgált tanulók esetében következtethetjük, hogy a Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tartalma nem azonos a Vajdaságban élő magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók érdeklődési körével.*

A kutatás eredményei felvetik az első osztályos ábécéskönyv és olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek újragondolását és megtervezését. Egy ábécés olvasókönyvnek sokkal komplexebb pedagógiai küldetése van. Az olvasástanulás mellett fenntart(hat)ja a tanulók olvasási érdeklődését, illetve felkeltheti a tanulók olvasás iránti érdeklődését. Ha egy ábécés olvasókönyv tervezésekor és szerkesztésekor a gondos olvasástanulási módszer megválasztása, az esztétikus és kompetenciafejlesztő illusztrációk mellett gondosan, a tanulók érdeklődési köre által megtervezett és összeválogatott olvasástanulási szövegeket válogatjuk össze, sokkal nagyobb érdeklődést kelthetünk a tanulóknál, amely pozitív hatással lenne az olvasás iránti pozitív attitűdjük kialakulására.

## KITEKINTÉS

A fent ismertetett eredmények egy új ábécés olvasókönyv tervezésének és szerkesztésének megfontolását javasolják. A fent ismertetett szakirodalmak tükrében célszerű lenne egy e-book formájú ábécés olvasókönyvet megszerkeszteni, amely mind a lányok, mind a fiúk érdeklődési körének eleget tud tenni. Például a szakszerűen és gondosan megválogatott olvasástanulási módszeren és olvasástanulási feladattípusokon túl olyan olvasástanulási szövegeket lenne célszerű írni, amelyeknek szereplőit, a hősök küllemét és funkcióját a tanulók választják meg olvasásgyakorlás közben. A történetek váza a *Propp-féle* (1999) mesék vázát követne le, de a szereplők közül a mesékben illetve az animációs filmekben lévő szereplőkhöz hasonló hősöket válogathatnak be a tanulók. Hasonló eljárást alkalmazhatnánk a helyszínnel kapcsolatban is: a tanuló önállóan válassza ki, hogy az általa kiválasztott hősök pl. az erdőben, a városban, egy családi udvarban vagy a világűrben fognak élni például egy zöld hajú királykisasszonnyal.

A szóban forgó elektronikus ábécéskönyvet és elektronikus olvasókönyvet alkalmazó tanulók olvasás iránti attitűdjét viszont egy év után érdemes lesz majd felmérni. Ez alapján, és csak akkor tudunk releváns olvasás iránti érdeklődés fejlesztésről beszélni, ha az említett e-book valóban pozitív hatást gyakorol az ezt alkalmazó tanulók olvasás iránti attitűdjére. Természetesen ebben az esetben már egy újabb pedagógiai kísérletről tudunk beszélni, amely akkor kap relevanciát, ha az e-bookot alkalmazó csoporthoz egy kontrollcsoport is társul, amely a régi ábécés olvasókönyvből fog olvasni tanulni azonos időn keresztül, mint amennyit a kísérleti csoport az e-bookkal töltött. Ez esetben már egy korrelációs vizsgálatot is tudunk készíteni, és a disszertációban hosszan referált kutatási eredményeket is meg tudjuk erősíteni, vagy cáfolni.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik segítséget nyújtottak belépni a tudomány világába, azoknak, akik támogattak a tudományos életpályán; mindazoknak, akik elviselték a tudományos élettel járó kihívásaim leküzdésének nehézségeit, illetve köszönettel tartozom azoknak, akik kitartottak mellettem és segítettek ennek az útnak a végére érni.

Az **ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar** és **Dr. Zászkaliczky Péter** dékán úr időbeni lehetőséget biztosított a munkám megírására, és hitt bennem.

**Dr. Novák Géza Máté egyetemi docens** hitt az oktatói kompetenciámban, pedagógiai tudásomban, illetve időbeni lehetőséget igyekezett biztosítani a munkám megírásához.

**Dr. habil. Trencsényi László egyetemi docens** már a PhD tanulmányaim elején hitt bennem, foglalkozott velem, és mindvégig bátorított abban, amit kutattam. Ő tanított meg publikálni, hinni abban, amit csinálok. Tudása, embersége és oktatói-nevelői attitűdje példaértékű számomra.

**Dr. habil. Bálint Ágnes egyetemi docens** szakmai segítséget nyújtott, és hat éven keresztül biztatott abban, hogy megvalósítsam a tervemet.

**Dr. Szenczi-Velkey Beáta** a kutatómódszertani alapokban és az elméleti háttér logikai kidolgozásában nyújtott sok segítséget.

**Dr. Major Lenke** a statisztikai adatbázis alkalmazásában, illetve hosszú-hosszú beszélgetések során az interjú beszélgetések SPSS 20-ban való helyes rögzítésében, és a megfelelő adatelemzési eljárás kiválasztásában segített.

**Dr. Gombos Péter** a gyerekek által alkotott mesék hőseinek kategorizálásában adott útmutatót.

Köszönöm a vizsgálatban részt vevő valamennyi szülőnek, gyereknek, pedagógusnak és intézményvezetőnek a hozzájárulását és közreműködését.

S végül, de nem utolsó sorban köszönettel tartozom azoknak az embereknek, akik ajánlották azt, hogy kutatással foglalkozzam, annak az embernek illetve barátoknak és kollégáknak, akik közvetlenül mellettem voltak. Köszönettel tartozom a családomnak és élettársamnak, hogy megteremtették a munka írásához szükséges légkört, és hogy hittek bennem akkor, amikor én még nem hittem magamban.

## TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. **táblázat:** A tankönyv olvasástanítás beszédfejlesztő szakaszának feladattípusai (saját szerkesztés)
2. **táblázat:** A szótagok, szavak és mondatok felépítésének megfelelése (saját szerkesztés)
3. **táblázat:** Az irodalmi és olvasástanulási szövegek szereplőinek gyakorisága az ábécés olvasókönyvben
4. **táblázat:** Olvasással kapcsolatos készségek és attitűdük tanulói válaszokra bontva (saját szerkesztés)
5. **táblázat:** Legkedveltebb olvasmányok gyakorisága (saját szerkesztés)
6. **táblázat:** Legkedveltebb olvasmánytémák gyakorisága (saját szerkesztés)
7. **táblázat:** Legkedveltebb olvasmány iránti tetszés motívuma gyakorisága (saját szerkesztés)
8. **táblázat:** Legkedveltebb hősök iránti rokonszenv motívuma gyakorisága (saját szerkesztés)
9. **táblázat:** A nem kedvelt hősök iránti ellenszenv motívuma gyakorisága (saját szerkesztés)
10. **táblázat:** Olvasással kapcsolatos érzések relatív gyakorisága gyakorisága (saját szerkesztés)
11. **táblázat:** A tanulók által kedvelt történetként említett animációs filmek szereplőinek gyakorisága (saját szerkesztés)
12. **táblázat:** A 2014 és 2016 között kiadott gyerekeknek szánt szövegek szereplőinek a gyakorisága
13. **táblázat:** Mesei élményben való részesülés szokásai a családban (saját szerkesztés)
14. **táblázat:** Legkedveltebb olvasmányok gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
15. **táblázat:** Legkedveltebb olvasmánytémák relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
16. **táblázat:** Legkedveltebb olvasmány iránti tetszés motívumainak relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
17. **táblázat:** Legkedveltebb hősök iránti rokonszenv relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
18. **táblázat:** A nem kedvelt hősök iránti ellenszenv motívumainak relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
19. **táblázat:** Olvasással kapcsolatos érzések relatív gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)
20. **táblázat:** Preferált mesehősök gyakorisága az illusztrációk alapján, t-próba (saját szerkesztés)
21. **táblázat:** A tanulók kedvenc hőstípusának gyakorisága az általuk kiválasztott illusztrációk alapján, t-próba (saját szerkesztés)
22. **táblázat:** A tanulók kedvenc népmesei hőstípusának gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)
23. **táblázat:** A tanulók kedvenc népmesétől távol álló hőstípusának gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)
24. **táblázat:** A tanulók kedvenc új tulajdonsággal rendelkező népmesei hőstípusok gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)
25. **táblázat:** Animációs filmnézéssel kapcsolatos szokások a családban, relatív gyakoriság (saját szerkesztés)
26. **táblázat:** Legkedveltebb animációs filmek relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)

27. **táblázat:** Legkedveltebb animációs film témáinak relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
28. **táblázat:** Legkedveltebb animációs film iránti tetszés motívumainak relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
29. **táblázat:** Legkedveltebb animációs hősök iránti rokonszenv relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
30. **táblázat:** A nem kedvelt animációs hősök iránti ellenszenv motívumainak relatív gyakorisága, t – próba (saját szerkesztés)
31. **táblázat:** Animációs filmmel kapcsolatos érzések relatív gyakorisága, t-próba (saját szerkesztés)
32. **táblázat:** Az elemzett animációs filmek hőstípusának gyakorisága (saját szerkesztés)
33. **táblázat:** Az animációs filmekben található népmesei hőstípusok gyakorisága (saját szerkesztés)
34. **táblázat:** Az olvasmányok tankönyvben lévő relatív gyakorisága
35. **táblázat:** Legkedveltebb olvasmánytémák tankönyvben lévő relatív gyakorisága (saját szerkesztés)
36. **táblázat:** A tankönyvben szereplő hős típusok relatív gyakorisága (saját szerkesztés)
37. **táblázat:** A tankönyvben található népmesei hőstípusok relatív gyakorisága (saját szerkesztés)
38. **táblázat:** Legkedveltebb olvasmányok és legkedveltebb animációs filmek relatív gyakoriságának komparatív vizsgálata (saját szerkesztés)
39. **táblázat:** : Legkedveltebb olvasmánytémák és legkedveltebb animációs filmek témáinak relatív gyakorisága. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)
40. **ábra:** : A legkedveltebb olvasmányok és legkedveltebb animációs filmek tetszés motívumának relatív gyakorisága. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)
41. **42 . ábra:** : A legkedveltebb olvasmányok és legkedveltebb animációs filmek kedvenc hősének rokonszenv motívuma. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)
42. **ábra:** A legkedveltebb olvasmányok és legkedveltebb animációs filmek kedvenc hősének rokonszenv motívuma. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)
43. **táblázat:** Az animációs filmmel és az olvasással kapcsolatos érzések relatív gyakorisága (saját szerkesztés)
44. **táblázat:** Tanulók által preferált animációs hősök és a tanulók által preferált illusztrációk komparatív vizsgálata. (saját szerkesztés)
45. **táblázat:** A tankönyvben szereplő hőstípusok és az animációs filmekben található hőstípusok gyakorisága. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)
46. **táblázat:** A tanulók kedvenc olvasmánya és az ábécés olvasókönyvben lévő olvasmányok gyakoriságának százalékos eloszlása. Komparatív vizsgálat (saját szerkesztés)
47. **táblázat:** A tanulók kedvenc olvasmánytémája és az ábécés olvasókönyvben lévő olvasmánytémák gyakoriságának százalékos eloszlása. Komparatív vizsgálat (saját szerkesztés)
48. **táblázat:** A tanulók kedvenc olvasmányának gyakorisága, amelyek megtalálhatók az ábécés olvasókönyvben
49. **táblázat:** Otthoni mesehallgatás aránya, akiknek jelen van a kedvenc meséje az ábécés könyvben (saját szerkesztés)
50. **táblázat:** Az animációs film és a mese iránti rokonszenv gyakorisága az ábécés könyvben jelen lévő kedvenc mese függvényében

51. **táblázat:** A tanulók legkedveltebb animációs filmje és az ábécés olvasókönyvben levő olvasmánytípusok relatív gyakoriságának komparatív vizsgálata (saját szerkesztés)
52. **táblázat:** A tanulók legkedveltebb animációs film témájának és az ábécés olvasókönyvben levő olvasmánytémák relatív gyakoriságának komparatív vizsgálata (saját szerkesztés)

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. **ábra:** A tanulóközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukciója (Marilyn – Calfee, 1998: 249)
2. **ábra:** Az Oktatási Segédlet rendszerének konstrukciója (Marilyn – Colfee, 1998: 262)
3. **ábra:** A tankönyv „mapping”-je (Dárdai, 2002: 55)
4. **ábra:** A tankönyv elemzései (Dárdai, 2002. 20.o.)
5. **ábra:** A bielefeldi raszter (Kojanitz, 2007. 115.o.)
6. **ábra:** A tankönyv strukturális komponensei (Kojanitz, 2007. 116. o.)
7. **ábra:** A tankönyvi funkciókból kiinduló értékelési kritériumrendszer (Kojanitz, 2007. 117.o.)
8. **ábra:** Tankönyvtervezési alapelvek Chambliss és Calfee szerint (Kojanitz, 2007. 119.o.)
9. **ábra:** Az olvasási készség szerveződése (Nagy, 2006: 21)
10. **ábra:** Az olvasási attitűd hatása az olvasásra Mathewson (2004: OL.)
11. **ábra:** Az olvasás gyakorisága és a kisgyermekkorú esti mesélés összefüggései (Gombos és mtsai, 2015: 61)
12. **ábra:** Az olvasás iránti pozitív attitűd kialakulása a jelen kutatás tükrében (Saját szerkesztés)
13. **ábra:** Az ábécés olvasókönyv feladattípusainak gyakorisága (Saját szerkesztés)
14. **ábra:** A téma- és feladatkörök eloszlása oldalanként (Saját szerkesztés)
15. **ábra:** Az utasítások alkalmazásának mennyisége (Saját szerkesztés)
16. **ábra:** Az ábécéskönyv képeinek száma (Saját szerkesztés)
17. **ábra:** Az ábécéskönyvben szereplő részképességet fejlesztő feladatok (Saját szerkesztés)
18. **ábra:** Részképességet fejlesztő feladatok az ábécéskönyvben (Saját szerkesztés)
19. **ábra:** Feladattípusok és azok előfordulásának száma az olvasókönyvben (Saját szerkesztés)
20. **ábra:** Olvasástanulási szövegek aránya (Saját szerkesztés)
21. **ábra:** Szavak száma az olvasókönyvben (Saját szerkesztés)
22. **ábra:** Az olvasókönyv képeinek száma (Saját szerkesztés)
23. **ábra:** A részképesség fejlesztő feladatok száma az olvasókönyvben (Saját szerkesztés)
24. **ábra:** Részképességfejlesztő feladatok az olvasókönyvben (Saját szerkesztés)
25. **ábra:** Olvasással kapcsolatos készségek és attitűdök eredményeinek összesítése (Saját szerkesztés)
26. **ábra:** A résztvevői minta olvasási készsége az első osztály végén (saját szerkesztés)
27. **ábra:** A résztvevői minta olvasás és animációs filmek iránti előnyben részesítésének relatív gyakoriság (saját szerkesztés)
28. **ábra:** A tanulók preferált mesehőstípusának gyakorisága hőstípusok szerint (saját szerkesztés)



29. **ábra:** Az Ábécés olvasókönyv mesehőstípusának relatív gyakorisága hőstípusok szerint
30. **ábra:** A tanulók kedvenc mesehős típusa és ezek előfordulásának gyakorisága az ábécés olvasókönyvben. Komparatív vizsgálat (saját szerkesztés)
31. **ábra:** A tanulók kedvenc népmesei szereplőtípusa és ezek előfordulásának gyakorisága az ábécés olvasókönyvben. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)
32. **ábra:** A tanulók kedvenc új tulajdonsággal rendelkező népmesei szereplő típusa és ezek előfordulásának gyakorisága az ábécés olvasókönyvben. Komparatív vizsgálat. (saját szerkesztés)
33. **ábra:** A tanulók kedvenc népmesétől távol álló tulajdonsággal rendelkező szereplők típusa és ezek előfordulásának gyakorisága az ábécés olvasókönyvben. Komparatív vizsgálat (saját szerkesztés)
34. **ábra:** A családban való mesei élményben való részesülés relatív gyakorisága (saját szerkesztés)
35. **ábra:** A tankönyvben és az animációs filmekben előforduló hősök aránya, illetve a tanulók kedvenc hős típusainak aránya. Komparatív vizsgálat. (Saját szerkesztés)
36. **ábra:** A tanulók kedvenc népmesékben szereplők típusa és ezek előfordulásának gyakorisága a tankönyvben és az animációs filmekben. Komparatív vizsgálat. (Saját szerkesztés)
37. **ábra:** A tanulók által preferált új tulajdonsággal rendelkező népmesében előforduló szereplők típusának gyakorisága és ezek előfordulásának gyakorisága a tankönyvben és az animációs filmekben. Komparatív vizsgálat. (Saját szerkesztés)
38. **ábra:** A tanulók kedvenc népmesétől távol álló szereplőtípusai, valamint a népmesétől távol álló szereplő típusok előfordulásának gyakorisága a tankönyvben és az animációs filmekben. Komparatív vizsgálat. (Saját szerkesztés)
39. **ábra:** A tankönyv és az animációs filmek három népmesei hőskategórián belüli fiktív lények gyakorisága, valamint a tanulók három népmesei hőskategórián belüli fiktív lények iránti érdeklődésének komparatív vizsgálata. (Saját szerkesztés)

## IRODALOM

- 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet az ÓNAP (Óvodai nevelés országos alapprogramja) kiadásáról: [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1200363.kor](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor) (2018. 02. 26.)
- Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. évf. 1. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/2006-01-ta-Abraham-12.html> (2018. 03. 23.)
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Ainley, M. – Hillmann, K. – Hidi, S. (2002): Gender and interest processes to literary texts: situational and individual interest. *Learning and Instruction*. 2002/12. 411-428.
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Atkinson, Richard. C. – Hilgard, Ernest. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Balázs Ildikó – Balkányi Péter – Vadász Csaba (2017): *PIRLS 2016. Összefoglaló jelentés a negyedik évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, 2016 Letöltés helye: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi\\_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf) (2018. 04. 21.)
- Bálizs Magdolna–Farkas Erika–Juhász Valéria (2003): *Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára*. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Balogh Klára – Honti Mária (2004): *Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvcsalád feldolgozása és elemzése fejlődéslelektani szempontból*. Oktatási Minisztérium, Budapest. Letöltés helye: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2\\_balogh\\_honti/vegleges.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2_balogh_honti/vegleges.pdf) (2018. 04. 21.)
- Balogh Klára–Honti Mária (2004): *Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvcsalád feldolgozása és elemzése fejlődéslelektani szempontból*. k.n., h. n. <https://docplayer.hu/2722341-Az-altalanos-iskolai-olvasastanitasban-leggyakrabban-hasznalt-negy-tankonyvcsalad-feldolgozasa-es-elemzese-fejlodeslelektani-szemponbol.html>
- Bandura, A. (1986): *Social cognitive theory of personality*. Stanford University. Letöltés helye: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999HP.pdf> (2018. 02. 11.)
- Bar-On, R. (2006): Az érzelmi-társadalmi hírszerzés Bar-On modellje. In *Psicothema* 18. [https://www.researchgate.net/publication/6509274\\_The\\_Bar-On\\_Model\\_of\\_Emotional-Social\\_Intelligence](https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence) (2018. 01. 28.)
- Bárdos József (2009): Az olvasástanítás nyomorúsága. In Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás Fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest. 43-50.

- Baron-Cohen, S. (2006): *Elemi különbség – Férfiak, nők és a szélsőséges férfi agy*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Benczik Vilmos (2009): Az olvasás alkonya? In Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás Fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest. 7-14.
- Bereck Zsuzsanna (2009): *Felmérés a 16-19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól*. Forum Kisebbségkutató Intézet <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/> (2018. 03. 23.)
- Berg Judit (2013): *Mesék a Tejúton túlról*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.
- Bernstein, Basil (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom I*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs. 131-150.
- Bettelheim, Bruno (2011): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Corvina Kiadó, Budapest
- Biczó Gábor (2006): *A mese hermeneutikája*. Néhány bevezető megjegyzés. In Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez*. Didakt Kiadó, Debrecen. 95-112.
- Boekaerts, Monique – Boscolo, Pietro (2002): Interest in Learning, Learning To Be Interest. *Learning and Instruction* 12. Vol. 4.
- Boldizsár Ildikó (1997): *Varázslás és fogyókúra. Mesék, mesemondók, mesemotívumok*. JAK Kiadó, Budapest
- Boldizsár Ildikó (1999): A mese világa In Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Boldizsár Ildikó (2001): Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3. és 4. osztálya számára. *Iskolakultúra*. 5. sz. 68-70. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/Iskolakultura\\_EPA00011\\_2001\\_05\\_068-070.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_05_068-070.pdf) (2016. 05. 10.)
- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia*, Magvető Kiadó, Budapest
- Bozóky Éva (2009): Az olvasás iskolája. In Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás Fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest. 81-82.
- Bödő Sándor (2017): *Magyarok községben növekedett a gyár elsősök száma*. VajMa. Letöltés helye: [https://m.vajma.info/cikk/vajdasag/21715/Magyarok-kozseben-novekedett-a-magyar-elsosok-szama.html?fbclid=IwAR0IFu7biwS\\_6J9UYAT\\_sEwvFAM3YJCUII\\_BkJjQMtg761QF1xUMgWdi4dY](https://m.vajma.info/cikk/vajdasag/21715/Magyarok-kozseben-novekedett-a-magyar-elsosok-szama.html?fbclid=IwAR0IFu7biwS_6J9UYAT_sEwvFAM3YJCUII_BkJjQMtg761QF1xUMgWdi4dY) (2017. 09. 23.)
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Büki Péter (2009): A népmese és a gyermek. In Szávai Ilona (szerk.): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest

- Chambliss, M. – Calfee, R. C. (1998): Textbook for Learning. Nurturing children's minds. *Blackwell Publishers*, Massachusetts.
- Cole, M. – Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Connors-Tadros, Lori (2014): Definitions and Approaches to Measuring Reading Proficiency. *CEELO FAST FACT*. [http://ceelo.org/wp-content/uploads/2014/05/ceelo\\_fast\\_fact\\_reading\\_proficiency.pdf](http://ceelo.org/wp-content/uploads/2014/05/ceelo_fast_fact_reading_proficiency.pdf)
- Cs. Czahesz Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*. 3. évf. 2. sz. Letöltés helye: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00010/cikk4.html> (2018. 01. 21.)
- Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus méréséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188. Letöltés helye: [http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Olvasas\\_tartalmi\\_keretek.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf) (2018. 01. 22.)
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cserhalmi Zsuzsa (2001): Tankönyv és irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. 2001/5. Letöltés helye: [http://real.mtak.hu/61081/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2001\\_05\\_071-074.pdf](http://real.mtak.hu/61081/1/EPA00011_iskolakultura_2001_05_071-074.pdf) (2017. 03. 03.)
- Csillag István (2001): A magyar olvasástanítás története. In Adamikné Jászó Anna (szerk.): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest. 84-85.
- D. E. A. R. Time: Drop Everything and Read. <http://dropeverythingandread.com> (2017. 01. 21.)
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- Dárdai, Ágnes (1999) Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, 9 évf. 4. sz. 44-53.
- Darvasi László (2012): *Pálcika, ha elindul, akkor aztán zsupsz!* Magvető Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2007): Adalékok nagy lászló pályájához. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 7-8. 164-178. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-Kf-lanyi-Donath.html>. (letöltve: 2016. 09. 05.)
- Erdély Lenke (2003): *Ábécéskönyv az általános iskolák első osztálya számára*. Zavod za udžbenike, Beograd;
- F. Dárdai Ágnes – Dévényi Anna (2015): A tankönyvkutatás trendjei 2000 után a nemzetközi és a magyar szakirodalom tükrében In Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. 57-84. <http://docplayer.hu/11299353-Tanterv-tankonyv-vizsga.html>
- F. Hegyi Mariann (1999): Miért tanítunk mesét? In Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest
- F. Joó Anikó (2012): Olvasás attitúd: fiú-lány különbségek. *Iskolakultúra*. 10. sz. 43-56. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012-10\\_043-057.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_043-057.pdf) (2018. 03. 24.)

- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 11. sz. 6-13. o. URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00098/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2005\\_11.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00098/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_11.pdf) (2018. 02. 25.)
- Fiedler, K. (2003): Érzelmi hatások a társas információfeldolgozásra. In Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 163-184.
- Fischerné Dárdai Ágnes – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia – Szücs-Rusznak Karolina (2015): Tankönyvek, taneszközök a nevelés történetében. Comeniustól a kísérleti tankönyvekig. In Vörös Katalin (szerk.): *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/index.html>
- Fischerné Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Pécs.
- Forray R. Katalin (1998): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 98. évf. 1. sz. 3-16. o. URL: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Forray\\_MP981.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Forray_MP981.pdf) (2018. 02. 25.)
- Fűzfa Balázs (2012): *Mentés másként*. Pont Kiadó, Budapest.
- G. Gődény Andrea (2014): Az olvasók birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkor esélyei és lehetőségei. *Könyv és Nevelés*. XVI. évf. 1. sz. URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/az-olvasok-birodalma> (2018. 02. 19.)
- Gaál Éva – Hámori Jánosné – Papp Gabriella (2000): *Anyanyelv és irodalom. A tantervtől a tanítási órágig*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gasparicsné Kovács Erzsébet (2007): A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben. *Könyv és Nevelés*. 2007/3. Letöltés helye: <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-mese-szerepe-az-anyanyelvi-nevelesben> (2018. 01. 25.)
- Gereben Ferenc – Nagy Attila (1992): *Olvasás és társadalom. Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia. Szövegyűjtemény*. OSzK KMK, Budapest.
- Gereben Ferenc (1998): *Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Országos Széchenyi Könyvtár, Budapest.
- Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. 65. évf. 1-2. sz. [http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz\\_2015\\_1-2\\_nyomdai.pdf](http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2015_1-2_nyomdai.pdf) (2017. 10. 12.)
- Gombos Péter (2013): *Dobj el mindent és olvass!* Pont Kiadó, Budapest.
- Gombos Péter (2017): Új típusú hőskarakterek a kortárs ifjúsági disztópiákban In Molnár Gábor – Belovári Anita (szerk.): „*A fantázia erőterei*”: tudományos konferencia. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 56.

- Gombos Péter *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. Múzeumi és könyvtár fejlesztések mindenkinek kiemelt project keretében (EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001). Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.  
[http://www.fszek.hu/azenkonyvtaram/?article\\_hid=37898& offeredit\\_pheight=ubha parpfvr](http://www.fszek.hu/azenkonyvtaram/?article_hid=37898& offeredit_pheight=ubha parpfvr)
- Gósy Mária (2009): Az olvasási nehézségről és diszlexiáról. *Könyv és Nevelés*. 11. évf. 4. sz.  
[http://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menusor/konyv\\_es\\_neveles/az\\_olvasasi\\_nehezse\\_grol\\_es\\_a\\_diszlexiarol](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_olvasasi_nehezse_grol_es_a_diszlexiarol) (2016. 02.11.)
- Grandpierre Attila (2016): A magyar népmese eredete és eredeti jelentése. *Kapu*. 28. évf. 3. sz.  
[http://kapu.biz/media/online/2016\\_marcius/](http://kapu.biz/media/online/2016_marcius/) (2018. 01. 14.)
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, Michael L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research*. III. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 403-422.
- Hidi, Suzanne – Renninger, K. Ann (2006): The four-phase modell of interest development. *Educational Psychologist*. 41. évf. 2. sz. 111-127.
- Hidi, Suzanne (2001): Interest, Reading and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychologist*. 13. évf. 3. sz. 191-209.
- Honti János (1975): *A mese világa*. Megvető Kiadó, Budapest.
- HunRA: Hungarian Reading Association. Magyar Olvasástársaság. [www.hunra.hu](http://www.hunra.hu) (2016. 02. 26.)
- IBBY: International Board on Books for Young People. <http://www.ibby.org/about/what-is-ibby/?L=0> (2018. 03. 18)
- Jacques, Lacan (1993): *A tükör-stádium mint az én funkciójának kialakítója, ahogyan ezt a pszichoanalitikus tapasztalat feltárja számunkra*. 16. Nemzetközi Pszichoanalitikus kongresszus (1949), Zürich  
[http://imago.mtapi.hu/a\\_folyoirat/e\\_szovegek/pdf/\(04\)1993\\_2/005-011\\_lacan\\_tukor-stadium.pdf](http://imago.mtapi.hu/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/(04)1993_2/005-011_lacan_tukor-stadium.pdf) (2018. 02. 09.)
- Jáki László (2015): A család, a családi környezet és az olvasás. *Könyv és Nevelés*. XVII. évf. 2. sz. URL:  
[http://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menusor/konyv\\_es\\_neveles/a\\_csalad\\_a\\_csaladi\\_kornyezet\\_es\\_az\\_olvasas](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_csalad_a_csaladi_kornyezet_es_az_olvasas) (2018. 02. 19.)
- Jancsák Csaba (1994): Tankönyvek tükrében. Az olvasástanítás rövid története Magyarországon a kezdetektől 1868-ig. *Belvedere* 6. 3-4. sz. 69-73.
- Jankovics Marcell (2003): A mese háza és az ökotradíció. *Ökotáj* 31–32: 117–122.
- Joanna Smogorzewska (2014): Developing children’s language creativity through telling stories – An experimental study. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 13., 20-31.pp  
 Letöltés helye:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187114000108> (2015. 04. 20.)

Józsa Gabriella – Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*. 114. évf. 2. sz. 67-89. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/1\\_Jozsa\\_MP1142.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf) (2016. 05. 10.)

Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*. 109. évf. 4. sz. 365-397. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa\\_MP1094.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf) (2018. 03. 23.)

Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus méréséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188. Letöltés helye: [http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Olvasas\\_tartalmi\\_keretek.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf) (2018. 01. 22.)

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Jung, C. G. (2000): *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Jung, C. G. (2006): *Emlékek, álmok, gondolatok*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kádár Annamária (2014): *Mesepszichológia 2.*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kádár Annamária–Kerekes Valéria (2017): *Mesepszichológia a gyakorlatban*. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kamarás István (1969): *A munkások és az olvasás*. KMK, NPI, Budapest

Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 2012/12, 56-70. <http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/tank%C3%B6nyvek-v%C3%A1ltoz%C3%A1sa-iskkult.pdf>

Karlovitz János (2000): Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Elektronikus Könyv és Nevelés* II. évf. 2. sz. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122>

Karlovitz János (2000): Tankönyvi, tantervelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés* 2. sz. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122>

Kerekes Valéria (2014): Mesét Másként- a mese és a drámapedagógia együttes használatának új megközelítése az óvodai nevelésben. *Fordulópont*, XVI.évf. 63. sz. 49-55. URL <http://docplayer.hu/1623654-Kerekes-valeria-meset-maskent-nepmese-es-dramapedagogia-az-ovodai-nevelésben.html> (2018. 02. 26.)

Kereszty Orsolya (2005): Társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*. 7. évf. 3. sz. 56-67. Letöltés helye: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00027/kereszty.htm> (2018. 03. 02.)

- Khaled Soleman (2015). *Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior*. Letöltés helye: [https://file.scirp.org/pdf/JSS\\_2015092309544419.pdf](https://file.scirp.org/pdf/JSS_2015092309544419.pdf)  
Letöltés ideje: 2018.11.26.
- Kojanitz László (2004): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*. 9. sz. 38-56. Letöltés helye: [http://real.mtak.hu/60310/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2004\\_09\\_038-056.pdf](http://real.mtak.hu/60310/1/EPA00011_iskolakultura_2004_09_038-056.pdf) (2018. 08. 08.)
- Kojanitz László (2005): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*. 9. sz. 135–143.  
[http://real.mtak.hu/59033/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2005\\_09\\_135-143.pdf](http://real.mtak.hu/59033/1/EPA00011_iskolakultura_2005_09_135-143.pdf)
- Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. Mi ad értelmet a tankönyvek értékelésének és kutatásának? *Iskolakultúra* 6-7 sz. 114-126.  
[http://real.mtak.hu/56985/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2007\\_06\\_07\\_114-126.pdf](http://real.mtak.hu/56985/1/EPA00011_iskolakultura_2007_06_07_114-126.pdf)
- Kojanitz László (2008a): Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 23–32.
- Kojanitz László (2008b): Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–75.
- Kojanitz László (2012): A tankönyvek szerepének változásai. *Iskolakultúra*. 12. sz. 56-70.  
[http://real.mtak.hu/56566/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2012\\_12\\_056-070.pdf](http://real.mtak.hu/56566/1/EPA00011_iskolakultura_2012_12_056-070.pdf)
- Kojanitz László (2014): *A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.  
[https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a\\_tankonyvek\\_uj\\_generacioja\\_koncepcio\\_0.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tankonyvek_uj_generacioja_koncepcio_0.pdf)
- Kojanitz László (2014): Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle* 5-6. sz. 45-67.o.
- Komáromi Gabriella (1999): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational psychological approach. In Heckhausen, J. (ed.), *Motivational Psychology of Human Development*, Elsevier, Amsterdam, 109–128.
- Krapp, Andreas (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education* Vol. 14. 23–40.
- Kulturális enciklopédia. <http://enciklopedia.fazekas.hu/mufaj/Mese.htm> (2018. 01. 16.)
- Kutiné Sahi Katalin – Ligeti Róbert (1990): Szóképes (globális) módszer. In Szilágyi Imréné: *Melyiket válasszam? Olvasás-írástanítás 1. osztályban*. OPI-MM, Budapest.
- Lackfi János (2011): *Átváltozós mesék*. Carthaphilus Kiadó, Budapest.
- Lackfi János (2013): *Kapjátok el Tüdő Gyuszt!* Móra Könyvkiadó, Budapest.



- Lappints Árpád (1986): A tankönyv struktúrájának szerepe a tanulás irányításában. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 89–127.
- Lovász Andrea (2006): A mesélő ember. In Bálint (szerk.): *Közelítések a meséhez*. Didakt Kft., Debrecen, 33-51. [http://epa.oszk.hu/00000/00016/00048/9908\\_01.htm](http://epa.oszk.hu/00000/00016/00048/9908_01.htm) (2018. 01. 12.)
- Magyar Néprajzi Lexikon (1977-1982). I. és III. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Magyar Waldorfszövetség (2013): A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve az általános iskola 1-8. és a gimnáziumok 9-13. évfolyama számára. URL: <https://drive.google.com/file/d/1I6Z86VZFv5T2WZ4dRSjsikf9J1Zs5oJC/view> (2018. 03. 05.)
- Manguel, Alberto (2001): *Az olvasás története*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Marilyn, J. és Calfee, R. (1988): *Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds*. John Wiley & Sons.
- Mathewson, G. C. (2004): Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: Ruddell, R. B. és Unrau, N. J. (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark. 1431–1461.
- Mathewson, Grover C. 2004. Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman. J. (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark. 1431–1461.
- Mayer, John D.–Salovey, Peter – Caruso, David R. – Cherkasskiy, Lillia (2011): Emotional Intelligence. In *Yale Center of Emotional intelligence* [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312\\_EIchapter2011final.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312_EIchapter2011final.pdf) (2018. 01. 28.)
- McKenna, Eileen 1997. *Gender Differences in Reading Attitude*. Masters Theses. Kean College of New Jersey.
- Meixner Ildikó – Justne Kéry Hedvig (1967): *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Meixner Ildikó (1992): *Játékház. Képes olvasókönyv I.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mérei Ferenc – V. Biné Ágnes (2003): *Gyermeklélektan*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mirnic Zsuzsanna (2009): *Gyermekekről nevelőknek*. Forum Könyvkiadó, Újvidék
- N. Kollár Katalin–Szabó Éva szerk. (2004): *Pszichológia pedagógusokank*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Ádám (2018): *Nevelj Jedit! A képzelet pedagógiája*. Athenaeum, Budapest.

- Nagy Attila – Katsányi Sándor (2002): Olvasáslélektan és -pedagógia. In Horváth Tibor – Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve IV*. Osiris Kiadó, Budapest. 51-85.
- Nagy Attila (2009): Sorsok és mesék. In Szávai Ilona (szerk.): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyves Margit (2004): *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára: DIFER Programcsomag*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2004): A szóolvasókészség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*. 104. évf. 2. sz. 123-142. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nagy\\_MP1042.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nagy_MP1042.pdf) (2018. 03. 22.)
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17-42.
- Németh András: *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nógrády László (1917): *A mese*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Nyitrai Ágnes (2010): Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4-8 éves gyermekek körében. PhD-értekezés, Szeged.
- Nyitrai Agnes (2016): Mese es meseles. *Iskolakultura*. 26. 4. sz. Letöltés helye: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/04/07.pdf> (2018.01. 22.)
- Oatley, K. – Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pajor Emese (2010): *A Braille-írás és -olvasás*. ELTE BGGyK, Budapest.
- Pavlović Babić, Dragica – Aleksandar Baucal (2013): *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Podrži me, inspiriši me*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Centar za primenu psihologiju, Beograd. [http://www.pisaserbia.org/images/stories/pdf/PISA\\_2013\\_Srbija\\_prvi\\_rezultati.pdf](http://www.pisaserbia.org/images/stories/pdf/PISA_2013_Srbija_prvi_rezultati.pdf) (2015.05.24.)
- Pearson, P. David – Cervetti, Gina (2012): The Psychology and Pedagogy of Reading Processes. *Educational Psychology* Vol. 7. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207012>
- Péterfi Rita (2010): Egy értelmiségi műhely az olvasás szolgálatában – A KmK-ban folyó olvasáskutatás története. *Könyvtári Figyelő Könyvtár és Információtudományi Szakfolyóirat*. 54. 4. <http://ki.oszk.hu/kf/2011/01/egy-ertelmisegi-muhely-az-olvasasszolgalataban-a-kmk-ban-folyo-olvasaskutatas-tortenete/>
- Péterfi Rita (2017): *Az életünket meghatározó rejtett kulturális összefüggésekről. A felnőttek és az olvasás. Olvasásfejlesztési műhely. Letöltés helye: [file:///Users/vassdorottea/Downloads/peterfi\\_rita\\_-](file:///Users/vassdorottea/Downloads/peterfi_rita_-)*

[\\_az\\_ életunket\\_ meghatározó\\_ rejtett\\_ kulturális\\_ összefüggésekről\\_ a\\_ felnőttek\\_ és\\_ az\\_ olvasás%20\(1\).pdf](#) (2018. 02. 11.)

- Petrolay Margit (1990): *Az emberiség emlékezete*. Könyv a meséről. Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztály, Budapest.
- Pressing Lajos (2009): *Az égig érő fa. Szellemi tanítások a magyar népmesékben. I. kötet*. Pilis-Print Kiadó, Nyíregyháza
- Propp, V. J. (1999): *A mese morfológiája*. Budapest. Gondolat Kiadó
- Propp, V. J. (2005): *A varázsmese történeti gyökerei*. L' Hartmann Kiadó, Budapest.
- Radó Péter (2010): *Tankönyvpiac és tankönyvpolitika Magyarországon*. Összefoglaló tanulmány. Expanzió.
- Rakić, Igor (2015): *Šta je PISA i zašto je pogubno po našu decu što smo je ove godine propustili? Škola Inteliktualnih Veština*.  
<https://skolaintelektualnihvestina.wordpress.com/2015/06/24/179/> (2015.06.25.)
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Reutzel, R. és Cooter R. B. (2007): *Effective Reading Instructions. The Theacher Makes the Difference*.  
Letöltés helye:  
<http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0136138063.pdf>.
- Schiefele, Ulrich – Krapp, Andreas (1996): Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences* Vol.8. 141–160.
- Schildné Pulay Klára (2017): Az anya-gyerek kapcsolat és a kötődés. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó, Budapest. 76-96.
- Snow, Chaterine. (2002). Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. *Scientific Research An Academic Research*.
- Solymosi Katalin (2017): Családi szocializáció. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó, Budapest. 124-169.
- Steinberg, Heinz (1974): Books and Readers as a Subject of Research in Europe and America. *International Social Science Journal*. XXIV/4. 744-755. Letöltés helye:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000025/002551eo.pdf#namedest=2644>  
(2018.03.19.)
- Steklács János – Molnár Gyöngyvér – Csapó Benő (2015): Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere In Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 15-31.  
[http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6448/1/2015\\_Olvasas\\_15\\_31\\_u.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6448/1/2015_Olvasas_15_31_u.pdf)

- Steklács János (2015): Az olvasástanítási rendszer korszerűsítésének megjelenése a tankönyvekben. *Katedra: A szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*. Dunajska Streda. 21-23.
- Szávai Ilona (2009): *Az olvasás védelmében*. Oktatáskutatói tanulmányok. Pont Kiadó, Budapest, 145-152.
- Szenczi Beáta (2012): *Az olvasási motiváció vizsgálata 8-14 éves tanulók körében*. PhD értekezés. Oktatáselméleti Doktori program, Szeged. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1493/1/PhDertekezes\\_Szenczi\\_Beata.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1493/1/PhDertekezes_Szenczi_Beata.pdf) (2017. 02. 21)
- Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. 113. évf. 4. sz. 197-220. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/1\\_Szenczi\\_MP1134.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Szenczi_MP1134.pdf) (2016. 05. 10.)
- Szilágyiné Gálos Ildikó (2008): *Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodás kortól kisiskolás korig*. Szeretve Tanulni Oktatási Egyesület, Budapest.
- Szinger Veronika (2008): *Kisgyermekkorai írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program, Pécs. Letöltés helye: <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15476/szinger-veronika-phd-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2018. 03. 13.)
- Tancz Tünde (2009): Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*. II. évf. 2. sz. Letöltés helye: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2018. 01. 25.)
- Tarbay Ede (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz*. Budapest, Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Kiadó.
- Tatár Jánosné (2007): *A Meixner-módszer gyakorlati alkalmazása*. Letöltés helye: <http://www.diszlexia.info/mexinergyakorlatban.html> (2015. 02. 10)
- Tóth Béla (1967): *Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tóth Béla (2016): *Egy fiúgyermek irodalmi érdeklődésének alakulása 2-10 éves koráig. Irodalompszichológiai napló*. Aquarius Szövetkezet, Budapest.
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth Máté (2018): A magyar lakosság olvasási szokásai 2017-ben. *Könyvtári Figyelő. Könyvtár- és információtudományi szakfolyóirat*. Letöltés helye: <http://ki2.oszk.hu/kf/2018/07/olvasas-es-mediahasznalat/> (2018.12.09.)
- Trencsényi László (2014): A sárkányok megszelidülése. *Tani-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma*. Letöltés helye: [http://www.tani-tani.info/a\\_sarkanyok\\_megszelidulese](http://www.tani-tani.info/a_sarkanyok_megszelidulese) (2016. 03. 21.)

- Tsao, Ya-Lun (2008): Gender Issues in Young Children's Literature. *Academic Journal Article Reading Improvement*.
- Van den Broek, P., & Kremer, K. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In Taylor, B. M. – Graves, M. F. – van den Broek, P. (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades 1-31* Newark, International Reading Association.
- Varró Dániel (2016): *Akinek a lába hatos*. Korszerű mondókák kisbabáknak. Manó Könyvek, Budapest.
- Vass Dorottea (2014): Vigyázz! Kész! Olvass! In Berényi János (szerk.): *Tudástérkép: Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó*. 100-113. Letöltés helye: <http://vmat.rs/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/tudasterkep-2014-SMALL.pdf> (2014. 12. 13.)
- Vass Dorottea (2015): Analysis of Textbook in Hungarian language in Vojvodina In Bjelica Andonov, Maja (szerk.): *Contexts: Third International Interdisciplinary Conference for Young Scholard in Social Science and Humanities*, Novi Sad. 106.
- Vass Dorottea (2015a): Egy kísérleti ábécés olvasókönyv diagnózisai nyomában In Novák Anikó (szerk.): *Párhuzamok vonzásában*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium 2015. évi PhD konferenciájának tanulmányaiból. 304-317.
- Vass Dorottea (2015b): Két ábécés olvasókönyv komparatív vizsgálata In Josip Lepes – Czékus Géza (szerk.): *A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és az osztálytanítók minőségesebb képzésében*. Nemzetközi Módszertani Tanulmánykötet. 482-493.
- Vass Dorottea (2015c): Két ábécés olvasókönyv komparatív vizsgálata. *Módszertani Közlöny*. Újvidék, 254-267.
- Vass Dorottea (2015d): Részképesség fejlesztés és tankönyv: fejlesztő feladatok mennyiségének felmérése egy kísérleti ábécés olvasókönyvben In Koncz István – Szova Ilona (szerk.): *Közös Tudományos Sikerek*. 137-145.
- Vass Dorottea (2015e): Analysis of textbook in Hungarian language in Vojvodina In Maja Bjelica Andonov (szerk.): *Contexts: Third international Interdisciplinary Conference for Young Scholars on Social Sciences and Humanities*.
- Vass Dorottea (2016a): Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz. Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele. *Iskolakultúra*. 26. évf. 7-8. sz. 14-24. Letöltés helye: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/07/02.pdf> (2016. 12. 20.)
- Vass Dorottea (2016c): Változott-e a mese és az olvasás iránti érdeklődés az utóbbi évszázad alatt? *Autonómia és Felelősség*. II. 2-3. sz. 43-55. Letöltés helye: <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/17037> (2017. 11. 24.)
- Vass Dorottea (2017a): „Ha sokat olvasok, meg tanulom fejből és ötöst kapok.” A hat-nyolc éves tanulók mesék iránti attitűdje. *Philos: tudomány-irodalom-művészet*. 64-75.

- Vass Dorottea (2017b): Analiza stanja bukvara na madjarskom jeziku u Vojvodini. In Željko Milanović (szerk.): *The Third International Interdisciplinary Conference for Young Scholars in Social Sciences and Humanities: Book of Proceedings*. 607-618.
- Vass Dorottea (2017c): Mesehősök az ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeiben határainkon innen és túl. In Mrázik Julianna (szerk.) *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) 231-246.
- Vass Dorottea (2017d): Szükséges-e nemek közötti ízlésdifferenciákban gondolkodni, ha a hatnyolc éves korosztály irodalmi igényéről beszélünk? In Kiss Ferenc (szerk.): *Tudomány és erő*. 56-63.
- Vass Dorottea (2018a): Hogyan nevelhetünk kisgyermekből igényes olvasót? *Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció*. 6. évf. 2. sz. 91-96. Letöltés helye: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2018/nevelestudomany\\_2018\\_2\\_91-96.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2018/nevelestudomany_2018_2_91-96.pdf) (2019. 01. 29.)
- Vass Dorottea (2018b): The Attitude of 6-8-years-old Pupils towards Tales. *Hungarian Educational Research Journal. (HERJ)*. 8/1. 80-92. Letöltés helye: [http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/5adf8c69e0ad9#\\_edn1](http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/5adf8c69e0ad9#_edn1) (2019. 01.29.)
- Vass Dorottea (2019): Az olvasási érdeklődés fejlesztésének kutatási lehetőségei és relevanciája kisiskoláskorban. *Könyv és Nevelés* 1. sz.
- Vicsek Annamária (2012, fsz.): *A tanulási zavarok korai felismerése és megelőzése óvodáskorban*. Vajdasági Pedagógiai Intézet, Újvidék
- Vicsek Annamária (2014): *A részképességek szerepe a tanulás folyamatában*. Vajdasági Pedagógiai Intézet, Újvidék
- Voigt Vilmos (1999): *A mese neve*. Fordulópont, Budapest.
- Von Franz, Marie-Louise (1998): *Archetipusos minták a mesében*. Édesvíz Kiadó, Budapest
- Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József – Zsolnai Józsefné (1978): Az olvasástanítási módszerek összehasonlító értékelése. *A Tanító*, 6–7. sz. 46–53.
- Нацрт закона о уџбеницима за јавну расправу <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/12/Nacrt-zakona-o-udzbenicima-za-javnu-raspravu.pdf>

# MELLÉKLETEK

Melléklet 1.: Beleegyző nyilatkozat az intézetvezető részére



Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

BELEEGYZŐ NYILATKOZAT

Tisztelt Igazgató!

Vass Dorottea vagyok, vajdasági tanító. A PTE BTK OTNDI nevelésszociológiai szakos hallgatójaként *A vajdasági első osztályos tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata* című témámhoz kutatást végzek VajdaságSZerte, így abban az általános iskolában is szeretnék, amelyet Ön vezet.

Érdeklődésem középpontjában az áll, hogy az első osztályos gyerekek milyen irodalmi művek után érdeklődnek, ezen belül pedig melyek a kedvenc mesehőseik. Ez azért fontos, mert az első osztályos olvasókönyv megérett egy reformra. Újítani pedig csak úgy látom értelmét, ha a meseigényekről konkrétan a gyerekeket kérdezzük meg. A vizsgálat alatt egyéni interjút szeretnék készíteni az első osztályos tanulókkal, ahol elbeszélgetünk arról, milyen irodalmi műveket szeretnek leginkább, majd az általam bemutatott képek közül kell majd néhányat válasszon, tetszés szerint. Ez egy néhány napos felmérés lesz, ugyanis minden elsőssel önállóan szeretnék beszélgetni. Az interjúról néhány fénykép is fog készülni, amely csak és kizárólag dokumentumtárolásra lesz felhasználva, semmilyen közösségi oldalra nem fog felkerülni!

A vizsgálat anonim módon, önkéntes alapon történik. Az eredményeket tudományos előadás és tanulmány formájában kívánom bemutatni.

Kérem, hogy az alábbi hozzájáruló nyilatkozatot aláírva küldje vissza megjelölve, hogy beleegyez-e intézménye kutatásban való részvételéhez.

Ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, keressen bizalommal a megadott telefonon vagy e-mailen.

A gyerekekről kapott információkat a **személyiségi jogaimnak védelme érdekében** a személyes felismerhetőség jegyeinek titokban tartásával dolgozom fel. Az adatokat statisztikai célokra, általános összefüggések feltérképezésére használom.

Az együttműködés reményében:

**Vass Dorottea**

Tel.: 064/00-20-059

E-mail: vass.dorottea@gmail.com

Kérem, húzza alá nyilatkozatát:

**Hozzájárulok / nem járulok hozzá**

ahhoz, hogy az általam vezetett ..... **Általános Iskola**  
első osztályos tanulói részt vegyenek a kutatási programban.

.....  
intézményvezető aláírása

Kelt:....., 2016. .... .

•

•

•

Melléklet 2: Belegyező nyilatkozat a szülők részére



Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

BELEGYEZŐ NYILATKOZAT

Kedves Szülő!

Vass Dorottea vagyok, vajdasági tanító. A PTE BTK OTNDI nevelésszociológiai szakos hallgatójaként *A vajdasági első osztályos tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata* című témámhoz kutatást végzek Vajdaságban, így abban az általános iskolában is, ahova az Ön gyermeke jár. A kutatás az intézményvezető tudtával és belegyezésével zajlik.

Érdeklődésem középpontjában az áll, hogy az első osztályos gyerekek milyen irodalmi művek után érdeklődnek, ezen belül pedig melyek a kedvenc mesehőseik. Ez azért fontos, mert az első osztályos olvasókönyv megérett egy reformra. Újítani pedig csak úgy látom értelmét, ha a meseigényekről konkrétan a gyerekeket kérdezzük meg. A vizsgálat alatt egyéni interjút szeretnék készíteni a gyerekekkel, ahol elbeszélgetünk arról, milyen irodalmi műveket szeretnek leginkább, majd az általam bemutatott képek közül kell majd néhányat válasszon, tetszés szerint. Ez egy egyszeri találkozó lesz, ami mindössze 30-35 percet vesz majd igénybe. Az interjúról néhány fénykép is fog készülni, amely csak és kizárólag dokumentumtárolásra lesz felhasználva, semmilyen közösségi oldalra nem fog felkerülni!

A vizsgálat anonim módon, önkéntes alapon történik. Az eredményeket tudományos előadás és tanulmány formájában kívánom bemutatni.

Kérem, hogy az alábbi hozzájáruló nyilatkozatot aláírva küldje vissza megjelölve, hogy belegyez-e gyermeke kutatásban való részvételéhez.

Ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, keressen bizalommal a megadott telefonon vagy e-mailen.

Az Önökről és gyermekükről kapott információkat a **személyiségi jogaimnak védelme érdekében** a személyes felismerhetőség jegyeinek titokban tartásával dolgozom fel. Az adatokat statisztikai célokra, általános összefüggések feltérképezésére használom.

Az együttműködés reményében:

**Vass Dorottea**

Tel.: 064/00-20-059

E-mail: vass.dorottea@gmail.com

Kérem, aláhúzzása nyilatkozzon:

**Hozzájárulok / nem járulok hozzá**

**ahhoz, hogy ..... gyermekem részt vegyen a kutatási programban.**

(a gyermeke neve)

\_\_\_\_\_ a Szülő aláírása

Kelt:....., 2016. .... .



*Melléklet 3.: A tanulókkal folytatott beszélgetési szempontok*

1. Mivel szoktad eltölteni a szabadidődöt? Többfélét is felsorolhatsz! Melyik ezek közül a legkedvesebb időtöltésed? (A legkedvesebbet aláhúzni!)
2. Szoktak-e neked otthon mesélni vagy felolvasni?  
szoktak mesélni – nem szoktak mesélni  
szoktak felolvasni – nem szoktak felolvasni
3. Milyen gyakran szoktak neked mesélni/felolvasni? Ki szokott?  
gyakran – ritkán – sohasem  
csak régebben – mostanában is  
apa – anya – testvérem – nagyszülő – egyéb
- 
4. Tudsz-e már olvasni? (Ha csak kicsit is tud már olvasni, akkor az I. osztályos olvasókönyvből felolvastatunk vele. Ennek alapján állapíthatjuk meg olvasási készségének fokát.)  
folyamatosan olvas  
a szóolvasás fokán van  
szótagolva olvas  
betűzve olvas  
nem tud olvasni  
sok hibával – kevés hibával – hibátlanul
5. Szoktál – e egyedül olvasni? igen – nem  
Ilyenkor hangosan olvasol-e vagy némán? hangosan – némán
6. Miről szeretsz olvasni, vagy mesét hallgatni? Többfélét is felsorolhatsz! Melyik érdekel ezek közül a legjobban? (Aláhúzni ezt a témát!)
7. Az eddig hallott/ olvasott versek és olvasmányok közül melyik tetszett a legjobban?  
Miről szólt? Meséld el röviden!  
Miért tetszett  
Melyik szereplőre emlékezel jobban?  
Melyik cselekedete tetszett különösképpen?  
Melyik szereplőhöz szeretnél hasonlítani?  
Miért? Melyikhez nem szeretnél hasonlítani?  
Miért?
8. Vannak-e otthon saját könyveid? (a tankönyveket nem számítjuk ide)  
Kb. ....kötet.  
Melyiknek a címére és írójára emlékszel?
9. Milyen mesék vagy történetek érdekelnek jobban? (aláhúzni)  
amelyik csak versben van írva  
amelyik nincs versben írva  
amelyikben mindkettő előfordul

10. Ki olvas a családban minden nap? Ki olvas ritkán? Ki nem olvas?

apa	gyakran	ritkán	nem olvas
anya	gyakran	ritkán	nem olvas
testvér	gyakran	ritkán	nem olvas
nagyszülő	gyakran	ritkán	nem olvas

11. Nézd meg jól ezeket a képeket, sorold fel, mit láatsz! Válaszd ki közülük, melyikkel találkoznál szívesen a mesében? Ki(k) legyen(ek) a főszereplő(k)? Ki(k) legyen(ek) a mellékszereplő(k)? Ki(k) legyen(ek) a gonosz(ak)? Mi legyen benne még a mesében? (képek számát feltüntetni!)

Főszereplő - Mellékszereplő - Gonosz - Mi legyen még benne

12. Amikor olvasol, vagy mesét hallgatsz, mit szeretsz jobban?  
izgulni, gondolkodni, sírni, nevetni, félni, egyéb

13. Rajzolj ide egy mesét! Több képből is állhat.  
(min. 6 színesceruza. A kép alá leírni, melyik mese melyik jelenete van ábrázolva)  
*A rajz kódja.....*

14. Szoktál-e otthon rajzfilmet vagy filmet nézni? igen – nem

15. Milyen gyakran szoktál rajzfilmet nézni? Kivel szoktál rajzfilmet nézni?  
gyakran – ritkán – sohasem  
csak régebben – mostanában is  
egyedül - apa – anya – testvérem – nagyszülő – egyéb

16. Miről szeretsz rajzfilmet vagy filmet nézni? Többfélét is felsorolhatsz!  
Melyik érdekel ezek közül a legjobban? (Aláhúzni ezt a témát!)

17. Az eddig látott rajzfilmek és filmek közül melyik tetszett a legjobban?  
Miről szólt? Meséld el röviden!  
Miért tetszett?  
Melyik szereplőre emlékezel jobban?  
Melyik cselekedete tetszett különösképpen?  
Melyik szereplőhöz szeretnél hasonlítani?  
Miért?  
Melyikhez nem szeretnél hasonlítani?  
Miért?

18. Amikor rajzfilmet/filmet nézel, mit szeretsz jobban?  
Izgulni, sírni, nevetni, gondolkodni, félni, egyéb

19. A felsoroltak közül mit szeretsz leginkább csinálni? (Aláhúzni a választ!)  
Olvasni – rajzfilmet/filmet nézni

20. Miért szeretsz olvasni?/ Miért nem szeretsz olvasni?

Melléklet 4: A beszélgetésben alkalmazott illusztrációk scannelt változata (az eredeti illusztrációk manuálisan készültek, fekete tussal).



(1) Királykisasszony



(2) Királyfi



(3) Sárkány



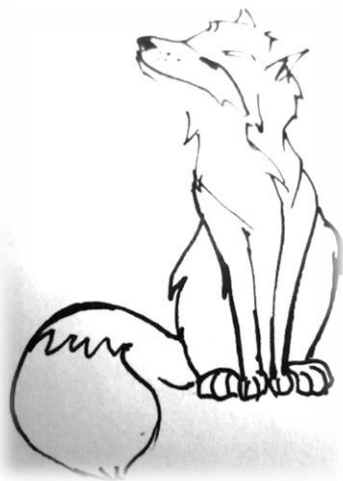
(1) Boszorkány



(5) Táltos paripa



(6) Farkas



(7) róka



(8) medve



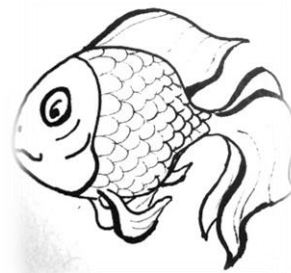
(9) nyúl



(10) kecske



(11) hangya



(12) hal



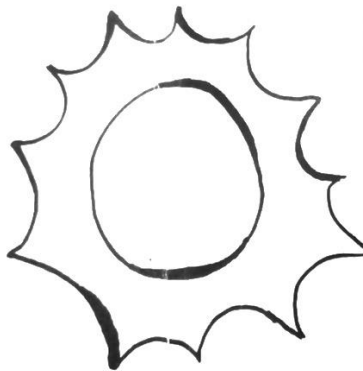
(1) Egér



(14) Béka



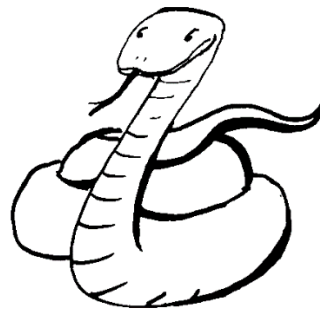
(15) Virág



(16) Nap



(17) Világűr



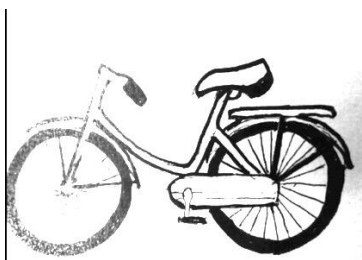
(18) Kígyó



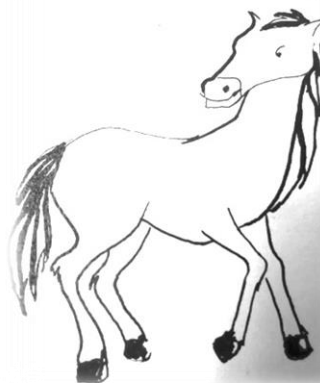
(19) Palacsinta



(20) Kávė



(21) Kerėkpár



(22) Póni



(23) Iskolás fiú

•  
•  
•  
•  
•



• (24) Iskolás lány



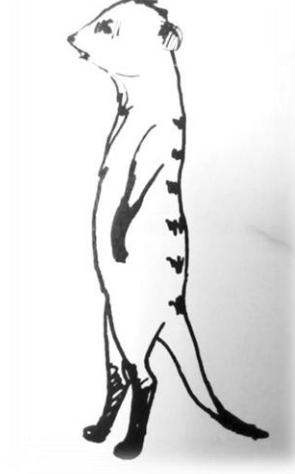
(25) Vámpír



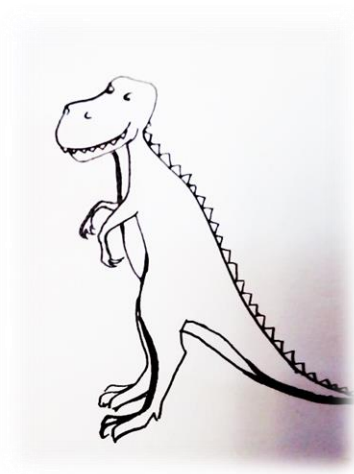
(26) Halál



• (27) Kalóz



(28) Szurikáta



(29) Dinoszaurusz



• (30) katona