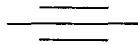


- Ezzel párhuzamosan felül kell vizsgálni a jelenleg megjelenő periodikumok támogatási szisztémáját. Jelenünkben, amikor a pedagógusoknak nagy szükségük van a közoktatás új értékeinek megvalósítására, elengedhetetlen a folyóiratok elméleti, módszertani tanácsadása.
- A tartalmi megújuláshoz további új lapok beindítása is szükséges lehet (esetleg ilyen címen: Innováció az általános iskolában, középiskolában, pedagógusképzésben).
- Iskolaigazgatói beosztás elnyerésének, a minőségi vezetés és irányítás megteremtésének egyik feltétele lehet a jövőben, hogy felsőoktatási intézményben, „pedagógiai vezetői” végzettséggel rendelkező emberek pályázhassanak. E feltétel pénzügyi, szervezeti, tartalmi előkészítése és bevezetése a négy éves ciklusban megvalósítható.
- A továbbképzés konkrét feladata, hogy az átalakulás oktatási-nevelési tennivalóira gyorsan és hatékonyan készítsen fel. Csak a pedagógusok és az intézményvezetők bevonásával lehet elérni az oktatás és a nevelés tartalmi megújítását: a NAT esetleges (?) módosítását, a „tartós tankönyvek előállítását”, a nevelés és képzés harmóniájának megteremtését.
- A pedagógiai szolgáltató intézetek biztosíthatják a jövőben is az óvónők, tanítók és tanárok felkészítését a tartalmi megújulásra. Ezen intézmények tartalmi munkájának, gazdálkodásuknak és személyi feltételeiknek vizsgálata, valós eredményeik és üresjáratok áttekintése, további működési rendjük megállapítása az azonnali feladatok közé tartoznak.
- A tapasztalatok birtokában ésszerű tervezéssel szükséges működtetni az Országos Továbbképzési Központot.
- Szükségessé válik a felsőoktatási intézményekhez kapcsolt továbbképzések beindítása. Feladatait tekintve az új típusú összevont intézmény (pl. tanítóképző főiskola és továbbképzési intézet) magába foglalná a képzés és az innováció legjobb szakembereit. Így magas fokon biztosítani lehetne a működés létesítményi és tárgyi feltételeit. Megszűnnének a szervezési és adminisztratív átfedések, tanórákra bontottan lehetővé válnának a bemutatók és gyakorlatok. Az összevont pénzeszközök valódi minőségi felkészítést tennének lehetővé. További előnye ennek a szervezeti megoldásnak, hogy a feladatokhoz hozzákapcsolható a határon túli magyar iskolákat segítő szolgáltatási rendszer, képzés és továbbképzés is.



DR. H. TÓTH ISTVÁN vendégoktató
Lomonosov Egyetem
Moszkva

Egy meseértés–kutatás témája és tanulságai

1. A VIZSGÁLAT TÉMÁJA A MESEÉRTÉS–KUTATÁS

Egyértelmű volt számomra, a gyakorló pedagógus és olvasáskutató számára, hogy akkor, amikor az *olvasási szokás*, az *olvasmányválasztás* mozgatórugói és az *olvasmánymegértés*, továbbá a *fogalomalkalmazás* eredményességét tanulmányozom kiterjedt népességű (= 1641 fő) kutatásban, akkor a 10–11 éves gyermekek körében a mese, illetőleg a *mese* ihlette ismert szerzőjű alkotás (= PETŐFI SÁNDOR János vitéz című elbeszélő költeménye) *felhasználásával* végzek terepszemlét.

A kutatás *szöveganyaga* a folklórral rokon, onnan ered. Tanulói szövegműveket, *10–11 éves gyermekek* (N= 164 fő) által írott meséket tettem nagytípusú alá. Ezek a diákmesék – VOIGT VILMOS meghatározása alapján – *narratív szövegek*, tudniillik egy vagy több esemény nyelvi megformáltságát adó történetek. Az elemzésbe bevont korosztály szövegművei (= fogalmazásai, vagyis meséi) többnyire rendelkeznek a *műfaj* (= mese) ismérveivel, általában az *egyediség* jellemzi a gyermekek meséinek *stílusát*, továbbá *megszerkesztettek*, valamint az esetek túlnyomó többségében *esztétikummal* is rendelkeznek. De mennyire és milyen minőségben, s ezek az adatok kapcsolatban állnak-e az 5. osztályosok olvasmányválasztásával, olvasási szokásaival?

Kutatási szándékomat CSIKESZ ERZSÉBET-nek a PROPP-féle mesemorfológián alapuló, az 1982–84 között végzett *anyanyelv-pedagógiai kísérlete* is motiválta. Az 5. osztályosok által írt mesék elemzésében *ösztönzőleg hatottak rám* ennek a kutatásnak a tapasztalatai, mivel az eredeti módszer egyszerűsített elemeit *kamatotzatandónak látom, transferhatása* mind a szövegalkotás-tanításban, mind az olvasási szokás fejlesztésében *kimutatható*.

Az *olvasási szokáskutatáshoz* kapcsolódó *meseértés-vizsgálatom* idején abból az alapállásból indultam ki, hogy a *szövegértelmezést befogadó tevékenységnek* tekintem, a szövegértelmezésre épülő *szövegszerkesztést* (= szövegképzést) az *alkotás* egyik válfajának tartom. Ez a forma természetesen *bonyolultabb* (= komplexebb) *módon* jelenik meg a tanulói meseszövegekben, ha

- a) az órán olvasott és feldolgozott,
- b) az ajánlott irodalomként olvastatott, illetőleg

c) a szabadon választott olvasmányként megismert, értelmezett és újramesélt meséket tudatosan szembesítjük a PROPP-féle funkciósor tagjaival, továbbá az ugyancsak PROPP nevéhez fűződő szerepkörökkel. Ha ezt az utat járják be tanítványaink, akkor a meseszövegek vizsgálatával

- a) az olvasási szokás fejlesztését,
- b) a szövegértelmezését és szövegbefogadást,
- c) a szövegszerkesztést és szövegképzést,

azaz a megismerési és alkotói készséget kondicionáljuk. *Ez a fajta szerkezetvizsgálat közvetlen pozitív transferhatással volt az elbeszélő költemények és a lírai alkotások jeleinek, elemeinek, szerepköreinek, nyelvi-stilisztikai szegmenseinek és mindezek kombinációinak felismerésére, a konkrét kontextusban történő értelmezésére.*

Kutatásomnak ebben a szakaszában is élénken foglalkoztatott *a szakszólakzatokból építkező szakszómező elemzése*.

Ismertetendőnek tartom azokat a vizsgálati eredményeimet is, amelyek a *gyermekek írásbeli nyelvhasználatának alakulásáról* adnak képet. DEME LÁSZLÓ mondat szerkezeti mutatói közül az úgynevezett *szerkesztettségi mutatót* vettem figyelembe. Ennek a fontosságáról B. FEJES KATALIN kutatásai is meggyőztek. Az volt a feltételezésem, hogy ez a korosztály (= 10–14 évesek) is törekszik olyan szövegműszerkezet konstruálására, amelyben egy mondategészre (= ME) egyenél több mondategység (=me) jut. Ellenkező esetben, vagyis ha csupa „egyszerű mondat”-ból áll a fogalmazás, akkor alatta marad az elvárható nyelvi szintnek. Az általam gyűjtött adatokat összehasonlítottam B. FEJES KATALIN vizsgálati eredményeivel, továbbá OROSZ SÁNDOR és NAGY L. JÁNOS mutatóival is.

A 10–11 éves tanulók meseszövegeinek elemzésekor jól alkalmazható kutatási szempontot kínált KERNYA RÓZA a *szövegidő-kategóriák* tanulmányozására.

Akár rövidebb, akár hosszabb szövegműveket (= feleletek, beszámolók, mesék, műismertetések stb.) konstruálnak is növendékeink az olvasottakról szóló számadásuk alkalmával, mindenképpen tisztában kell lenniük a *bekezdésnyi szövegmű, a bekezdés szerepével*. BÉKÉSI IMRÉNEK az erről a szövegegységről (= bekezdés) folytatott kutatási tapasztalatait – a magam végezte vizsgálat nyomán állítom – a szövegszerkesztés-/szövegképzés-tanításunkban is sarkalatos kérdéssé kell tennünk.

Alapvető fontosságúnak tartom – HANGAI ZOLTÁNNAL együtt – a „szövegvilágban” való eligazodás érdekében a *szövegmű terminus technicus* értelmezését. *Feltételezésemet*, amely szerint nem ok nélkül minősíthetem a *10–14 éves gyermekek által írott meséket*, továbbá a költői-írói alkotásokat elemző-értékelő *műismertetéseket szövegműnek*, ezt a hipotézisemet DEME LÁSZLÓNAK és TOLCSVAI NAGY GÁBORNAK a szövegtípusokkal foglalkozó felfogása is megerősítette.

Kutatásom nézőpontjából a *10–14 éves diákok* írásbeli dolgozatai is szövegművek, ha azok

- a) szabályosan és igényesen formáltak,
- b) tartalmilag, szerkezetileg is előre átgondoltak,
- c) nyelvileg csiszoltak,
- d) meghatározott témát fejtenek ki,
- e) retorikailag igényességre törekvők.

Ezzel a normarendszerrel is szembesítettem a kutatásomba bevont gyerekek munkáit, mivel azok értelemszerűen kapcsolatban vannak íróik olvasási szokásaival, olvasottságával, irodalmi fel-

készültségével. Tehát mindenképpen összefügg az olvasásszeretettel, a befogadóképesség, az olvasottság a mese-, tágabban véve az olvasmány megértéssel.

2. A 6–11 ÉVES TANULÓK MESEÉRTÉSÉVEL ÖSSZEFÜGGŐ TANULSÁGOK

Az olvasmánymegértés kondicionálásának, az olvasási szokás kiépülésének elsősorban nem a nagy terjedelmű, a minél hosszabb szövegek teremtik meg a feltételeit, hanem:

- a gondolkodva olvasás,
- az értelmes szöveg- és információfeldolgozás,
- a kognitív és affektív tulajdonságok egyidejű figyelembevételé.

A mesék, a mesei ihletettséggű szövegek – körültekintő válogatással természetesen – alkalmasak a fenti elvárások megvalósítására. Kutatásom igazolja állításomat a meseszövegek tüzetes elemzése, a funkcióelemek ismeretének feltárása, továbbá a mesealkotási készség vizsgálata, valamint az olvasmánymegértés készségének tanulmányozása vonatkozásában.

1. Meseszövegek tüzetes elemzése

A meseszövegek tüzetes elemzésében adatszolgáltatóként 201 tanuló vett részt. Teljesítményük azt igazolja, hogy

- a) az olvasástechnika szintjének szüntelen, de legalábbis rendszeresnek mondható fejlesztése közben
- b) a szereplők megnevezése, egyszerű jellemzésük mellett
- c) a mese cselekményegészének címadással történő megragadása, továbbá
- d) az olvasmány bizonyos kifejezéseinek (például: szokatlan, archaikus stb.) értelmezése, illetőleg felújítása, valamint
- e) a műfajjal kapcsolatos tudnivalók elmélyítése jelentékeny feladattá kell, hogy legyen az anyanyelv-pedagógia szemléletében és gyakorlatában.

2. Funkcióelemek a 10–11 éves tanulók meséiben

- a) A vizsgálatomban részt vevők (= 133 fő) a PROPP-féle cselekvéselemeket 2074 előfordulásban jelenítették meg, ebből a fiúké (= 63 fő) 942 adat (= 45,42%), a lányoké (= 70 fő) 1132 adat (=54,58%). Az egy-egy ötödikesre jutó cselekvéselem-átlag 15,59, s ez nemenként úgy realizálódott, hogy a fiúk valamivel kevesebbet (= 14,55/fő), a lányok pedig valamivel többet (= 16,17/fő) építették be önálló meséjükbe.
- b) Kutatásomnak ebben a fázisában sikerült feltárnom azt a meseelem-állományt, amely minden valószínűség szerint ott található ennek a korcsoportnak a saját alkotású meséiben, nevezetesen: hiány/baj, útnak indulás, tudakozódás, értesülés, próba, küzdelem, győzelem, varázseszköz, megérkezés (felismerhetetlenül), követelés, feladat (nehezebb), teljesítés, megmenekülés, felismerés, (a) hiány/baj megszűnése, jutalom.
- c) A fenti 16 cselekvéselem olvasója joggal érezheti, hogy egy mese szerkezetét birtokolja. Kutatásom eredményeképpen – új kifejezéssel élve – elemi mesének nevezem azt a tanulói szövegművet, amelyben az imént (= b) pont) ismertetett motívumok fellelhetőek. Ha ettől a mutatótól eltérülő teljesítményt ér el a tanuló, akkor az elemi mese színvonala alatti/feletti minőségű írásművel van dolga a pedagógusnak.
- d) Magam úgy (is) tekintem az „elemi mese” cselekvéssorát, hogy az egyúttal építő jelleggel járul hozzá a 10–14 éves korosztály irodalom- és művészetelméleti fogalomkészletéhez, azaz a fenti 16 fogalom gazdagítja azt a „szakszómező”-t melyet birtokolniuk kell a felső tagozatos tanulóknak eredményes irodalomtudásuk érdekében.

3. A 10–11 éves tanulók mesealkotási készségének feltárása

- a) Amikor 31 ének-zenei tagozatos gyermekkel tetszés szerint választható meseműfajban dolgozatot (= mesét) írtam, nemcsak a funkcióelemek, a tanulói meseszerkezet, valamint

meseismeret és meseolvasási szokás foglalkoztatott, hanem a 10–11 éves diákok mesealkotási készségét akartam kutatni.

- b) A növendékek egyéni hangzású címeket (= 31-félét) alkottak.
- c) A legnépszerűbbnek a „mesés történet” bizonyult (=41,93%).
- d) A dolgozatok minimum 2, maximum 10 bekezdésből (= Bek) szerkesztődtek. A 31 tanulói mese 141 Bek-ből állt, így az egy főre jutó átlag 4,54 Bek/fő. A gyermekek bekezdéshasználatáról azt állapíthatom meg, hogy – elsősorban az átlag feletti Bek-t szerkesztők – még nem ismerik ennek a szövegegységnek a tartalmi-formai jellemzőit, illetőleg követelményeit.
- e) A tanulói mesék hosszúságának mutatóját a mondategyszek (=ME) és a mondategységek (=me) mennyisége adja. A szövegművek (= 31 db) 717 ME-ből és 1236 me-ből álltak. Ez azt jelenti, hogy egy-egy növendék esetében átlagosan 23,13 ME és 39,87 me hosszúságú a mese.
- f) Az 5.-es tanulók fogalmazásai a negyedikesekével ellentétben növekedést mutatnak, például a hosszúság szempontjából. De kétségtelen, hogy a mondat szerkezeti sajátosságok mutatóinak robbanásszerű fejlődése, további ugrásszerű emelkedése még várat magára, illetőleg meghatározó a komponensek: a műfaj, a téma és a konkrét feladat mellett az, hogy van-e mondanivalója, leírásra alkalmas információja a diáknak, ugyanis a tartalmi tényezők kétségtelenül befolyással vannak a mondat szerkezeti sajátosságokra, így a tanulói szövegművek hosszúságára is.
- g) A mesealkotás-kutatásom keretében élénk figyelemmel kísértem a szerkesztettség alakulását is. A me-ek (= 1236) és a ME-ek (= 717) hányadosa adta meg a 31 tanuló információstruktúrájának (= mese) szerkesztettségét – egyik legfontosabb szöveg-tani – mutatóját (= 1,72 me/ME).
- h) A vizsgálatomba bevont 31 tanulói mesében hétféle grammatikai komponenst találtam 163 előfordulásban (= 75,11%). A rangsormutató szerint az 1–3. helyen álló komponensek az egyeztetés, a névmásítás és a hátrautalás, valamint az előre- és a jelenre utalás. Ezek az adatok (= 5-féle tényező) összhangban állnak az osztályátlaggal (= 5,26 tényező/fő).
- i) A szövegíró kategóriái közül a hátrautalásokban erősebbek (= 80,64%) az adatközlőim, s ez a mese cselekményének vezetése szempontjából igen fontos mozzanat.
- j) Kutatásom közben hatféle szemantikai kohéziót biztosító tényezőt gyűjtöttem össze a 31 tanulói meséből 115 egyszeri előfordulásban. Ez a teljesítmény (= 61,82%) gyengébb, mint a nyelvtani összetartó erők esetében (= 75,11%) volt. Tanulónként, átlagban 3,70 jelentés-tani tényezőt kaptam, ez az adat harmonizál a rangsormutatóval (= ismétlés, szinonimák, antonimák, felsorolás). Ennek az információnak kétségtelenül az az üzenete, hogy a 10–11 évesek erősen sémakövetők még, vagyis a számukra ismert meseszerkezet panel elemeit követve alkotják (reprodukálják) a mesei ihletettségű szövegműveket.
- k) A vizsgált gyermekmesékben (= 31 db) 164 műfaji jegy fordult elő, vagyis egy-egy fő 5,29 elemet alkalmazott, ezek rangsormutatója: jellegzetes kifejezések, szereplők, helyszínek, „vágó” motívum, befejezés. A műfaji jegyek vonatkozásában szerény teljesítményt (= 52,90%) nyújtottak adatközlőim.
- l) Az 5.-es diákok (= 31 fő) meseszövegének a minőséggel összefüggő komponensei 172-szer fordultak elő, s ez a teljesítmény igen magas értékű (= 92,74%), ami jól strukturált szövegről tájékoztatott. A komponensek rangsora így alakult: relevancia, előre mozgó gondolatmenet, egész, lezár, konvergencia, időrend. A vizsgálatba bevontak 54,84%-ánál (= 17 fő) pozitív hatású volt a redundancia. Ilyen megoldásokkal mesékben természetesen találkozhat az olvasó, sőt megerősítő szerepű (lehet) a cselekményvezetés szempontjából, továbbá stilisztikai értéket is hordoz(hat).

m) A fenti értékmutatóban ott szunnyad a gyermekek olvasottsága, meseismerete is. Ezért állítom azt, hogy az olvasottság, a mesealkotási készség és az olvasmányismeret erős összefüggést (együvé tartozást) fejez ki.

4. A 10–11 éves tanulók olvasmánymegértésének elemzése

- a) A kutatásban részt vevő 10–11 éves korú diákok (= 195 fő) olvasástudásával összefüggő konkrét tapasztalataim a következők:
- a tanulók elnagyoltan foglalkoznak az aktuális szövegművekkel, azoknak az információiból elsősorban cselekményt igyekeznek rögzíteni.
 - olvasási tevékenységük közben nem mindig érzékelhető a gondolkodás, a támpontok keresése a szövegben, a vissza-visszatekintés, az összefüggések keresése,
 - elhanyagolják a lényegretörő szelektálást, a jegyzet-, illetve vázlatkészítést.
- b) A gyermekek lényegmegragadó képességét cím adatásával ellenőriztem. A tanulók 54,78%-a (= 107 fő) munkájában érvényesült a hibátlan információszerkesztés. 22 diák (= 11,28%) nyelvtani eredetű hiba miatt szerkesztett gyenge minőségű címet, 18 főé (= 9,23%) pedig grammatikai aspektusból szerkesztetlennek tekinthető. A címek készítésekor általában alkalmazkodtak a gyermekek a kommunikáció szempontjából; a típushiba az, hogy nem vették figyelembe a kommunikációs partnert (= 88 fő, vagyis 45,13%).
- c) Az adatközlők áttekintőképességét vázlat készíttetésével tanulmányoztam. A vizsgált ötödik osztályosok (= 195 fő) közül az a 81 fő (= 41,54%) volt képes a költői szövegmű cselekmények, továbbá tartalmi-logikai viszonyának helyes feltárása, majd bemutatására vázlatba foglalással, akik el tudták végezni a főrész árnyalt (= II. a – b) és finoman árnyalt (= II. a – b – c) tagolását. Felületesen és pontatlanul olvastak a gyermekek. Az elbeszélő költemény (= János vitéz) vonatkozó fejezeteibe (= 11., 12.) foglalt információkról keveset mondott 72 fő (= 36,92%), érzelmi azonosulás nélkül, grammatikailag kifogásolhatóan szerkesztett/többnyire szerkesztetlen mondatokban számolt be 33 diák (= 16,92%).
- d) Az olvasmánymegértő olvasást tanulmányozó, a 10–11 évesek irodalomértő képességét feltáró kutatásomba bevont 195 fő cselekményismerete 76,25%-os, jó színvonalú a véleményük a szereplők egymáshoz való viszonyáról (= 75,44%), a hasonlóságot feltáró képességük a bizonyítékok elősorolása hiányában közepes minőségű (= 57,84%), verstani és stilisztikai (= szóképek és stílusalakzatok) vonatkozású tudásuk erős közepes szintű (= 59,53%), műfajismeretük 70,76%-os, együttes teljesítményük 69,64%os, vagyis még biztonságosnak tekinthető.
- e) Az összesített adatok egyértelműen alátámasztják a kutatásom leghangsúlyosabb kérdésére (= Értik-e az olvasottakat a gyermekek?) adandó „igen” válaszomat, mivel megértették mind a szépirodalmi szövegrészleteket, mind a didaktikai jellegű instrukciókat.
- f) Arra a kérdésre, hogy eszköztudás-e a vizsgált 195 fő olvasása, nehezebb válaszolnom. Talán azt mondhatom, hogy „még nem”, esetleg: „alkalmankint”, vagy: „fejlődőképes”. Úgy látom, az adandó helyes válasz az előző három elem kombinációja lehetne. Ebben az életkorban (= 10–11 év) az olvasás technikai szintjének biztosítása mellett a megértő olvasás erősítése a kiemelt irodalompedagógiai feladat: tudniillik ha fejlettebb a gyermek olvasási technikája, akkor nagyobb a valószínűsége annak, hogy jobban, eredményesebben érti meg az olvasott információ, és így a tartalmas megértés pozitív transzferhatással járul hozzá olvasási szokása izmosodásához, végsősoron olvasástudása gyarapodásához.

3. A MESEÉRTÉS-KUTATÁS TANULSÁGAINAK ALKALMAZÁSA

Vizsgálati eredményeim az igazolják, hogy az olvasástudás (= olvasmánymegértés és olvasási szokás) fogalmat, illetve a vele kapcsolatos szemléletet és eljárásokat a szélesebb értelemben vett tanítási gyakorlatban is szükséges lenne értelmezni, továbbá fel is használni.

- a) Az olvasás tanítása, az olvastatás, az olvasmánymegértés fejlesztés az iskoláztatás valamennyi fokán valamennyi pedagógusnak feladata.

- b) Mivel a különféle tantárgyak szakszókészlete, mondat- és szövegalkotásmódja eltérő jeget (is) hordoz, tehát nyilvánvalóak a szakmetodikai (= tantárgy-pedagógiai) különbségek, minden szaktárgynak (= történelem, földrajz, kémia, számítástechnika stb.) saját érvényességi körében – a tanulás eredményesebbé tétele érdekében – tanítania kell a növendékeket az olvasmánymegértő (= szövegértő) olvasásra.
- c) Az olvasmánymegértő olvasás fejlesztését össze kell kapcsolni az olvasási szokás kondicionálásával.
- d) A szövegértelmezést igazoló feladatok öncélú megoldása, a feladatlapok „töltögetése” önmagában nem erősíti a tanulók olvasási szokását, olvasáskultúráját, s azt sem, hogy az elolvasott szövegekről logikus gondolatmenetben be is tudjanak számolni.
- e) Látva az olvasástanítással összefüggő idegenkedést, a tanárok (nem a tanítók!) arisztokratikus távolságtartását a feladattól, olyan munkáltató tankönyvet szerkesztettem *Helyesen írók?* címmel a helyesírási készség fejlesztésére, amely komplexitásra törekszik a verbális kommunikáció részterületeinek művelésében. Nemcsak a nyelvtani-helyesírási ismeretet mozgósítja, hanem az olvasmánymegértést is kondicionálja, valamint gyakoroltatja a kifejező, hangulatteremtő felolvasást és az olvasott információk szóbeli értelmezését, azaz a beszéd–olvasás–írás együttfejlesztését valósítja meg.
- f) A meseértés és a mesealkotás kutatása idején felhalmozott tapasztalataimat az *Érted? Értelm!* című könyvemnek a mesék, közelebbről a fabulák világába kalauzoló fejezetének az írásakor kamatoztattam.
- g) A vizsgálatomban alkalmazott tudáspróbának a szakmai-pedagógiai tapasztalatait messzeemenőig figyelembe vettem, amikor írtam a 10–11 évesek olvasmánymegértését fejlesztő *Hetedhet határban* című feladatgyűjteményemet. Abból indultam ki a könyv írásakor, hogy amiket olvastunk ezzel a korosztállyal (= az ötödikesekkel), azok a szövegművek első-sorban nem az olvasók alkotásai. Tehát azért, hogy a szemelvényeket mint értelmes alanyt bírják szóra, vagyis létrejöhessen a kommunikáció az alkotó és az olvasó, valamint az olvasó és a mű között, beszélgetni és íratni is kell a tanulókat!

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Tanulóközpontok az osztályteremben

Ahhoz, hogy a gyermekek kisiskoláskorban *eredményesen tanuljanak*, fontos, hogy testi és lelki szükségleteik teljesüljenek, és biztonságban érezzék magukat. A gyerekek akkor tanulnak a legkönnyebben, ha maguk kontrollálhatják tudásukat, és látják is az értelmet az őket körülvevő világban. A tanulás társas folyamat, így a sokszínű társaskörnyezetben tanulnak a legkönnyebben és a legtermészetesebben. A gyerekek akkor tanulnak eredményesen, ha aktív részeseivé válnak a tanulási folyamatnak, amelynek tartalma és kontextusa értelmes és releváns számunkra.

A *játék* a kisgyermek számára egyenlő a munkával, és a tanulás természetes útjának tekinthető. Tanulásuk akkor eredményes, amikor maguk kezdeményezik, értékelik és bizonyos mértékig irányítják saját munkájukat és játékukat. Tanulásukat könnyíti, ha a tananyag integrált, és megfelel a gyermek fejlődésének.