



G. GÖDÉNY ANDREA

LITERÁCIÓ A 21. SZÁZADBAN (2. RÉSZ)

A korai literációs élmények biztosításának jó módja a mostanában egyre szélesebb körben terjedő *Kerekítők*¹ és *Ringatók*² vagy a *Tesz-vesz Muzsika*³ és hasonló jellegű foglalkozások⁴ gyakorlatának átültetése a hétköznapi praxisba. A beszéd-, ritmus-, mozgás-, zenei, anyanyelvi és irodalmi fejlesztés összekapcsolásával operáló foglalkozásokban rejlő lehetőségeket azonban leginkább azok aknázzák ki gyermekeikkel, akik eleve tudatában vannak az ilyen jellegű korai élmények jelentőségének, s a foglalkozásokon elsajátított mozgásos, zenés mondókázást tudatosan napi életgyakorlatukba illesztik. Éppen ezért nagyon fontos volna már a korai intézményi nevelés keretei között hasonlóan foglalkozni kicsikkel és nagyobbakkal, s ezért üdvözlendő olyannyira a zenebölcsik, zeneovik terjedése. S ha megoldható volna a rászorulók (L. Tóthmózer,

Lévai, Szekszárdi, 2012; Hülber, 2015) ilyen jellegű korai intézményi nevelődése–fejlesztése, nagy lépést tennék a literációs képességek alapozásában (Csapó, Molnár, Kinyó, 2009).⁵

A beszélgetés, mondókázás, verselés, mesélés, énekelgetés, a zene, a tánc, a mielőbbi könyvnezegetés, képről való beszélgetésmesélés a legjobb alapozó tevékenységek a literáció tekintetében; de ilyen lehet még az édesanya (édesapa, nagyszülő stb.) hangján megszólaló diafilm nézegetése is. Tanulságos gondolatokat fogalmaz meg a témában Süveges Gergő. Az ismert médiaszemélyiség egyrészt saját gyermekkori diafilmmnézős élményeit idézte föl annak kapcsán, hogy 2014 a *Diafilm Éve* lett; másrészt azt fogalmazta meg, mit jelent neki szülőként, gyermekeivel való kapcsolatában a diafilmmnézés: „Együtt letelepedni, összebújni, együtt tekerni, együtt elolvasni, együtt meg-

nézni, együtt átélni: együtt lenni. Ez az együtt: ez az, amit nem pótolhat semmilyen digitális csoda. Ehhez mi magunk kellünk, emberek, jelenlévők, időt rászánók. Ettől olyan szép az egész.” (Süveges, 2013). Látható, hogy mindez időigényes tevékenység, a felnőtt személyes és (inter)aktív részvételét igényli – nem véletlen, hogy gyakran mozgóképvetítésre cserélődik. A gyermek filmnézése, (mozgó)képfogyasztása ugyan szabadidőt biztosít a felnőttnek, ám gátolja olyan képességek fejlődését, amelyek nélkülözhetetlenek az írás-olvasás számára. Nem fejleszti például a beszédet, sem a belső képalkotást. A fantázia, a belső képteremtés hiánya közvetlenül kihat és visszahat az olvasás (hallgatása) iránti kedv és az olvasási képesség alakulására. Csak az hallgat / olvas szívesen mesét, verset (irodalmat egyáltalán), aki képes

1 A gyermekek jókedvre kerekítését célzó, az ölbeli játékokra és mondókákra alapozó Kerekítő baba-mama foglalkozásokat J. Kovács Judit drámapedagógus indította el. Kiadványaikról, foglalkozásaikról l. bővebben: <http://www.kerekito.hu>.

2 A Gállné Gröh Ilona által 1991-ben alapított, „Vedd ölbe, ringasd, énekelj” szlogennel útjára indított Ringató mozgalom 2006-ra országos hálózattá szerveződött. Működéséről, foglalkozásaikról, kiadványaikról l.: <http://www.ringato.hu>.

3 L. pl. https://www.mupa.hu/program/tesz-vesz-muzsika-2014-09-15_10-30-lepcsoterem; <http://www.ujpestibolcsik.hu/index.php/rozsaliget/kepgaleria-rozsaliget/182-tesz-vesz-muzsika-2016>

4 L. a Hangszerverázs Zenetanoda, Rosales Zeneovi honlapján Hegedűsné Tóth Zsuzsa, az ELTE TÓK oktatójának bemutat(koz)ó sorait: // hangszerverazs.hu/hegedusne-toth-zsuzsanna

5 A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok ugyanis egyértelműen mutatják, hogy azok az országok sikeresek az esélyegyenlőtlenségek kezelésében, amelyek intézményi keretek között tudnak gondoskodni a korai fejlesztés megindításáról.

élvezni, amit hall / olvas – márpedig erre csak az képes, aki elaborál, akiben a szöveg mentális képeket létesít. Így a hallgatott mesének a belső képteremtés inspirálásával igen nagy szerepe volna az olvasóvá válhatásban, hiszen mindenféle szöveg megértésének (így élvezetének is) a belső képalkotó képesség fejlettsége az alapja. A mentális képek azonban nem csupán az irodalom élvezetében játszanak szerepet; egy információs szöveg megértése is elképzelhetetlen nélkülük – így a tanulás, ismeretszerzés sem lehetséges hiányukban. Ha a természetismeret tankönyv *vaddisznóról* vagy éppen a *kráterről* szóló leírása nem képzi meg a *vaddisznó* vagy a *kráter* képét bennünk, aligha beszélhetünk megértésről. Egész gondolkodásunk a képek közegében zajlik tulajdonképpen – olvasható Nyíri Kristóf *A gondolkodás képelmélete* c. előadásának szerkesztett változatában (Nyíri, 2000).

AZ ILLITERÁCIÓ

Az illiteráció kialakulása az anyaméhben indul – ahelyett, hogy a literációs tapasztalatok kiépülése kezdődhetne ekkor el. Köztudomású, hogy a prenatális akusztikus ingerek, a mozgástapasztalat, az anya érzelmei, élményei mind-mind befolyásolják a magzat fejlődését. A literációs képességek alakulásához hozzájárulhat a mozgásszegény életmód (Rácz, F. Földi, Barthel 2012; Gósy, 1997, 2000, 2005),⁶ a beszélgetések háttérbe szorulása a napi életgyakorlatban, a képernyőre meredő édesanya, aki maga nem beszél, csak gépi beszédet hallgat; s aki az őt ilyenkor érő impulzusok által gyakran diszharmoniót közvetít világra sem jött gyermeke felé. A ritmikus mozgás és beszéd, a zene öröme és tapasztalata nélkül megszülető gyermek literációs esélyei világra jöve aztán tovább romlanak, ha továbbra is kevés beszédet hall, nem énekelnek neki, nem mondókáznak vele, ritkán hall felnőtt-felnőtt beszédinterakciót. Utóbbi megnehezíti a felnőtt-beszéd megértését a későbbiekben, ami az iskolában már komoly gond lehet, s a problémák hólabdaszerű felhalmozódásához vezethet, olvasási és írásne-

hézségekhez akár. Aki pedig nehezen olvas és ír: nem szívesen teszi egyiket sem, így a kör bezárulni látszik...

KORAI LITERÁCIÓS PROGRAMOK

Bár nem vezet »királyi út« a *Literalitás Birodalmába*, egy lehetséges út mér-földköveit a korai literációs programok jelölhetik ki (pl. Szinger, 2007), ill. elgondolásai iskolai adaptációja, ahogy arra már a *Lépésről lépésre* iskolai program kísérletet tett idestova két évtizede (pl. Hunyadyné, 1998). Nem a program kvalitásain múlt, hogy nem formálta át jobban az iskolai praxist. Holott egyre fontosabb az írásbeliséget kezdettől gazdagon dokumentáló iskolai környezet kialakítása, s az írott szövegekkel való élményszerű foglalkoztatás, hiszen egyre kevésbé számíthatunk olyan iskolakezdőkre, akik rendelkeznek ilyen jellegű tapasztalattal (pl. Adamikné, 2007; Bárdos, 2007; Benczik, 1999; Csoma, Lada, 1997; Balácsi, Lak, Szabó, Vadász, 2012); mint ahogy azon kompetenciákban is egyre inkább szűkölködnek iskolakezdéskor a gyerekek, amelyek szükségesek volnának az írás és olvasás frusztrációmentes elsajátításához, hatékony használatához. A pedagógusok olyan problémákkal szembesülnek a mindennapokban, amelyek felvethetnek a fejlesztő pedagógiai tudás alapképzésbe illesztésének kérdését (l. pl. Gósy, Laczkó, 1993; Gósy, 1999, 2000). A 2014-ben életbe lépett hatéveskori beiskolázás következtében tömegesen kezdenek iskolát olyan gyerekek, akiket a pedagógustársadalom iskolaeéretlennek érzékel; és valóban: arra, amit a hazai praxis (el)vár az iskolakezdőktől, sokan és egyre többen éretlenek. Ahogy »éretlen« volt már a rugalmas iskolakezdés időszakában is számtalan gyerek, a családi és intézményi nevelés fordulópontjain gyengéd átmenetek (Golyán, 2015) biztosítására képtelen intézményi elvárások miatt, amelyek annak ellenére meghatározzák a praxist, hogy a szakma régóta problematizálja ezeket (l. Kende, Illés, 2007; Szabó, 2005, 2006; Winkler, 2001; Vekerdy, 2006).

Jelen körülmények között az egyik legfontosabb feladat az intézményi

nevelés közegében, így az iskolai praxisban: az írásbeliséggel élni tudók és az illiterális tömegek közt húzódó és egyre mélyülő szakadék felszámolása. Ennek érdekében gyakori, élményt adó és rendszeres találkozásokra van szükség az írásbeliséggel, már az iskolába lépés első pillanatától.⁷ Ilyen célt szolgál Az ELTE TÓK tanító szakos hallgatói számára Tóth Beatrix által összeállított módszertani gyűjteményben olvasható *Az én táskám* játék, amely az írásbeliség élményét biztosítja már a legelső iskolai napon; azon túl, hogy remekül szolgálja a gyerekek bevezetését az iskolai életbe. „Az első nap reggelén minden padra elhelyezünk egy fehér papírzacskót. Benne a gyerek névkártyája, egy ceruza vagy egyéb apróság, amire az iskolában szüksége lehet. Minden zacskóban van egy, a tanító által írt levél is, amelyben bemutatkozik, ír a hobbjáról stb. (A tanár felolvassa a levelet a gyerekeknek, hisz azok még nem tudnak olvasni.) A tanulók kiüritik a zacskót. Ez lesz az ő „táskájuk”. Az első feladatuk az, hogy kidíszítsék képekkel, rajzokkal, melyek őket mutatják be. (A tanító mintaként bemutatja a saját táskáját. A gyerekek nagyon szeretik, ha a tanítójuk beszél magáról.) Miután elkészültek a díszítéssel, a gyerekek bemutatják egymásnak a táskájukat, így ismerkednek. Tanítás után hazaviszik a táskát, és beletesznek néhány tárgyat, ami különösen fontos a számukra. (A tanító természetesen erre is ad példát, mintát, mikor a saját táskáját bemutatja.) A gyerekek titokban tartják, hogy mi rejlik a táskájukban, míg rájuk nem kerül a sor, hogy megismertessék társaikat annak tartalmával. Izgatottan várják, hogy beszélhessenek a zacskóba tett különleges dolgokról; s arról, hogy miért is oly fontosak azok a tárgyak számukra.” (Tóth, 2003, 40).

Hasonló célt szolgál, és az óvoda-iskola közti gyengéd átmenet biztosításának is kitűnő példája Winkler Márta *Óvodából jöttünk* játéka (Winkler, 2001). „Az azonos óvodából érkező gyerekek nagy alakú csomagolópapírra lefestik az óvodájukat, megfestik az utcát is, és a nevét is kiírják, ebben

⁶ Mozgás-, beszéd- és olvasásfejlődés összefüggését jól mutatják az alapozó terápiák sikerei a beszédfejlődés megindításában és az olvasási problémák korrekációjában.

⁷ Mikéntje tanulmányozható a *Tanító* online módszertani gyűjteményében: Ha nem érzi, hogy érdeklődöm. http://www.tanitonline.hu/?page=moviebank_carousel_view&item=19; Módszertani leírások az író-olvasó környezet megteremtéséhez. http://www.tanitonline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=23.



természetesen a tanító segít. Kedvenc óvodai tárgyaikat, játékaikat is lefestik a gyerekek, majd az óvó néniket és saját magukat is. Miután elkészültek e vastag ecsettel megalkotott művek, felkerülnek a falra, s elkezdik mellé gyűjteni az óvodában tanult mondókákat, verseket, dalokat, miután azok címét nagybetűvel egy-egy kartoncsíkra írták. A képek segítségével a gyerekek számos élménye előhívható, felidézhető; fejleszthető beszédbátorságuk, témataratásuk, szókincsük és nyelvi szerkezetalkotó képességük. Minden kisgyerek igyekszik minél több tudományt előszedni emlékezetéből, hogy a szeretett óvoda képe mellé minél több cím kerüljön. A versek, mondókák, dalok szövege, szóanyaga sok lehetőséget ad az olvasásra. A versek egy részét csomagolópapírra írja a tanító, majd a gyerekekkel együtt elolvassa, közben mutatja, melyik szónál tartanak éppen. Egy másik lehetőség a gyakorlásra: a mondóka vagy vers szavait külön szókárttyákra írja a tanító, a gyerekek pedig megkeresik a szavak helyét a versben, ráhelyezik a szókárttyát az azonos szóra, közben pedig »el is olvassák«. Néhány szó megtanulása, megismerése után kezdődhet a csoportosító játék az alapján: hány

szótagból áll a szó. Az is jó gyakorlási lehetőség, amikor csomagolópapírcsíkra írt mondókát vagy dalszöveget szavakra vágunk, s a gyerekeknek össze kell rakniuk” (Tóth, 2003, 40–41).⁸

Vonjuk be tehát kezdettől a gyereket mindenféle írásbeli tevékenységbe, teremtünk számukra nyomtatott és írott anyagokban bővelkedő környezetet könyvek, feliratok, írott instrukciók kihelyezésével; tapasztalhassák meg az írás funkcióit, s azt, hogy örömforrás lehet mind percepció, mind produkciós értelemben: érzékelhessék tanítványaink, hogy az írás megértése és létrehozása egyként potenciális élményforrás. Az írás megértésének élményét biztosíthatja a pedagógusok mindennapi mese- és versmondó, -felolvasó gyakorlata (a mesélésnek abban a tág értelmében, amelybe folytatásos regényfelolvasás is beletartozhat); s a szövegekkel való élményszerű találkozások biztosítása.⁹ Az írás mint produkciós tevékenység élvezetét megalapozhatja az a tapasztalat, hogy az írás az önkifejezés egy lehetséges módja, a személyiség (ön)megmutatásának egyik eszköze, s kerete lehet a gyermeki alkotásvágy, kreativitás megnyilatkozásának. A pedagógus feladata

az, hogy felkeltse a gyerekek közlésvágyát, s mielőbb írásra motiválja őket. A »bontakozó írásbeliség« számára fontos, hogy a tanulók spontán írásait jutalmazzuk; sőt, inspiráljuk őket ilyenek mielőbbi létrehozására, és tegyük lehetővé, hogy írásaikkal célt érjenek. (Akár úgy is, hogy eleinte a tanító vállalja az íródeák és/vagy felolvasó szerepét). Fontos továbbá, hogy legyenek az osztályban könyvek, s használják is őket. Rendszeresen olvasson fel a pedagógus színvonalas irodalmi műveket, beszélgessenek róluk, s a gyerekek reagáljanak az olvasottakra – írással is. Lehet/legyen az osztályban postaláda, amelybe a gyerekek bedobhatják rajzos írásos üzeneteiket egymásnak és a tanítónak. A tanulók írásos munkái jelenjenek meg falújságon és/vagy osztályújságban, később kis könyveket írhatnak a diákok – ezek legyenek az osztálykönyvtár szerves részei. Az írás kezdettől fogva legyen része a tanulási tevékenységrendszernek. Eleinte csak a nevét írja rá a gyerek (leginkább nyomtatott nagybetűkkel) a munkáira, rajzaira. Később a rajzok alá egy-egy szó is kerülhet. A tanító természetesen segítsen ebben. Közösen is írhatnak szövegeket, ha a rögzítés

8 A *Tanító* online módszertani gyűjteménye filmen is láthatóvá teszi Winkler Márta gyakorlatát: 1. osztályban a 3. napon pillanthatunk bele a „tanításba”, és szemléletes példákat láthatunk az író-olvasó környezet megteremtésére. L. 1. osztály 3. nap. http://www.tanitonline.hu/?page=moviebank_carousel_view&item=13.

9 A *Tanító* mesegyűjteménye segítheti bővíteni a mindennapi mesehallgatáshoz szükséges kínálatot; játékgyűjteménye pedig az élményszerűség megteremtéséhez adhat ötleteket. L. Mesegyűjtemény a mindennapi mesehallgatáshoz; Játékgyűjtemény. http://www.tanitonline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=22.



feladatát a tanító magára vállalja, míg a gyerekek aktívan közreműködnek a mondanivaló kitalálásában, megformálásában, később az átdolgozásában, korrigálásában.

AZ ÍRÁS TECHNIKAI KIVITELEZÉSÉNEK DILEMMÁI

Ezek az ötletek, javaslatok, eljárások azonban felvetik az írás technikai kivitelezésének problémáját. A literáció szempontjából oly kívánatos korai írás megvalósítása nehezen képzelhető el ugyanis a hazai iskolai gyakorlatban, amely (a reformpedagógiai irányzatokon alapuló alternatív iskolákat leszámítva) írástevékenységen jellemzően kötött írást és szabályos betűalakítást, kapcsolást ért; ráadásul már igen korán, a betűelemek tanulásakor szabályos vonalközbe írást vár el a gyerekektől. A finommotorika életkori sajátosságából eredő fejletlensége, a kéz élettani éretlensége miatt szinte megoldhatatlan, legalább is frusztráló nehézségekbe ütköző feladat a szabályos írott betűformák és kapcsolások kivitelezése,¹⁰ így aligha élhetik meg a gyerekek az írást örömadó tevékenységként. Ennek áthidalására megengedhetjük a nyomtatott nagybetűvel való írást azoknak a gyerekeknek, akik tudnak így írni (általában min-

den osztályban akadnak néhányan); sőt, használjuk fel tudásukat az írásra motiválásban, s vonjuk be őket a korai, funkcionális írástevékenységekbe. Lehetséges megoldás e célból a tasztatúrával írás, ha megvannak osztályunkban a feltételei. Ami korántsem jelenti azt, hogy csatlakoznánk a kézírás eltörlését szorgalmazók táborához. Ez annak ellenére sem javasolható, hogy az iskolarendszerek hatékonyságát mérő nemzetközi összehasonlító vizsgálatok egyik listavezető országa már hozzálátott a kézírás kivezetéséhez az iskolai gyakorlatból: „A 2016 őszen induló tanévtől változik a finn tanterv, onnantól kezdve már nem fogják erőltetni a kézírás az elsősöknek, helyette gépelést kell tanulniuk. Az egyes iskolák és tanárok továbbra is dönthetnek úgy, hogy kézírás is tanítanak a gépelés mellett. Az országban azért döntöttek így, mert szerintük a gépírás ma már fontosabb képzettség, mint hogy valaki kézzel tudjon írni, és az iskoláknak az a dolga, hogy a mindennapi életben szükséges tudást adják át a gyerekeknek”. Ez a döntés azonban figyelmen kívül hagyja, hogy „...az ma már biztosnak látszik, hogy a kézírás lényegesen kiterjedtebb agyi hálózat működését igényli. [Mint a gépelés. G.A.] A nagyagykéregnek a mozgásért

és a nyelvi funkciókért felelős hálózatain kívül a mozgáskoordinációban és az egyensúly-érzékelésben fontos kisagyi területek is jelentős szerephez jutnak...” – írja a finn oktatáspolitikai döntés kapcsán Balázs Zsuzsanna a HVG-ben (Balázs, 2015). A szerző azonban azt is megjegyzi – és csak egyetérthetünk vele –, hogy lazítani kellene a folyóírás hazai oktatásán, és már a kezdetektől lehetővé tenni a folyóírás egyéni változatainak használatát, és segíteni a kényelmes kézmozdulatokkal kivitelezhető, a saját ízlésnek legjobban megfelelő, ám jól olvasható íráskép kialakulását. Érdekes felvetés olvasható a probléma áthidalására Stvorecz Adrián *Mit veszíthetünk a kézírás eltűnésével?* c. írásában, amely a kézírás felismerő tablettel operálva a kézírás egy újfajta reneszánszára számít (Stvorecz, 2014).

Az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív élmények alapvető szerepet játszanának az ahhoz szükséges motivációs bázis kiépülésében, amely megakadályozhatná annak a negatív spirálnak a kialakulását, ami tanulási nehézségekhez, funkcionális analfabétizmushoz, végül pedig az egyéni életpálya kudarcához vezet. A rendszeres élményszerzés az iskolában, a tanórákon; az élmények megosztása, felidézése, újra

¹⁰ Az az olvasástanítási program, amely mindezt figyelembe vette a hagyományos pedagógiai gyakorlaton alapuló iskolákban is, és az első félévben nyomtatott nagybetűvel tanította az írást, jelenleg nincs az oktatási kormányzat által engedélyezett könyvek között.

és újra átélése lehetővé tenné, hogy a gyerekek kedvvel és örömmel dolgozzanak. Ha pedig létrejön a pozitív érzelmi bevonódás, kedvezően alakulhat a tanulók attitűdje az írásbeliséggel kapcsolatban: hatékonyabb és sikeresebb lehet az elsajátítás. Ehhez, persze, szakítani kéne az ismeretcentrikus iskolai gyakorlatokkal (Csapó, 2002), és (az alsó tagozaton különösképp) elmozdulni az élményközpontú tanítás irányába. Ha meggondoljuk, hogy ennek szükségességét már Rousseau Emilje felveti, épp itt volna az ideje, hogy ne csak sporadikusan, egy-egy tanító személyes intenciójának köszönhetően jelenjen meg ez a szemlélet a gyakorlatban; már csak azért sem, mert ez a szemlélet tantervi szinten már elég régóta jelen van az oktatásban. Az élmény alapú tanulás nem egyfajta technika – írja Lénárd András a Tóth Beatrix szerkesztette módszertani gyűjtemény bevezető tanulmányában, hanem sajátos kapcsolat tanár és diák, diák és diák között, s nem utolsó sorban a gyermek és önmaga viszonyában. „Olyan rendszer, ahol az élményeknek, benyomásoknak, érzéseknek, véleményeknek ugyanolyan, sőt sokszor nagyobb szerepe van, mint a pusztán tényeknek, ismereteknek. Ahol az élményekből táplálkozva tanár és diák közös útra, új élmények, ismeretek megszerzésére indul” (Lénárd, 2003).¹¹

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna, Okozat és okok körülünk olvasáskultúrájában, *Könyv és Nevelés*, 2007, 2, 31–42.
- Balázs Zsuzsanna, Kell-e folyóírás a 21. században? *Index* 2015. szept. 8. URL: http://index.hu/tudomany/2015/09/08/iras_keziras_folyoiras_oktatas/
- Balázi Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Szabó Vilmos, Vadász Csaba, *Országos kompetenciamérés 2012*, Oktatási Hivatal URL: https://www.kir.hu/okmft/files/OKM_2012_Orszagos_jelentes.pdf, 2012
- Bárdos József, Az olvasástanítás nyomorúsága, *Fordulópont*, 2007, 4, 93–100.
- Benczik Vilmos, Az olvasás alkonya? *Fordulópont*, 1999, 2–3, 5–12.
- Csapó Benő, A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 2, 38–45. URL: <http://ofi.hu/tudastar/tudaskonceptio>
- Csoma Gyula, Lada László, Tételek a funkcionális analfabetizmusról, *Új Pedagógiai Szemle*, 1997, 6, 3–11.
- Golyán Szilvia (szerk.), „Gyengéd átmenetek” – a családi és intézményes nevelés fordulópontjainak támogatása – országos tudományos konferencia. Program és előadáskivonatok, ELTE TÓK, 2015, URL: edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/20478/GyengedAtmenetek_programfuzet_JAV.pdf
- Gósy Mária, Laczkó Mária, *Varázsló. Olvasási nehézségek felismerése, olvasásfejlesztés szülőknek, tanítóknak, logopédusoknak, fejlesztő pedagógusoknak*, Nikol Kkt. Budapest, 1993.
- Gósy Mária, *Beszéd és óvoda*, Nikol Kkt., Budapest 1997.
- Gósy Mária, *Pszicholingvisztika*, Corvina, Budapest, 1999.
- Gósy Mária, *A Hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt., Budapest, 2000.
- Kende Anna, ILLÉS Anikó, A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései, *Új Pedagógiai Szemle*, 2007, 11, 17–41.
- Lénárd András, Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről. In: TÓTH Beatrix (szerk.), *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*, ELTE TÓFK, 2003, 5–10.
- Nyíri Kristóf: *A gondolkodás képelmélete*, MEK, 2000, URL: <http://mek.niif.hu/00500/00587/html/>
- Rácz Katalin, F. Földi Rita, Barthel Betti, A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012, 2, 136–145.
- Stvorec Adrián, Mit veszíthetünk a kézírás eltűnésével? *Origo*, 2014.09.16. URL: <http://www.origo.hu/tudomany/20140915-psichologia-grafologia-iskola-kezdes-irastanulas-tabletek-mit-veszithetunk-a-keziras.html>
- Süveges Gergő: *DIAdal! Nyugati*, 2013. november
- Szabó Mária, Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása, *Új Pedagógiai Szemle*, 2005, 3, 80–97.
- Szabó Mária (szerk.), *A jövő előszobája, tanulmányok a közoktatás kezdő szakaszából*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- Szinger Veronika, Kivárási és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben, *Könyv és Nevelés*, 2007, 1, 70–85. URL: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/>
- Tóth Beatrix (szerk.), *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*, ELTE TÓFK, 2003, URL: http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi_kompetenciak.pdf
- Tóth Beatrix, Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 2008, 1. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>
- Vekerdy Tamás, *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével*, Saxum, Budapest, 2010.
- Winkler Márta, *Kinek kaloda, kinek fészek*, SHL Hungary, Budapest, 2001.

¹¹ A Lénárd András a Tóth Beatrix szerkesztette módszertani gyűjtemény bevezető tanulmányában történeti keretben és a szinkroniában is bemutatja a reformpedagógiai/élménypedagógiai törekvéseket, hazai kontextusban is. A szerző kitér az anyanyelvi nevelés élményszerűségének mikéntjére, konkrét példákat hozva; érinti továbbá a tanulászervezés és pedagógusszerep kérdéseit.

