

# ANYANYELVI ÉS IRODALMI NEVELÉS

A szerkesztésért felelős

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET PhD, főszerkesztő

Szerkesztőbizottság

CSIZMADIA GERTRÚD tanár (Győri SZC Kossuth Lajos Technikum és Kollégium, Győr)

DR. GASPARICS GYULA PhD, főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

DR. PILECKY MARCEL PhD, nyelvi lektor (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

DR. SALLAI ÉVA (Magyar Katolikus Rádió, Budapest)

DR. SIPOS ZSÓKA PhD, főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

SZALAI FATIMA ESZTER főiskolai tanársegéd (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

DR. SZÁNTÓ BÍBORKA egyetemi adjunktus (Babeş–Bolyai Tudományegyetem,

Pszichológiai és Neveléstudományok Kar,

Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhely)

DR. TÖRTELI TELEK MÁRTA PhD, egyetemi docens

(Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

DR. ZÓKA KATALIN PhD, főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

VARGA JÓZSEFNÉ dr. PhD, ny. egyetemi docens (Győr)

Angol nyelvi lektor

PALKÓNÉ DR. TABI KATALIN főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

## 8. évfolyam 3–4. szám

VÁC, 2025



## TARTALOMJEGYZÉK

### *Tanulmányok*

ASZTALOS ÉVA: A szóbeliség-írásbeliség dichotómiától a spektrumszemléletig. Szemléletváltás a magyar nyelvpedagógiában .....	5
BUZOGÁNY ÁGOTA: A halmazelmélet elsajátításának folyamata a tanítóképzésben. Halmazelmélet az olvasás és a szövegértés tanulásában .....	25
HUSZÁR-SAMU NÓRA – STEKLÁCS JÁNOS: A megértés tanítása: a Reciprok Tanítási Módszer alkalmazása a szövegértés fejlesztésében az alsó tagozaton .....	41
JELENCSEK FANNI ESZTER: A könnyen érthető kommunikáció alkalmazása a modern tanulásszervezési eljárások során .....	56
PALKÓNÉ TABI KATALIN: Ez teljes nonszensz! Értelem és értelmetlenség az angol gyermekversekben .....	78
ZÓKA KATALIN: Imprintingműfajok a kisgyermekkor irodalmi és vizuális művészeti nevelésben 2. (Új műfajok megjelenése és összefüggései a gyermeki befogadás jellemzőivel, valamint ezek módszertani jelentősége) .....	99

### *Érintkezések*

HOLCZER JÓZSEF: „Hímnem” és „nőnem” a nyelvünkben? .....	111
BALÁSSY PETRA ZSÓFIA: Egy könyvtár helye. A Tandori-hagyaték útja a Lánchíd utcától az Apor Vilmos Katolikus Főiskoláig .....	113
KICSÁK MÓNICA: Kismintás autizmus attitűdvizsgálat az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán .....	119

## ***Műhely***

JOÓNÉ FEKETE ANETT: Élményből értelem. A szövegértés támogatása komplex, élményalapú pedagógiai módszerrel .....	143
MADAR EMŐKE: Szótagoló munkafüzetek a tanulók differenciált fejlesztéséhez .....	156
VARGA SÁNDORNÉ: A magyar mint idegen nyelv tanítása a Bajza Utcai Általános Iskolában .....	160
<b><i>Szerzőink</i></b> .....	165

ASZTALOS ÉVA

## *A szóbeliség-írásbeliség dichotómiától a spektrumszemléletig*

### *Szemléletváltás a magyar nyelvpedagógiában*

A tanulmány célja a kortárs nyelvészeti szemléletváltások anyanyelv-pedagógiában történő alkalmazásának és az oktatási gyakorlatba történő átültetésének vizsgálata. A digitális kommunikáció új nyelvi formái felülírják a szóbeliség és az írásbeliség hagyományos szembeállítását, mivel a nyelvhasználatot egy dinamikus, átmenetekkel jellemezhető spektrumként ábrázolják. A szerző a multimodális, kognitív és funkcionális nyelvpedagógia keretei között integrálja az emergens nyelvtan, a használatalapú nyelvészet és a dekonstrukció releváns eredményeit. Bemutatja, hogyan illeszthetők be ezek a megközelítések a nyelvoktatás módszertanába. Ebben a folyamatban központi szerepet kapnak a korpuszalapú és adatalapú (DDL) technikák, a CLIL- és SFL-modellek, valamint a Mosston–Ashworth-féle tanítási stílusspektrum – ezek mind a tanulói autonómiát és a metanyelvi tudatosságot fejlesztik. A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a nyelvészet új irányai – a spektrumszemlélet, a használatalapúság és a digitális multimodalitás – alapvetően kiszélesíthetik az anyanyelvoktatás elméleti és gyakorlati horizontját.

**Kulcsszavak:** spektrumszemlélet, használatalapú nyelvészet, digitális multimodalitás, korpuszalapú tanulás (DDL), tanulói autonómia.

#### ANYANYELV-PEDAGÓGIA A DIGITALITÁS KORÁBAN

A magyar nyelv oktatásában a szóbeliség és írásbeliség kettőssége hagyományosan meghatározó szerepet játszik, és évtizedek óta a hazai anyanyelvi nevelés egyik alapvető megközelítési módját jelenti. Ez a dichotómia azonban napjainkban a digitális kommunikáció térnyerése következtében jelentős átalakulásnak indult. A változás új kihívásokat és lehetőségeket teremt a nyelvtanórák számára.

A vonatkozó szakirodalom alapján a szóbeliségnek több lényeges sajátossága azonosítható. A szóbeli kommunikáció időhöz kötött, dinamikus és mulandó jellegű. Alapja az interakció: a kommunikációs partnerek egyidejűleg vannak jelen, a hangzás és a szöveg szoros egységet alkot. A megnyilatkozások spontán módon születnek, kevéssé tervezettek. A produkciós részfolyamatok ugyanis egy időben zajlanak. A beszéd egyszeri, akusztikus és lineárisan érzékelhető. Gyakoriak a félbemaradt mondatok, mondatátszövődések és közbevetések. Az elliptikus szerkesztésű mondatok ugyancsak gyakori alkotóelemei e megnyilatkozásoknak. A párbeszédben megvalósuló szóbeli kommunikációt kíséri az egymás szavába vágás, a töredékes szerkesztés és a nyelvi normától való eltérés (ÉRSOK 2006: 165).

Az írásbeliség ezzel ellentétes sajátosságokat hordoz. Az írott szöveg sem térhez, sem időhöz nem kötődik közvetlenül. Statikus és állandó formában marad fenn. A kommunikáció indirekt, hiszen a felek nem egy időben vannak jelen. Az írás tudatosabb szerkesztést és javítást tesz lehetővé. Az üzenet vizuálisan és globálisan érzékelhető. A tartalom kifejtettségre, teljességére törekszik. Általában hosszabb, teljes mondatok épülnek fel, amelyek egyértelműen elkülönülnek. A szöveget grammatikai helyesség, jólformáltság és normakövető szóhasználat jellemzi (ÉRSOK 2006: 166).

A szóbeliség és írásbeliség szembeállítása a magyar nyelv oktatásában alapvető szervezőelvként határozza meg mind a tantervi tartalmakat, mind a módszertani eljárásokat. A beszélt és írott nyelvhasználat közti különbségek bemutatása és tudatosítása a magyarórák egyik alappilléret alkotja: a diákok részletesen megismerkednek a szóbeli szövegfajták sajátosságaival – legyen szó baráti beszélgetésről, vitáról vagy nyilvános előadásról –, valamint elsajátítják a leggyakoribb írásbeli műfajok, a tanulmány, a hivatalos levél vagy az esszé írásának szabályait.

A digitális kommunikáció térhódításával elmosódnak a szóbeliség és írásbeliség hagyományos határai. Egyre többször találkozunk hibrid formákkal: az írott szöveg beszédszerű elemeket használ, míg a beszédbe írásos stratégiák épülnek be. Az online csevegések „írott előbeszédet” hoznak létre: a spontán, gondolatfolyamszerű mondat szerkesztést, rövidítéseket és emojikat a szóbeliség interaktív, akusztikus jellege inspirálja, miközben az írás javíthatósága és állandósága is érvényesül. Ez a kettős kódolás – vagyis a szóbeliség és írásbeliség jegyeinek együttes jelenléte – átértelmezi a hagyományos kategóriákat: a közösségi média posztjai és a chatüzenetek egyszerre hívnak valós idejű reakcióra, ugyanakkor igyekeznek világos, szerkesztett formában megjelenni.

A digitális platformok multimodalitása – például képek, hangüzenetek, videók és szöveg együttes használata – új nyelvi készségeket igényel. Ma már nem elég csak esszét írni vagy vitát vezetni: a diákoknak kreatívan kell reagálniuk a digitális tér folyamatosan változó nyelvhasználatára, hiszen ebben a közegben a szóbeliség és írásbeliség korábban tanult kategóriái inkább egy összefüggő spektrum mentén jelennek meg, amelyen a nyelvi formák rugalmasan igazodnak a közeg igényeihez.

A tanulmány célja egy multimodális, kognitív és funkcionális nyelvpedagógiai keret kialakítása, amely felülvizsgálja a szóbeliség-írásbeliség hagyományos dichotómiáját. Meghatározza az elméleti és módszertani alapokat is, amelyek lehetővé teszik a digitális kommunikáció által előtérbe helyezett spektrumszemlélet bevezetését a gyakorlatba – vagyis az írás és beszéd közötti kontinuum tapasztalatát –, amelyet a hazai szakirodalom is alátámaszt (BÓDI 2004; VESZELSZKI 2013; BENCZIK 2001). A vizsgálat arra fókuszál, hogyan illeszthető egymáshoz a digitális multimodalitás, az emergens nyelvtan (HOPPER 1987) és a használatalapú megközelítés az anyanyelvi nevelés modern formáiban. Különös figyelmet fordítunk a CLIL-módszerre, a tanítási-tanulási ciklus modelljére és a korpuszalapú eljárásokra. Az elemzés hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodik, így járulva hozzá a reflexív, rugalmas és spektrumszemléletű nyelvpedagógia megalapozásához.

## A PARADIGMAVÁLTÁS ELMÉLETI ALAPJAI

A szóbeliség és írásbeliség fogalmi megkülönböztetése a tudományos diskurzusban gyakorta merev ellentétpárként jelenik meg, holott ez a bináris felosztás alig tükrözi azt aényt, hogy a kommunikáció a valóságban folytonos átmenetekkel köti össze a szóbeli és írásbeli formákat. Walter J. Ong klasszikus elemzése nyomán beláthatjuk, hogy az orális és írott kultúrák szembeállítására kétségkívül hasznos elméleti modell – mintegy térkép a kezünkben –, ám e térkép nem azonos magával a tájjal: a tényleges nyelvi gyakorlatban aligha találunk tisztán elválasztható, hermetikusan zárt kategóriákat (ONG 1982).

A kortárs kutatás irányai ezzel összhangban arra mutatnak rá, hogy a beszéd és az írás inkább egy folytonos spektrum két – vagy több – szélső pólusaként értelmezendő, amelyet a közvetítés technológiája, a társadalmi működésmódok és a kognitív feldolgozás sajátosságai együttesen alakítanak. Nem véletlen, hogy egyre több szerző sürgeti e

kérdéskör multidiszciplináris megközelítését: a pusztán nyelvészeti keretek szűkösnek bizonyulnak, ha célunk a kommunikációs folyamatok árnyalt feltárása. A médiaelmélet, a kognitív pszichológia és a társadalomtudományok eredményei egyaránt nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy e spektrum sokrétegű dimenzióit elfogulatlanul és a maguk összefüggésrendszerében láthassuk. (LEU és mtsai 2013; PERSSON–SUNDBERG–BERGSTRÖM 2021.) Mindezek fényében világossá válik, hogy a szóbeliség és írásbeliség nem két szigorúan elkülönülő rendszer, hanem olyan, technológiai, kognitív és szociokulturális tényezők által formált, dinamikus mező, melyben a kategóriák inkább átfedik, semmint kizárják egymást. Ily módon a statikus binaritás helyébe a folytonosság, a kölcsönhatás és a köztes állapotok finom hálózata lép.

Mindazonáltal a szóbeliség és írásbeliség közötti kontinuum elméletét nem csupán a nyelvi jelenségek leírásában, hanem a nyelvtanítás gyakorlatában is érvényesíthetőnek tartom. Ennek megfelelően a későbbi fejezetekben bemutatom, miként jelenik meg a spektrumszemlélet a pedagógiai módszerekben: a tanítási stílusok nem merev alternatívák, hanem egy skála különböző pontjain helyezkednek el: a tanári vezetés és a tanulói felfedezés aránya dinamikusan változik. Ez a szemléletváltás lehetővé teszi, hogy a kommunikációs kontinuum elve a tanórai gyakorlatban is érvényesüljön, elősegítve a rugalmas, reflektív és tanulóközpontú nyelvpedagógiát.

Az emergens nyelvtan elmélete – amelyet Hopper klasszikus tanulmánya alapozott meg – abból indul ki, hogy a grammatikai szerkezetek nem előre rögzített szabályrendszerek gyanánt léteznek, hanem a beszélők valós idejű interakcióiban, a diskurzus funkcióiból bomlanak ki és szilárdulnak meg (emergens létesülés) (HOPPER 1987). E felfogás kulcseleme, hogy a nyelvtani mintázatok – vagyis a használatban ismétlődő, de rugalmas szerkezeti sémák – nem zárt rendszerek, hanem folyamatosan alakuló, a társas érintkezésből kibomló sémák. Ezt a szemléletet többféle nyelvészeti megközelítés is alátámasztja. Egyrészt éppen erre világít rá az, a nyelvhasználat interakcionális elemzését előtérbe helyező nyelvészet, amely a beszélgetések mikrostruktúráján – a beszédváltás, javítás és cselekvésformálás mechanizmusain – keresztül mutatja meg, hogyan alakulnak ki és változnak a grammatikai formák (COUPER-KUHLEN – SELTING 2001: 1–22.) Másrészt a funkcionális nyelvészet amellet érvel, hogy a nyelvtani szerkezetek eredendően a használatban gyökereznek: a formák nem önálló entitások, hanem a beszélői szándékok és kommunikációs célok lenyomatai, amelyeket a kontextus hív elő és tart fenn (HALLIDAY–MATTHIESSEN 2014: 3–4, 31–32). Harmadrészt mindkét megközelítés

közös nevezője a használatalapú szemlélet, amely szerint a grammatikai minták a gyakori ismétlődés során rögzülnek a kognitív reprezentációkban, ám e rögzülés sohasem végleges: a konstrukciók a diskurzus sodrában állandó mozgásban maradnak (BYBEE 2006). Végül, a digitális diskurzusok megjelenése – a közösségi platformok és íráskészítő szoftverek mindennapos használata – újabb bizonyítékul szolgál arra, hogy a technológiai közvetítés miként alakítja át a diskurzus mintázatát, s ezáltal magát a grammatikai struktúrák létesülését is. Mindez világossá teszi, hogy a nyelvtan nem örökölt, lezárt rendszer, hanem élő, a társas gyakorlatban szüntelen újjászülető, folyamatos konstrukció.

A szóbeliség és írásbeliség viszonyának újragondolásához, a nyelvtanoktatásban szükséges szemléletváltás megalapozásához kulcsfontosságú elméleti pillér lehet a dekonstrukció irányzata. A tradicionális nyugati filozófia hosszú ideig a beszéd elsődlegességét hangsúlyozta az írással szemben, azonban Jacques Derrida dekonstrukciós elmélete radikális fordulatot hozott ebben a szemléletben. Derrida szerint nem a beszéd, hanem az írás az, amely elsődleges szerepet tölt be a nyelv és a jelentés létrejöttében. Az írás nem csupán egy másodlagos, rögzítő médium, hanem a jelentésképzés alapvető terepe, ahol a jelentés soha nincs teljesen jelen, hanem folyamatosan elhalasztódik és újraíródik. Ezt a folyamatot Derrida a „différance” fogalmával ragadja meg: a jelentés mindig a különbségek és az elhalasztás dinamikájában jön létre, az írás pedig „nyomként” működik, amely egyszerre hordoz jelenlétet és hiányt, és a jelentés folyamatos elcsúszását jelöli (LAWLOR 2023).

Ez a dekonstrukciós megközelítés alapjaiban kérdőjelezi meg az írás és beszéd hagyományos hierarchiáját, és rámutat arra, hogy az írás nem másodlagos, hanem a nyelv és a jelentés működésének alapja. A digitális kommunikáció, különösen a chat, kiváló példa erre. Az üzenetváltások során a jelentés folyamatosan alakul és elhalasztódik. A szöveg soha nem lezárt, hanem nyitott az újraértelmezésre. A chat résztvevői egyszerre vannak jelen és távol, ami relativizálja a jelenlét hagyományos fogalmát. A digitális tér kommunikációs folyamatai alapvetően írásos formában zajlanak, még ha hordoznak is beszédszerű jegyeket. Ez megkérdőjelezi, hogy az írás kizárólag a beszéd másodlagos reprezentációja – helyette azt sugallja, hogy önálló kommunikációs potenciállal rendelkezik. A beszéd és az írás nem elkülönülő, hanem egymást átható működésmódok.

## A SZEMLÉLETVÁLTÁS GYAKORLATI DIMENZIÓI

A nyelvtanítás megújuló irányzatai szakítanak a hagyományos, szabálycentrikus megközelítéssel. Helyette rugalmasabb, használatközpontú módszereket alkalmaznak. Ez a fejezet a szemléletváltás gyakorlati lehetőségeit vizsgálja az anyanyelvi oktatásban. Bemutatja, hogyan fejleszthető a metanyelvi tudatosság: statikus szabályok helyett valós nyelvi adatokra, szöveggözpontú elemzésre és aktív felfedezésre építve. A korpusznyelvészeti eszközök, az adatalapú tanulás és a spektrumszemlélet integrálása az iskolai tanítás mindennapjaiba új távlatokat nyit. Ezek a módszerek erősítik a tanulók autonómiáját, elemzőképességét és élőnyelvi érzékenységét.

A metanyelvi tudatosság értelmezése nem a nyelv szerkezetének leírását jelenti. Magában foglalja a nyelvhasználat különböző módjainak megértését, és azt, hogyan választunk formákat a kontextus és a kommunikációs célok függvényében. Így a tudatosság nem korlátozódik a szabályismeretre, hanem kiterjed a rugalmas nyelvi eszköztár használatára, a helyzetfelismerésre, illetve arra a képességre, hogy a beszélő mindig a legmegfelelőbb forma mellett döntsön.

A korpusznyelvészeti módszerek bevonásával bővülnek a metanyelvi tudatosság fejlesztésének lehetőségei. A tanulók valós nyelvi adatok elemzésével könnyebben felismerik a mintázatokat és az ismétlődő jelenségeket. A *Data-Driven Learning* (DDL) nemcsak az idegen nyelvek oktatásában bizonyult hatékonynak, hanem az anyanyelvi magyarórákon is alkalmazható eszközként jelenik meg a modern pedagógiai gyakorlatban. Az alábbiakban bemutatjuk, mely területeken erősíti leginkább a diákok nyelvi tudatosságát ez a szemlélet.

Különösen a konkordanciakeresők alkalmazása bővítheti a metanyelvi tudatosságot. A diákok a *Magyar Nemzeti Szövegtár* vagy más nyílt korpuszok adatain keresztül vizsgálhatják egy szó vagy kifejezés használatát. Ez a felfedező munka önálló elemzésre és egyéni következtetésekre ösztönöz. A korpuszalapú szótárak – például a COBUILD vagy a Longman magyar adaptációi – jól szemléltetik, hogy a szavak jelentése és használata mindig valós szöveghelyzetben bontakozik ki, nem pedig elvont, kontextusmentes keretben. A tanulók számára így az egyes szavak előfordulási mintázatai – tipikus társításaik, vonzataik és szöveghelyzeteik – nem elméleti kategóriák, hanem a valós nyelvhasználat adataiból felismerhető empirikus jelenségek. Magyar korpuszalapú szótár *A magyar nyelv nagyszótára* (Nszt.) vagy a határon túli magyar nyelvváltozatok lexi-

kai adatbázisa, a *Termini* magyar–magyar szótár. A korpusznyelvtanok – ilyen például a *Longman Grammar of Spoken and Written English* – összevethető adatokat kínálnak a beszélt és írott nyelv sajátosságairól. Anyanyelvi órán a tanár konkrét példákon mutathatja be, miként tér el egy-egy igeidő vagy szórend használata szóban és írásban, amit a diákok maguk is ellenőrizhetnek korpuszelemzés révén. (SZIRMAI 2005: 140–142.) Megemlítendő, hogy átfogó, korpuszalapú magyar nyelvten, amely a *Longman Grammar* mintájára teljes rendszerességgel, összehasonlító módon tárgyalná a beszélt és írott magyar nyelvet, egyelőre nem jelent meg. Azonban empirikus, összehasonlító tanulmányok már léteznek, amelyek részletes adatokat közölnek a két modalitás közötti eltérésekről (VINCZE és mtsai 2021). A kutatások és tanulmányok jól alkalmazhatók a magyar nyelv tanításában, különösen, ha a cél a valós nyelvhasználat és a nyelvi változatok tudatosítása.

A DDL-módszer – vagyis az adatalapú, kutatásközpontú tanulás – aktív kutatókká formálja a diákokat. Először kérdéseket fogalmaznak meg a nyelvi mintázatokról, majd konkordanciasorok elemzésével vonnak le következtetéseket. Ez a folyamat nem csupán az analitikus gondolkodást élesíti, hanem erősíti a tanulók autonómiáját is (LUSTA–DEMIREL–MOHAMMADZADEH 2023). Különösen értékesek a gyermeknyelvi korpuszok – például Szita Szilvia *KorSzak Gyermeknyelvi Korpusza* –, hiszen a tanulók kortársaik spontán megnyilatkozásait elemezve közvetlenebb kapcsolatba kerülnek a nyelvtani és lexikai mintázatokkal. Ez a közelség életszerűbbé és motiválóbbá teszi a tanulási élményt (ANTAL 2021).

A korpuszok adatai döntő szerepet játszanak a tananyag- és feladatfejlesztésben. Hiányos szövegek vagy kollokációs gyakorlatok összeállítása konkordancia alapján sokkal hitelesebb, mint a mesterséges példamondatok. Így a diákok valós nyelvi anyaggal dolgozhatnak, nem tankönyvi sablonokkal. Összességében a korpusznyelvészeti és a DDL-módszer erősíti a metanyelvi tudatosságot az anyanyelvi órákon. Egyben lehetőséget teremt valódi nyelvi elemzésekre, támogatja a felfedező tanulást, és elősegíti a diákok nyelvi önállóságát.

A spektrumszemlélet nyelvtanításba való bevezetésével világossá válik: a nyelvi jelenségeket és a tanítási folyamatokat nem érdemes merev, elkülönített kategóriákba zárni. Épp ellenkezőleg: inkább folytonos átmenetként ajánlatos felfogni őket. Ezek a finom fokozatok összeérnek és egymást gazdagítják, így életszerűbben tükrözik a valós nyelvhasználat természetét.

A *Spectrum of Teaching Styles* elmélete ebben segít eligazodni: a tanítási stílusokat nem egymással versengő módszerekként, hanem egy folytonos skála pontjaiként értelmezi. E skálán azt mérlegeljük, hogy a döntéshozatal súlya miként oszlik meg tanár és diák között – mennyi irányítást vállal a pedagógus, s mennyi felfedezést enged a tanulóknak. Nyelvtanórán ez azt jelenti, hogy a tanár nem ragad le egyetlen módszernél, hanem tudatosan mozog a spektrumon. Kezdetben a tanulók bizonytalansága miatt nagyobb tanári vezetés szükséges – ezt az A–K spektrum kezdete, az úgynevezett „*Command Style*” („A” stílus) reprezentálja. Ahogy fejlődik a nyelvi jártasság és az elemzőkészség, úgy kerül előtérbe a tanulói autonómia és a felfedező tanulás. Ezek a spektrum végén elhelyezkedő felfedezési stílusok (F–K) lehetővé teszik, hogy a tanulók önállóan fedezzék fel a nyelvtani mintázatokat. (PILL–SUESEE–DAVIES 2024.)

Ez a szemlélet összhangban áll a funkcionalista nyelvészet alapvető meglátásával: a nyelvtani szerkezetek mindig kontextusba ágyazva nyernek értelmet, soha nem légtüres térben. Az SFL-alapú oktatás (*Systemic Functional Linguistics*) a nyelvet jelentésteremtő, kontextushoz idomuló eszközként mutatja be, nem lezárt szabályrendszerként. A diákok nem merev szabályokat bifláznak, hanem valós szövegekben, műfajokban és regiszterekben felismerhető mintázatokat térképeznek fel. A pedagógiai folyamat középpontjában a szövegközpontú tanulás áll. A tanulók különféle műfajú szövegek elemzésén keresztül ismerik fel a kommunikációs célokat, a nyelvi eszközök hatását és azok tudatos alkalmazását. A következő lépés ezek kipróbálása saját szövegalkotásban.

A *Teaching and Learning Cycle* (tanítási-tanulási ciklus) világos pedagógiai keretet biztosít ehhez a folyamathoz. A modell fokozatosan vezeti a diákokat a közös szövegelemzéstől az önálló alkotásig. A kezdeti szakaszban erőteljes tanári támogatás segíti a felfedezést és értelmezést. Ahogy a tanuló jártasságot szerez a szövegszerkesztésben és a nyelvi választásokban, fokozatosan áttérhet az önálló munkára. Így a nyelv nem merev szabályrendszer marad, hanem élő, rugalmas eszköz, amelyet a diákok hatékonyan alkalmazhatnak. (DE OLIVEIRA–SMITH 2019.)

A korpuszalapú nyelvtanítás és a spektrumszemlélet hasonló célok felé halad, de eltérő úton. Mindkettő túllép a hagyományos, szabályalapú paradigmán, és a használat-központúságot helyezi előtérbe: a nyelvet nem kész szabálytárként, hanem valós nyelvhasználati gyakorlatként kezeli. A konstruktivista pedagógiára építve ezek a megközelítések azt hangsúlyozzák, hogy a tudás nem kész sémák átvétele, hanem gyakorlatorientált tanulás eredménye. Induktív úton, konkrét példák és diskurzusok elem-

zéséből emelkednek ki a nyelvi mintázatok általánosításai. Így a nyelvtani kategóriák sem zárt dobozokként, hanem a kommunikáció szolgálatában álló formákként jelennek meg, melyek értelmét és funkcióját mindig az adott szövegkörnyezet határozza meg.

Mindkét módszer a használatközpontúságra épít, ám a gyakorlati hangsúlyok eltérnek. A korpuszalapú tanítás elsődleges eszköze az empirikus nyelvi adatok rendszer-szemléletes feltérképezése: statisztikai gyakoriságok és digitális elemzőeszközök szolgálnak nyersanyagként. Ezzel szemben a spektrumszemléletű nyelvtanítás a kognitív nyelvészet eredményeire támaszkodik: kiemeli a nyelvi kategóriák elmosódó határait és az átmenetek folytonosságát, előtérbe helyezve a fokozatosságot és a kontextusfüggést.

Az emergens nyelvtan pedagógiája a használatalapú, induktív megközelítés hagyományába illeszkedik, ugyanakkor új elemeket vezet be a tanulási folyamatba. A radikális irányzat hangsúlyozza a nyelv természetes használatát és a kommunikáció során spon-tán kibontakozó grammatikai mintákat. A használatalapú oktatás (*Usage-Based Instruction*, UBI) sarokköve, hogy a nyelvi konstrukciók nem merev szabályok megtanulásával, hanem ismétlések és változatos kontextusok hatására kristályosodnak ki. Ez a folyamat három elven nyugszik: az elegendő, hiteles nyelvi input biztosításán; a tanuló aktív bevonásán az input feldolgozásába; valamint azon, hogy milyen gyakran nyílik alkalom forma és jelentés tudatos párosítására. (GETTYS – BAYONA–RODRÍGUEZ 2016: 52–56.)

## PÉLDÁK AZ ÚJ SZEMLÉLETI ELEMEEK MEGJELENÍTÉSÉRE A TANÓRAI GYAKORLATBAN

A fejezetben bemutatom Mosston és Ashworth A–K stílusait, különös tekintettel arra, miként alkalmazhatók ezek a megközelítések magyarnyelv-órán. Először röviden vázolo-lom az egyes stílusok alapkategóriáit és pedagógiai céljait. Ezt követően minden stílus-hoz bemutatok egy konkrét, korpuszalapú feladatpéldát, hogy látható legyen, miként élhetnek a diákok és a tanár a spektrumszemlélet lehetőségeivel a tanórai gyakorlatban.

Az ún. „A” stílus, avagy parancsstílus (*command*) a tanári irányítás talán legeggyér-telműbb, legdirektebb megtestesülése: ebben a helyzetben a tanár nem pusztán segítő, hanem teljes jogú irányító. Ő tartja kézben a tanulási folyamat minden mozzanatát. A döntések – a feladatanyag kiválasztása, a feldolgozás ütemezése, a végrehajtás módja – kizárólag a tanárt illetik meg. A tanuló ezzel szemben végrehajtoi pozícióba kerül, dön-

tési szabadsága gyakorlatilag zéró: a visszacsatolás – amely pedig a nyelvtanulás egyik legfontosabb mozgatórugója – szintén a tanár által előírt mederben zajlik. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 89.)

Vegyünk példaként egy korpuszalapú feladatot a szintagmák tanítására. A tanár előzetesen – mondjuk a *Magyar Nemzeti Szövegtárból* – kiválaszt tíz olyan mondatot, amelyekben különböző szintagmatípusok fordulnak elő. Az óra elején ezeket kivetíti vagy kiosztja. Frontális irányítással, mondatról mondatra haladva vezeti végig a tanulókat az elemzésen. A tanár minden mondatot felolvas, és közben demonstrálja, miként kell a szintagmákat kijelölni – például aláhúzással, színkódolással vagy más vizuális eszközzel. A diákok nem önállóan keresgélnek: lépésről lépésre, tanári instrukció alapján hajtják végre a műveleteket. A folyamat során minden lépést a tanár ellenőriz, azonnali visszajelzést ad és javítja a pontatlanságokat. Így biztosítja, hogy a tanulók – legalábbis ebben a tanulási formában – a helyes megoldásmintákat rögzítsék. A feladat végén a tanár összegzi a szintagmák főbb típusait és jellemzőit, a tanulók pedig jegyzetelik a tanultakat. Így az „A” stílus – minden hierarchikus jellege ellenére – világos struktúrát biztosít, kontrollt garantál és egységes tudásanyagot eredményez. Bár kétségtelen, hogy az önálló nyelvi gondolkodás csíráit inkább késlelteti, semmint ösztönzi.

Az ún. „B” stílus, vagyis a gyakorlásstílus (*practice*) a pedagógiai irányítás és az önálló tanulói munka közötti finom egyensúlyt teremti meg. E modellben a tanár továbbra is meghatározó szereplő: ő választja ki a feladatot, jelöli ki a gyakorlás célját, és világos kritériumokat szab. Ám a részletek – a munka ütemezése, sorrendje, tempója – már a tanulók döntési körébe kerülnek. Itt a diák nem csupán passzív végrehajtó, hanem aktív felfedező: saját tempójában dolgozik, és maga javíthatja a felmerülő hibákat. A tanulás így nem előregyártott sémák kitöltésévé, hanem aktív mintázat- és jelentéskereséssé válik. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 91.)

Gondoljunk például egy emergens szemantikai feladatra, amely a jelentésváltozatok feltérképezését célozza. A tanár előzetesen kiválaszt öt-hat gyakori, többjelentésű szót – mondjuk *fut*, *hord*, *esik* –, és minden diák kap egyet saját kutatásra. A feladat célja: keresés útján találjanak legalább három különböző kontextust, amelyekben a szó jelentése módosul. A példákat röviden értelmezik, majd a tanár által kijelölt szempontok szerint elemzik a jelentésbeli különbségeket. Ezek a szempontok: szó szerinti vagy átvitt használat, kontextus, kollokációk. A folyamat kezdetén a tanár eligazítja a diákokat: bemutatja, miként lehet a korpuszban keresni, és milyen technikai lépések szükségesek. Ezután

azonban a diákok önállóan gyűjtenek adatot, a tanár csupán körbejár, megfigyel, szükség esetén beavatkozik, pontosít vagy visszacsatol. A talált példák végül egy közös táblázatba kerülnek, ami kiindulópontja egy rövid közös megbeszülésnek: milyen tényezők – például kollokációk vagy szövegkörnyezet – alakítják egy szó jelentését. A feladat zárásaként a tanár rámutat: a szó jelentése az élő nyelvhasználat során, sokféle kontextus és mintázat alapján alakul ki. Így a „B” stílus a nyelv természetes, használatalapú logikáját követi: a tanulók valós nyelvi adatokkal dolgoznak, önálló felfedezéseik révén jutnak jelentésbeli felismerésekhez, a tanár pedig ehhez biztosítja a teret, az irányt és a szakmai támaszt.

A „C” stílus, más néven kölcsönös (*reciprocal*) stílus azon alapul, hogy a tanulás nem pusztán egyéni erőfeszítés, hanem társas tevékenység. A tudás konstruálása párbeszéd formában zajlik. A modellben a tanulók párokban dolgoznak: egyikük a feladat konkrét végrehajtója (cselekvő), míg a másik a tanári iránymutatás alapján folyamatos visszajelző (megfigyelő). A tanár nem utasít, hanem tervező és moderátor szerepet tölt be. Kijelöli a feladat tartalmi és formai paramétereit, meghatározza az értékelés szempontjait. A folyamat során figyelemmel kíséri a párok munkáját, és szükség esetén támogatást nyújt – főként a megfigyelő szerep hatékony betöltéséhez. A kölcsönös stílusban a tanulók egyenrangú partnerek: a cselekvő önállóan dolgozik, adatot gyűjt és értelmez. A megfigyelő nem csupán passzívan ellenőriz, hanem aktívan segít, építő észrevételekkel irányítja társát. A szerepek természetesen felcserélődnek, biztosítva, hogy minden tanuló mindkét pozíciót megtapasztalja. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 93.)

Példaként bemutatható a korpuszalapú szövegnyelvészeti feladat, amelynek célja a szövegek belső kohéziójának feltárása. A tanár előzetesen kiválaszt 8-10 rövidebb szöveget a *Magyar Nemzeti Szövegtárból* vagy egyéb magyar korpuszból – újságcikkeket, blogrészleteket, irodalmi szövegeket. Ezek különféle kohéziós eszközök (névmások, kötőszók, ismétlések, szinonimák) használatát mutatják be. A párokban dolgozó diákok közül a cselekvő konkordanciakereső segítségével vizsgálja például az *ez*, *amely*, *azonban* szavak előfordulásait és azok funkcióit, majd kategorizálja ezeket (anaforikus, kataforikus, logikai kapcsoló stb.). A megfigyelő ellenőrzőlistával követi a munkát: figyeli, helyesen történik-e az azonosítás, pontos-e az értelmezés, és adott esetben kiegészítő javaslatokat fogalmaz meg. A feladat első szakaszának lezárása után a szerepek cserélődnek: a korábbi megfigyelő válik cselekvővé, és egy másik kohéziós eszköz korpuszbeli előfordulásait elemzi. A munkamód kettős célt szolgál. Egyrészt a tanulók valós korpuszanyagból kiindulva, induktív módon ismerik fel a kohézió eszközeit és műkö-

désmódját. Másrészt a kölcsönös visszacsatolás révén fejlődik metanyelvi tudatosságuk és reflektív gondolkodásuk. A „C” stílus tehát nemcsak adatfeldolgozás, hanem társas konstrukció: a tudás folyamatos interakcióban születik, minden résztvevő egyaránt tanul és tanít.

A „D” stílus az önellenőrzés modellje (*self-check*). Ez a megközelítés azt a felismerést képviseli, hogy a tudás nem csupán kívülről érkezik, hanem a tanuló saját megfigyelő munkája során belülről alakul ki. A modell alapvető jellemzője, hogy a tanár előzetesen világos teljesítménymintát és értékelési szempontokat ad. Ez a keret képezi azt a biztonságos pályát, amelyen belül a tanuló szabadon mozoghat. Ebben a szerepben a tanár nem irányító, hanem facilitátor: előkészíti a mintát (például egy precíz hangátíratot), eligazít a szimbólumhasználatban (IPA), majd a folyamat végén moderátorként segíti a diák önreflexióját. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 95.)

A tanuló tehát itt aktív kutató, aki nemcsak végrehajtja a feladatot, hanem saját munkáját kritikus szemmel mérlegeli és javítja. Ezt jól illusztrálja a hangtani feladat, amelyben a diákok spontán hangváltozatokat vizsgálnak valós beszédhelyzetek alapján. A tanár ehhez egy rövid, autentikus hangzó magyar szöveget választ – lehet ez egy informális online párbeszéd vagy egy rövid hangüzenet. A diák feladata, hogy a kijelölt 20-30 szótagos szakaszt önállóan, a megadott IPA-szimbólumokkal átírja. Az elkészült átíratot a tanár által biztosított modellhez méri: ellenőrzőlap segíti a szisztematikus összevetést, az eltérések bejelölését és értelmezését. A tanuló tehát nemcsak hibát keres, hanem rövid magyarázatot is fűz hozzá – például feltárja, hogy egy [t] hang miért változott [k]-vá egy következő [k] hatására (pl. [mikkap]). Ezt követően a tanár körbejár, figyeli, hol akadt el a reflexió folyamata, és közös hibatáblázatot állít össze az osztállyal. Ez a közös munka már túlmutat az egyéni ellenőrzésen: megbeszélik, hogyan jönnek létre ezek a spontán változatok – vagyis hogyan rajzolódnak ki a természetes beszédmód dinamikus mintázatai a merev szabályrendszer ellenében.

Az „E” stílus, a bevonás modellje (*inclusion*) megszünteti a hagyományos, felülről irányított oktatást. A tanulókat közös döntéshozó közösséggé alakítja. A modell lényege, hogy a tanár nem egyetlen kötelező útvonalat jelöl ki, hanem alternatívákat biztosít. Különböző nehézségű feladatok sorát állítja össze, amelyek mind egyazon nyelvi jelenség – jelen esetben a magyar morfológia – különböző oldalait mutatják be. A döntés joga a diáké, a felelősség viszont közös marad. A tanár moderátorként kíséri a választást, és biztosítja az értékelés világos szempontjait. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 97.)

A bevonás modelljében a tanulók saját érdeklődésük mentén választhatnak kutatási témát. Van, aki az igekötős igék dinamikáját vizsgálja, mások az összetett főnevek szerkezetét elemzik. A képzők hatását kutató diákok a melléknevek jelentésárnyalatait fedezik fel. Minden diák konkordanciakészlettel dolgozik, amelyet a tanár autentikus forrásból válogat. A feladatok – bár különbözőek – egyformán a valós nyelvhasználat korpuszalapú megközelítésére épülnek. Konkrét példák: az egyik diák az „ír” ige jelentésének és alakjának bővülését vizsgálja a meg-, ki-, le- igekötők révén. Másvalaki az összetett főnév szerkezetét elemzi (például a „könyvtárvezető” mint jelentés- és morfémaegység felépítését). A melléknevek képzését választó diák azt kutatja, miként alakít ki a -tlan/-tlen képző új jelentéstartományokat. A „láthatatlan” vagy az „emészthetetlen” nem csupán alaki bővítmény, hanem szemantikai elmozdulás is.

A tanulók a keresés és adatrögzítés után önállóan elemzik eredményeiket, majd reflektív kérdésekre válaszolnak: Milyen mintázat bontakozott ki a gyűjtött példákból? Melyik szóalak vagy szerkezet keltette fel leginkább az érdeklődésed, és miért? E kérdések ablakot nyitnak a metanyelvi tudatosságra, s egyúttal visszajeleznek a tanárnak, mennyiben volt releváns a feladat nehézségi szintje, a választott fókusz. A tanár végül közös megbeszélést szervez, amelyen a diákok összevetik a különböző morfológiai konstrukciókat, rámutatnak a hasonlóságokra és eltérésekre. Az „E” stílus tehát nem pusztán egy „szabad választás” illúziója, hanem valódi nyelvi laboratórium, ahol a tanuló kutatóként, a tanár pedig partnerként van jelen.

Az „F” stílus, vagyis a vezetett felfedezés modellje (*guided discovery*) olyan tanítási forma, amelyben a tanár nem közöl kész nyelvtani szabályt, hanem gondosan felépített kérdéssorral segíti, hogy a diákok maguk jussanak el a megfogalmazásához. A tanár facilitátor: ő válogatja az adatokat, irányítja a kérdezést, és moderálja a közös gondolkodást. A tanulók aktív megfigyelők és következtetők: a kérdésekre adott válaszokból, valamint egymás észrevételeiből alakítják ki tudásukat. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 101.)

Mondattani példafeladat: alany-állítmány egyeztetés. Tíz korpuszmondat kerül a diákok elé, melyekben különböző alany-ige kombinációk szerepelnek („A diákok olvasnak”, „Az iskola épülete áll”). Lépésről lépésre kérdez: Milyen alanyi formákat láttok? Milyen személyben és számban van az ige? Hol tér el az egyeztetés? A diákok ezután maguk is gyűjtenek új példákat a korpuszból, majd összevetik az adatokat. A tanár következő kérdései már az általánosítást célozzák: Mit figyeltetek meg az alany

és az ige viszonyáról? Hogyan fogalmaznátok meg a szabályt? A tanulók csoportban dolgoznak ki hipotézist, amelyet a tanár kiegészít, pontosít és közösen rögzítenek.

A „G” stílus, a konvergens felfedezés modellje (*convergent discovery*) különbözik a nyíltabb kutató módszerektől. A tanár egy konkrét, jól körülhatárolt kérdést ad fel, melyre a diákoknak logikai úton, egyetlen helyes választ kell kidolgozniuk. A pedagógus feladata a probléma precíz megfogalmazása, a célkitűzés egyértelmű rögzítése, valamint a szükséges források és értékelési szempontok biztosítása. A tanulók kutatói szerepben működnek. Autentikus nyelvi adatbázisból – például korpuszból vagy digitális gyűjteményből – kiindulva, induktív módon építik fel érvelésüket. Ezután közösen mutatják be a végleges, egyértelmű megoldást, amelyet a facilitátor hitelesít és – ha szükséges – kiegészít. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 103.)

Példafeladat a retorika témaköréből: A tanár kiválaszt egy közéleti magyar beszédet – például parlamenti felszólalást vagy ismert politikai interjút. Konkrét kérdést ad: „Melyik három retorikai eszköz fordul elő leggyakrabban ebben a szövegben, és miként segítik ezek a hallgatóság meggyőzését?” A diákok egyénileg vagy páros munkában konkordanciakeresővel vizsgálják a szöveget: gyűjtik és számszerűsítik a retorikai eszközök (pl. ismétlés, retorikai kérdés, metafora) előfordulásait. Előzetesen a facilitátor rögzíti az értékelés szempontjait (érvelési hatás, kontextuális illeszkedés, gyakoriság). A tanulók ezután rangsorolják a három legjellemzőbb eszközt, ezt követően röviden indokolják, hogyan támogatják ezek a meggyőzést. Eredményeiket megosztják a csoportban. Végül összegzés következik: pontosítják a kategorizálást, és rögzítik a feltárt mintázatot.

A „H” stílus, vagyis a divergens felfedezés modellje (*divergent discovery*) olyan tanulási helyzetet kínál, amelyben a diákok nem egyetlen helyes megoldást keresnek, hanem több, párhuzamos értelmezést tárnak fel. A pedagógus feladata itt nem a konkrét válasz irányítása, hanem a kutatás kereteinek kijelölése. Ő határozza meg a vizsgálati kérdést, a szempontokat és biztosítja a szükséges forrásokat (például digitális korpusz, stílus-kutatási segédletek). Emellett a munkafolyamat moderátora, de a tartalmi megfejtést a diákokra bízta. A tanulók aktív felfedezőként dolgoznak: önálló kutatással, kreatív kérdésfelvetéssel és egymás visszajelzéseire építve kutatják a stilisztikai eszközök sokféleségét. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 105.)

Ennek a megközelítésnek gyakorlati példája lehet a következő feladat: A tanár három stílusesszöveget vagy műfaji sajátosságot jelöl ki (például alliteráció, metafora, megszólításformák), és kijelöli a vizsgálat anyagául szolgáló, digitális szövegmintát, amely

blogokból, online cikkekből, közösségi bejegyzésekből áll. A diákcsoportok maguk választanak, melyik eszközt kutatják mélyebben, és önálló kérdéseket fogalmaznak meg: például „Milyen típusú alliterációk bukkannak fel?”, „Milyen szövegkörnyezet hívja elő a metaforát?”, „Milyen megszólítások befolyásolják az olvasó hangulatát?”. Korpuszkereső program (például AntConc) segítségével gyűjtik és rendszerezik az előfordulásokat, majd minden csoport legalább három eltérő mintázatot dokumentál (például betű-, szó- és hangalliterációt). A tanár közben végig támogatja a rendszerezést. A végén a csoport közösen gondolkodik el arról, hogyan formálódnak ezek az eszközök a digitális nyelvhasználatban.

Az „I” stílus lényege, hogy a tanuló saját maga alakítja ki tanulási programját (*learner-designed individual program*) a tanár által meghatározott célok és források mentén. Mentorként a tanár online vagy nyomtatott nyelvi forrásokat (pl. újságcikkek, videók) biztosít, segíti a kutatási kérdés pontosítását, és visszajelzést ad az előrehaladásról, de nem ír elő konkrét lépéseket. A diák önállóan választ témát, határozza meg az adatgyűjtés módját, és tervezi meg az elemzés menetét. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 107.)

Például feladhatja azt a kérdést: „Hogyan változik az ikes igék ragozása mai köznyelvi szövegekben?” A tanuló maga választ korpuszt vagy szövegtípust (pl. blogok, híroldalak, közösségimédia-bejegyzések). Önállóan gyűjt legalább 20-30 példát egy-két gyakori ikes igére (*eszik, iszik*), rendszerezi, hogy milyen alakok fordulnak elő (*iszok* vs. *iszom*), és értelmezi, milyen szövegkörnyezetben jelenik meg az ikes vagy iktelen forma. A tanár konzultációs alkalmakon segít értelmezni az adatokat, felhívja a figyelmet a nyelvhasználati ingadozások okaira, és irányt mutat, hogyan lehet mindezt érthetően bemutatni. A diák egy rövid prezentációban foglalja össze megállapításait, és reflektál arra, hogyan tükröződik a nyelvi változás a hétköznapi kommunikációban.

A „J” stílus, vagyis a tanuló által indított program (*learner-initiated program*) keretében a diák kezdeményezi a tanulási folyamatot: ő határozza meg a kutatás témáját, célját és az értékelés módját, míg a tanár tanácsadóként kíséri őt. Mentorként a tanár keretet és forrást biztosít – irányt mutat, hozzáférést nyújt a megfelelő korpuszokhoz, segít pontosítani a kutatási kérdést –, ám a döntések többsége a tanuló kezében marad. Így a diák önálló kutatóként szervezi meg saját munkáját: maga választ témát, alakítja ki a módszertant, gyűjti össze és rendszerezi az adatokat, majd elemzi és értékeli a folyamatot és az eredményeket. (MOSSTON–ASHWORTH 2008: 109.)

Álljon itt egy korpuszalapú példafeladat a kommunikáció témaköréből: „Interakciós stratégiák feltérképezése digitális diskurzusban”. A diák kiválaszt egy online beszélgetési műfajt (például fórumhozzászólásokat, blogkommenteket), és saját kérdést fogalmaz meg: például „Milyen interakciós stratégiákat alkalmaznak a hozzászólók nézeteltérés esetén?” Egyénileg fér hozzá a *Magyar Nemzeti Szövegtár*hoz vagy egy releváns digitális korpuszhoz, és legalább húsz olyan beszélgetésrészletet gyűjt, amelyben véleményütközés figyelhető meg. A tanuló korpuszkereső program segítségével rendszerezi az anyagot, majd kategóriákba sorolja az interakciós eszközöket (például nyomatékosító fordulatok, kérdések, megszólítások, emotikonok). A tanár konzultáció során segít tisztázni az elemzés szempontjait, finomítja a kategóriákat, majd a diák összeállítja elemzését, amelyben bemutatja a feltárt mintázatokat, értékeli azok kommunikációs hatását, és reflektál a módszertani tapasztalatokra is. Végül a tanuló önálló prezentáció keretében ismerteti eredményeit az osztállyal, a tanár pedig visszajelzést ad a kutatás megvalósításáról és a korpuszalapú elemzés megbízhatóságáról. Ezzel a „J” stílusú feladattal a tanuló teljes felelősséget vállal a folyamatért és az értékelésért, miközben a korpuszalapú módszer biztosítja a nyelvhasználati adat hitelességét és a kutatás empirikus alapját.

A „K” stílus (*self-teaching*) – az autonóm tanulás mintája – a tanulói önállóság végpontját képviseli: a diák maga határoz arról, mit, mikor és hogyan tanul, és hogyan értékeli saját előrehaladását; a tanár ebben a modellben csupán a kész munka alapján tesz szakmai észrevételt. A tanár ebben a modellben csupán a kész munkát értékeli szakmai szempontból. Erőforrásgazdáként és tanácsadóként a pedagógus biztosítja a korpuszokhoz való hozzáférést, bemutatja a kutatási technikákat, és kérésre útbaigazít, de nem ír elő konkrét lépéseket vagy ütemtervet. A diák kutatóként működik: maga alakítja ki a nyelvi projektet, önállóan gyűjti és elemzi az adatokat, és maga állítja össze a végső munkát, majd értékeli annak eredményét is.

Példafeladat a pragmatika köréből: „Udvariassági formulák vizsgálata spontán beszédben”. A diák szabadon választ korpuszt egy beszélt nyelvi gyűjteményből, amelyben a társalgási helyzetek jól körülhatárolhatók (például ügyfélszolgálati párbeszéd, baráti telefonbeszélgetések). Saját maga állítja össze a kutatási kérdést: például „Milyen udvariassági minták fordulnak elő kérések és elutasítások során?” Önállóan futtat kereséseket udvariassági kifejezésekre (például: *legyen szíves, megtenned, sajnálom*), és legalább ötven-hatvan előfordulást gyűjt össze, minden előforduláshoz rögzíti a beszélők társa-

dalmi viszonyát, a megszólalás kontextusát és a szituáció célját. Az adatokat táblázatba rendezi („kifejezés típusa”, „helyzet”, „beszélők viszonya”), majd kvalitatív elemzést végez, mely formulák milyen pragmatikai funkciót töltenek be, és hogyan változik ezek használata formális vagy informális környezetben. A diák maga szerkeszti meg a jelentést, amelyben feltárja, hogyan alakulnak az udvariasság nyelvi formái a spontán beszéd során, és hogyan tükrözik a társadalmi szerepeket és viszonyokat. A tanár kizárólag a kész anyagot véleményezi, módszertani és elemzési szempontból.

### TANULÓI AUTONÓMIA ÉS SPEKTRUMSZEMLÉLET: A NYELVTANÍTÁS ÚJ HORIZONTJA

A hagyományos iskolai rendben a tanár irányít, a diák engedelmesen követ. Ez a modell – jóllehet bizonyos helyzetekben továbbra is indokolt marad, ma már nem elég: a digitális kommunikációs terek, a multimodális platformok és a korpuszalapú módszerek olyan lehetőségeket nyitnak, amelyekkel csak akkor élhetünk, ha diák és tanár is vállalja a szerepek újratárgyalását.

A tanulmányban felvázolt spektrumszemlélet egyértelművé teszi, hogy a tanulói önállóság nem egyik napról a másikra születik. Inkább egy finom ív mentén bontakozik ki: a tanári vezéreltségtől (A–B stílus), az irányított gyakorláson és kölcsönös felfedezésen át (C–G stílusok) a teljesen önálló kutatásig (H–K stílus). Ebben a folyamatban a tanuló fokozatosan lép át a mintakövető szerepből a kutató, kérdésfeltevő és értékelő pozíciójába – mindezt úgy, hogy a tanár szakmai segítő, forrásgazda és visszajelző marad.

Az új pedagógiai keretben a tanuló fokozatosan válik saját nyelvhasználatának tudatos alakítójává. A korpuszalapú módszerek és a DDL-technikák révén nem kész recepteket kap kézhez, hanem megtanulja felismerni a mintázatokat és a működésmódokat. Ez a felfedező munka nemcsak a metanyelvi tudatosságot erősíti, hanem azt a magabiztosságot is, amely nélkül az egyén képtelen lenne eligazodni a digitális kor kommunikációs sokféleségében.

A spektrumszemlélet különös értéke éppen abban rejlik, hogy a nyelvhasználat természetes folyamatosságát tükrözi vissza. A szóbeliség és írásbeliség hagyományos dichotómiája helyett egy dinamikus kontinuum jelenik meg, amelyen a digitális kommunikáció új formái – chat, közösségi média, multimodális tartalmak – természet-

sen beilleszkednek. Ez a rugalmasság teszi lehetővé, hogy a diákok ne merev kategóriákban gondolkodjanak, hanem kontextushoz igazodó, funkcionális nyelvi döntéseket hozzanak.

A digitális korszak nyelvi kihívásai nem múlnak el azzal, hogy nem veszünk rólok tudomást. A spektrumszemlélet és a tanulói autonómia fejlesztése olyan válaszok, amelyek nem kerülnek meg a nehézségeket, hanem eszközöket kínálnak azok kezeléséhez. A magyar nyelvpedagógia számára ez az út nemcsak lehetőség, hanem szükségszerűség is: vagy alkalmazkodunk a megváltozott kommunikációs valósághoz, vagy fokozatosan veszítjük el a kapcsolatot azzal a nyelvhasználattal, amelyet hivatásunk szerint támogatnunk kellene. A nyelv természetes rugalmassága és a tanulók természetes kíváncsisága elegendő alapot biztosít egy olyan pedagógiához, amely sem a múlt értékeit nem veszíti szem elől, sem a jövő kihívásaitól nem riad vissza. Ehhez csak az kell, hogy a tanárok maguk is hajlandóak legyenek a spektrumon mozogni – a biztos tudástól a felfedezés izgalmaig, a vezérlő szereptől a facilitátor pozíciójáig.

Összegzőképpen állíthatjuk: a tanulmány legfőbb üzenete nem pusztán a szóbeliség és írásbeliség dinamikus spektrumának bemutatása, hanem annak bizonyítása, hogy e spektrumon belül a tanulói autonómia lehet a nyelvi tudás élethosszig tartó megújulásának igazi hajtóereje. E rugalmasság és felelősségvállalás teszi lehetővé, hogy a diák – s vele együtt a tanár is – ne csupán használja a nyelvet, hanem kutassa, alakítsa, és önállóan formálja a jövő digitális nyelvi tájait.

## IRODALOM

- ANTAL ZSÓFIA (2021): A KorSzak tanulói korpusz bemutatása és a magyar nemzetiséget jelölő melléknév vizsgálata. In: *Hungarológiai Évkönyv 2021*. 7–21.
- BENCZIK VILMOS (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- BÓDI ZOLTÁN (2004): Az írás és a beszéd viszonya az internetes interakcióban. *Magyar Nyelvőr* 128/3. 286–294.
- BYBEE, JOAN LEA (2006): From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language* 82/4. 711–733.
- Council of Europe* (2010): *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Cambridge University Press, Cambridge.

- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH – SELTING, MARGRET (2001, szerk.): *Studies in Interactional Linguistics*. John Benjamin, Amsterdam–Philadelphia. 23–47.
- DE OLIVEIRA, LUCIANA C. – SMITH, SHARON L. (2019): Systemic Functional Linguistics in Teacher Education. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-494> (Utolsó megtekintés: 2025. július 10.)
- ÉRSOK, NIKOLETTA (2006): Szóbeliség és írásbeliség: Paradigmák és gyakorlat. *Nyelvpedagógiai tanulmányok* 2. 164–168. Dialóg Campus, Budapest.
- GETTYS, SERAFIMA – BAYONA, PATRICIA – RODRÍGUEZ, ROCÍO (2016): From a usage-based model to usage-based instruction: Testing the theory. *International Journal of Education and Human Developments* 4/2. 50–75.
- HALLIDAY, MICHAEL A. K. – MATTHIENSEN, CHRISTIAN M. I. M. (2014): *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. (4th ed.) Routledge, London–New York. 102–128.
- HOPPER, PAUL J. (1987): Emergent Grammar. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 13. 139–157.
- LAWLOR, LEONARD (2023): Jacques Derrida. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/derrida/> (Utolsó megtekintés: 2025. július 10.)
- LEU, DONALD J. – KINZER, CHARLES K. – COIRO, JULIE – CASTEK, JILL – HENRY, LAURIE A. (2013): New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy. In: *Handbook of Research on New Literacies*. Routledge, New York – London. 1156–1178.
- LUSTA, AMEL – DEMIREL, ÖZCAN – MOHAMMADZADEH, BEHBOOD (2023): Language corpus and data driven learning (DDL) in language classrooms: A systematic review. *Heliyon* 9/12: e22731.
- MOSSTON, MUSKA – ASHWORTH, SARAH (2008): *Teaching Physical Education*. (5th ed.) Benjamin Cummings, Boston.
- ONG, WALTER J. (1982): *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Methuen/Routledge, London–New York.
- PERSSON, ANNA – SUNDBERG, DAN – BERGSTRÖM, EVA (2021): Oral language as a foundation for meaningful classroom literacy learning. *Reading Psychology* 42/2. 123–145.
- PILL, SHANE – SUESEE, BRENDAN – DAVIES, MICHAEL (2024): The Spectrum of Teaching Styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review* 30/1. 3–18. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X231189146> (Utolsó megtekintés: 2025. július 10.)
- SZIRMAI MONIKA (2005): *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- VESZELSZKI ÁGNES (2013): A digilektus hatása az írásbeliségre és a szóbeli kommunikációra. (A digilektus empirikus leírása 1.) *Magyar Nyelvőr* 137/3. 248–274.
- VINCZE VERONIKA – ÜVEGES ISTVÁN – SZABÓ MARTINA KATALIN – TAKÁCS KÁROLY (2021): A magyar beszélt és írott nyelv különböző korpuszainak morfológiai és szófaji vizsgálata. In: *XVII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Intézet, Szeged. 169–182. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/20682/1/Amagyarbeszeltesirottnyelvkulonbozokorpuszainakmorfologiaieszofajivizsgalata.pdf> (Utolsó megtekintés: 2025. július 10.)

**FROM THE ORALITY-LITERACY  
DICHOTOMY TO THE SPECTRUM PERSPECTIVE  
– CHANGE OF PERSPECTIVE IN HUNGARIAN LANGUAGE PEDAGOGY –**

The aim of the study is to examine the application of contemporary linguistic paradigm shifts in Hungarian language pedagogy and their translation into educational practice. New linguistic forms of digital communication override the traditional opposition between orality and writing, as they depict language use as a dynamic spectrum characterized by transitions. The author integrates relevant findings from emergent grammar, usage-based linguistics, and deconstruction within the framework of multimodal, cognitive, and functional language pedagogy. He shows how these approaches can be incorporated into language teaching methodologies. Central to this process are corpus-based and data-driven (DDL) techniques, CLIL and SFL models, and the Mosston–Ashworth teaching style spectrum – all of which develop learner autonomy and metalinguistic awareness. The study concludes that new directions in linguistics – spectrum approach, usage-based linguistics and digital multimodality – can fundamentally broaden the theoretical and practical horizons of mother tongue education.

**Keywords:** spectrum approach, usage-based linguistics, digital multimodality, corpus-based learning (CBL), learner autonomy

BUZOGÁNY ÁGOTA

## *A halmazelmélet elsajátításának folyamata a tanítóképzésben*

### *Halmazelmélet az olvasás és a szövegértés tanulásában*

A tanítóknak nemcsak a matematikai fogalmak alapos ismeretével kell rendelkezniük, hanem erős kognitív és metakognitív készségekkel is, melyek az olvasásban és a szövegértésben is fontos szerepet kapnak. Ez a halmazelméleti keretrendszer elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanítók megfelelően tanítsák a gyerekeket, lehetővé téve számukra, hogy lebilincselő, hatékony tanulási környezetet teremtsenek, amely elősegíti a tanulók matematikai sikereit. Tanulmányom egy, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Apor-lépés pályázatának keretében kidolgozott kísérleti módszert kíván bemutatni, amellyel egy speciális, általános iskolai tanító szakos hallgatók számára készített feladatlap segítségével elsajátíthatók a halmazelmélet alapfogalmai.

A halmazelmélet azért fontos, mert olyan alapvető matematikai fogalmakkal ismerteti meg a gyerekeket, mint a csoportosítás, az osztályozás és a különböző kapcsolatok, amelyek folyamatosan jelen vannak az olvasás- és szövegértés-tanulás folyamatában is. A tanítók számára elengedhetetlen ezen fogalmak mélyreható megértése ahhoz, hogy a matematikát logikus és koherens tudományként megértsék, és fogalmait bármilyen más tantárgyban is hasznosítsák. A halmazok intuitív megértésének elősegítésével a tanítók fejleszthetik a gyermekek matematikai gondolkodását és problémamegoldó képességét.

Tanulmányomban a kísérletben részt vevő hallgatók értékelésére is kitérek, mert céлом annak bizonyítása és bemutatása, hogy a feladatlap hatékonyan segíti a hallgatókat a halmazelmélettel kapcsolatos fogalmak elsajátításában és készségeik fejlesztésében, amit munkájuk során folyamatosan fel tudnak használni más tantárgyak, így a magyar nyelv és irodalom tanításában is. Az értékelés a hallgatók kreativitását is mutatja, mivel elkészítik saját logikai készletüket bármilyen általuk választott témában, amelyet a különböző halmazelméleti műveletek bemutatására használnak a félév során.

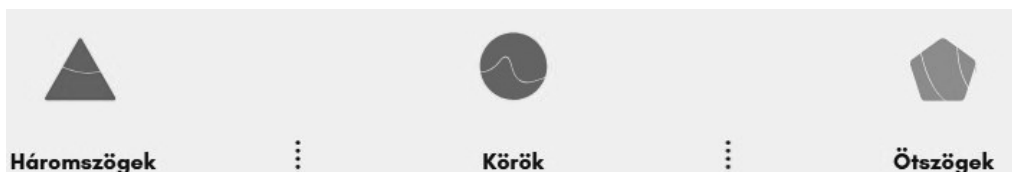
**Kulcsszavak:** halmazelmélet, kognitív készségek, kísérlet, megértés

A halmazelmélet megértése felvértezi a tanítókat a szükséges készségekkel ahhoz, hogy hatékonyan tanítsanak különböző fogalmakat, mivel segít megérteni a struktúrák és a témák közötti kapcsolatot. A halmazelmélet elősegíti a logikus gondolkodást, a problémamegoldást és a kritikai gondolkodást, amelyek a diákok alapvető készségei; így a halmazok megfogalmazásának és manipulálásának megértésével a tanítók jobban irányíthatják a gyerekeket a logikai következtetések levonásában és a problémamegoldásban. A halmazelmélet segít a különböző tantárgyak közötti kapcsolatok feltárásában és az interdiszciplináris tanulás elősegítésében is. A tanítóképzés során a hallgatók megismerkednek a halmazok fogalmával és az öt halmazelméleti művelettel, amelyek már óvodáskorban is megjelennek, így jelentősen fokozhatják a kognitív tapasztalatokat és fejleszthetik azokat. Különösen a *halmazok*, *kiegészítő halmazok*, *diszjunkt halmazok*, *uniók*, *metszetek*, *különbségek* és *szimmetrikus különbségek* fogalmakkal ismerkednek meg. (TÖRÖK 2016)

A halmaz és az alaphalmaz alapfogalmak, nem definiáljuk őket, tapasztalati úton alakulnak ki. Bizonyos dolgokat általában akkor sorolunk egy halmazba, ha azok valamilyen közös tulajdonsággal rendelkeznek, bár ez sem teljesen szükséges, hiszen bármilyen kupac, csoport lehet halmaz. A fentebb felsorolt (kiegészítő halmazok, diszjunkt halmazok, uniók, metszetek, különbségek és szimmetrikus különbségek) halmazműveletek eredménye mindig halmaz; olyan hozzárendelés, amely egy, kettő vagy több halmazból egybe visz, azaz egy új halmazt képez.

A halmazelmélet azért fontos, mert bevezeti a gyerekeket az olyan alapvető matematikai fogalmakba, mint a csoportosítás, az osztályozás és a kapcsolatok. Az általános iskolai tanítók számára elengedhetetlen ezen fogalmak mélyreható megértése ahhoz, hogy a matematikát logikus és koherens tudományágként ismertessék. A halmazok intuitív megértésének elősegítésével a tanítók fejleszthetik a gyermekek matematikai gondolkodását és problémamegoldó képességét.

A továbbiakban nézzünk egy csoportosítási példát a matematika geometria témakörében, a formáknak *háromszög*, *kör* és *ötszög* kategóriák alapján történő osztályozásánál (1. kép), valamint egy példát a magyar nyelvből, ahol a mondatrészek osztályozása történik az *Anna szereti a keserű csokoládét* kijelentő mondatban, segítő kérdésekkel (2. kép).



**1. kép:** Matematikai csoportosítás  
(saját szerkesztés)

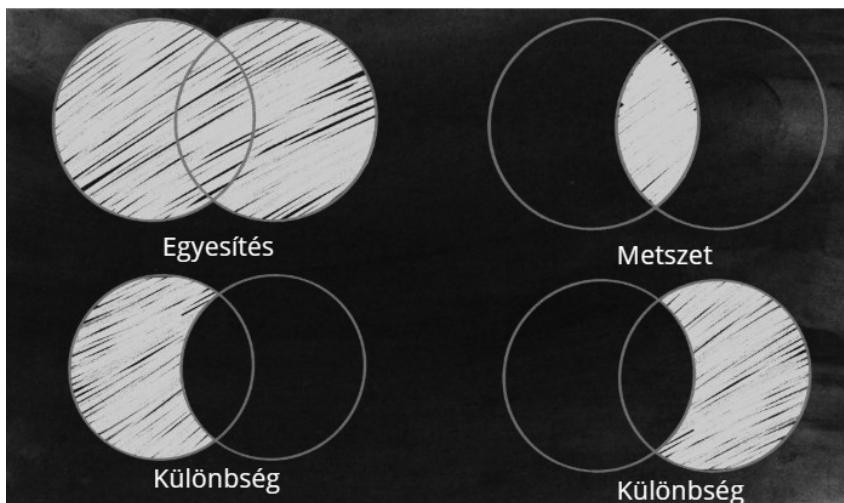


**2. kép:** Magyar nyelvi csoportosítás  
(saját szerkesztés)

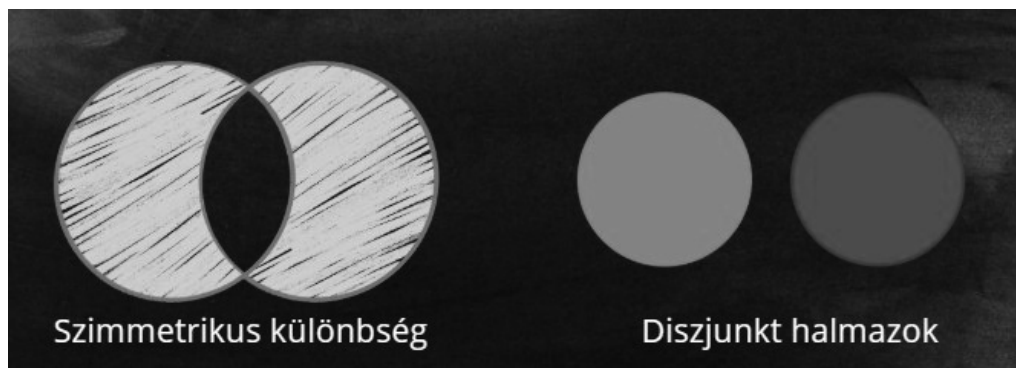
A halmazelmélet elengedhetetlen a mélyebb fogalmi tanuláshoz, mivel nemcsak a matematikában, hanem más tudományágakban is a fogalmak megalapozásának és megértésének egyik módja; így egy olyan eszköz, amely számos területen felhasználható az összefüggések megfigyelésére. Emellett segíti az absztrakt, fogalmi és kritikai gondolkodást. A halmazelméleten keresztül elsajátított technikák innovatív megoldások és stratégiák alkalmazásával különféle problémákra és tudományágakra alkalmazhatók, melyek közül a magyar nyelv olyan aspektusait emelem ki, amelyek elengedhetetlenek az olvasás és szövegértés tanulásában. (HERENDINÉ 2013)

A matematikai halmazelméleti alapfogalmak közül az öt halmazműveletet értelmezem és szemléltetem a Venn-diagramokat tartalmazó képekkel, melyek a *komplementer*, *metszet*, *unió*, *különbség* és *szimmetrikus különbség*. Egy halmaz alaphalmazra vonatkozó *komplementerén* (kiegészítő halmazán) azon elemeket értjük, melyek az alaphalmaznak elemei, de nem elemei a halmaznak. Két halmaz *metszete* (közös része) azoknak az elemeknek a halmaza, amelyek mindkét halmazba beletartoznak. Két halmaz *uniója* (egyesítése) azoknak az elemeknek a halmaza, amelyek a két halmaz közül legalább az egyikbe beletartoznak. Két halmaz *különbsége* azoknak az elemeknek a halmaza, amelyek beletartoznak az egyik halmazba, de nem tartoznak bele a másik halmazba. Két halmaz *szimmetrikus különbsége* azoknak az elemeknek a halmaza, amelyek

a két halmaz közül pontosan az egyiknek az elemei. A diszjunkt halmazok értelmezése azért fontos, mert a kategorizációban kiemelt szerepe van, tehát a *diszjunkt halmazok* olyan halmazok, melyeknek nincs közös része, azaz a matematika nyelvén nincs metszete (3. és 4. kép).



3. kép: Halmazműveletek  
(saját szerkesztés)



4. kép: Halmazműveletek  
(saját szerkesztés)

A halmazos feladatlap (1. számú melléklet) segíti a hallgatókat abban is, hogy reflektáljanak a halmazokkal kapcsolatos ismereteikre vagy félreértéseikre, így később azonosíthatják a gyerekekben előforduló gyakori tévhiteteket; ezáltal hatékonyabb tanításhoz vezethet. A feladatlap vizuális tanulást is tartalmaz, ami segít abban, hogy ezek az absztrakt fogalmak könnyebben érthetőek legyenek, és elősegíti a kognitív kapcsolatokat, miközben a páros munka fejleszti a kommunikációs készségeket és a közös tanulási tapasztalatokat. Ezt a feladatlapot a tanító szakos hallgatóknak szántam az Apor-lépés pályázat keretein belül. Ebben a páros munkában jó látni a hallgatók eltérő megértését és érvelését, miközben megpróbálják meggyőzni partnerüket a helyes vagy helyesnek vélt megoldásról.

Az első vagy inkább nulladik feladat a matematikai logikai készlet összes jellemzőjének megismerése volt. Így, szabad játék közben a hallgatók felfedezték, hogy négy különböző szín (piros, kék, sárga és zöld), három különböző forma (háromszög, négyzet és kör), két különböző méret (nagy és kicsi) és két különböző felület (lyukas és teli) létezik. (PINTÉR 2013)

Az első tényleges feladat az volt, hogy logikai készlettel rendelkező szituációkat jelelniessenek meg, ami elengedhetetlen a fogalomalkotáshoz. Ahogy korábban felsorolták a 11 különböző jellemzőt, ez volt a legegyszerűbb feladat a hallgatók számára, mivel könnyen létrehozhat különböző halmazokat. A gyűjtött halmazok például a zöld elemekből vagy a piros elemekből álltak.

A második feladat az volt, hogy kétkarikás játékokat hozzanak létre: a logikai készlettel olyan helyzeteket mutassanak be, ahol két diszjunkt, nem metsző halmazt kellett létrehozniuk. Ez a feladat is könnyű volt a hallgatók számára (pl. a teli vagy lyukas, kör vagy négyzet csoportosításokat többféleképpen ábrázolták).

A harmadik feladat az volt, hogy kétcsoportos játékokhoz tartozó szituációkat mutassanak be a logikai készlettel, ahol két metsző halmazt kellett létrehozniuk. Ez a feladat kevésbé volt könnyű a hallgatók számára, de létrehozták az alapvető osztályozásokat. Az egyik ilyen osztályozás a háromszögek és piros formák csoportosítása volt, egy másik példán a négyzet és lyukas címkék szerint rendezték el a logikai készlet elemeit.

Az utolsó feladat az volt, hogy háromcsoportos helyzeteket mutassanak be, ahol három tetszőleges halmazt kellett megjeleníteniük. Ez a feladat nem volt igazán könnyű a hallgatók számára, mert bonyolulttá tette az elrendezést. A hallgatók három tulajdonság alapján a háromszögek, a négyzetek és a lyukas alakzatok osztályozását végezték el, ahol

két diszjunkt és két metsző halmaz volt, máskor a logikai készletet három (piros, lyukas és háromszög vagy kicsi, kék és lyukas) metsző halmazra rendezték el. Viszont csak segítő kérdések segítségével sikerült a legegyszerűbb csoportosításokat létrehozni, ahol csak a kategóriák jelentek meg semmilyen közös tulajdonsággal, például háromszögek, körök és négyzetek vagy négykarikás játékok: piros, sárga, kék, zöld.

A tanulói értékelés magában foglal egy saját logikai készlet készítését, ami a hallgatók kreativitását mutatja, valamint a célja annak bizonyítása is, hogy a feladatlap milyen eredményesen tanítja meg a diákoknak a halmazelmélettel kapcsolatos fogalmakat és készségeket. A hallgatók a saját logikai készletüket a különböző halmazelméleti műveletek bemutatására használják, ezáltal is bizonyítva a halmazokról alkotott kognitív megértésüket. Amint ezekben a munkákban láthattam, a halmazok használata túlmutat a matematikán, a mindennapi élet különböző aspektusait mutatja be. Ha a gyerekeket gyakorlati tevékenységeken, például bögrék, pillangók, járművek (2. számú melléklet) rendezésén és játékokon keresztül tanítjuk az osztályozásra, az lehetővé teszi számukra, hogy gyorsabban megértsék ezeket a fogalmakat.

Összességében a logikai készlettel végzett korábbi feladatok fejlesztik a kognitív készségeket, és fokozzák az osztályozást, az érvelést és az együttműködést. Segít a hallgatóknak eligazodni az összetett információkban és kritikusan gondolkodni különböző kontextusokban, akár a magyar nyelvhez kapcsolódóan az olvasás és szövegértés témaköreiben.

Tehát azokat a feladattípusokat keressük az olvasó- és nyelvtankönyvekben, melyek szövegezése a következő lehetőségek közül valamelyik: „*Csoportosítsátok...!*”, „*Válogassátok szét a megadott két szempont szerint!*”, „*Csoportosítsd...!*” és „*Mely tulajdonságok igazak mindkét szereplőre?*” – mivel ezek az egykarikás, kétkarikás vagy többkarikás játékokra példák, vagy a közös tulajdonságok kiemelésére szolgálnak. Ezek szorosan kapcsolódnak a halmazok fogalmához, mely témakör lehetőséget ad arra, hogy a vizuális és strukturális összefüggéseket, a lexikai és szemantikailag kapcsolódó elemek közti viszonyokat egyszerűen modellezzük. Ezek a típusfeladatok nem csupán interaktív élményt nyújtanak, hanem támogatják a tanulóknak az információk rendezésére és a különböző nézőpontok figyelembevételére irányuló képességét is. A halmazelmélet mint matematikai fogalom egyszerű, de hatékony keretet biztosít a különböző szavak, fogalmak és azok kapcsolatai között, lehetővé téve a hallgatók

számára, hogy a tanultakat kiterjesszék a valós életben való alkalmazásra is. Ezeken a feladattípusokon keresztül a tanulók nem csupán a fogalmakat, hanem az azok közötti összefüggéseket is könnyebben megértik, ami elengedhetetlen a bonyolult szövegek feldolgozásához. Ezek a feladatok játékos formában is megvalósulhatnak, például páros munkában, amikor a gyerekek közösen válogatják a szavakat a bennük lévő közös betűk vagy szófajok alapján, ami nemcsak az anyanyelvről alkotott tudást formálja, hanem a szociális készségeket is, mivel a tanulók együttműködnek és kommunikálnak egymással.

Sokszor szóhalmazok és fogalmi halmazok összehasonlítása jelenik meg, ilyenkor a gyerekek két különböző szólexikont vetnek össze, azaz egy halmazt alkotó szavak és egy másik halmazt alkotó fogalmak kapcsolata jelenik meg. Ezen a ponton a halmazelmélet ad egy egyszerű, de hatékony keretet. Ilyen feladat lehet az ábécé betűinek csoportosítása különálló halmazokba (5. kép) vagy éppen egy szöveg szavainak válogatása a bennük található magánhangzók alapján, ahol megjelenik a közös rész, azaz a halmazok metszete (6. kép). Amikor a tanulók az ábécé betűit csoportosítják, nemcsak egy egyszerű rendezési feladaton dolgoznak, hanem a betűk hangzását és írásmódját is összehasonlítják, amivel elmélyítik nyelvi tudásukat, míg a szavak magánhangzók szerinti válogatása nemcsak a nyelvi képességek fejlesztésére szolgál, hanem a halmazok metszetének megértésére is.

A teljes magyar ábécé 44 betűből áll.

Ebből 14 magánhangzó: **a á, e é, i í, o ó, ö ő, u ú, ü ű.**

A többi mássalhangzó. Három nagy csoportjuk van.

egyjegyű: **b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z**

kétjegyű: **cs, dz, gy, ly, ny, sz, ty, zs**

háromjegyű: **dzs**

### 5. kép<sup>1</sup>

<sup>1</sup> [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY02TA\\_\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY02TA___teljes.pdf) (9. o.)

- 10.** Olvasd el Csukás István *Dalocska* című versét! Írj három-három példát a vers szövegéből mindegyik csoporthoz!

Csengő szó: gingalló,  
röppenj már, pillangó!  
Pillangó messze jár,  
volt-nincs nyár, vége már.

Züm-züm-züm, zúg a szél,  
táncol a falevél,  
züm-züm-züm, ez a szél!  
Egy reggel itt a tél.

- ★ Csak rövid magánhangzó van a szóban.

---

- ★ Csak hosszú magánhangzó van a szóban.

---

- ★ Rövid és hosszú magánhangzó is van a szóban.

---



### 6. kép<sup>2</sup>

A szövegértés fejlesztéséhez hozzájárul, ha a diák fel tudja sorolni az összefüggő fogalmakat és a hozzájuk kapcsolódó szavakat, erősödik a kapcsolatteremtő képesség, hiszen az ilyen feladatok megvalósíthatók páros feladatokkal, mint például a szavak csoportosítása a bennük megjelenő betűk alapján (7. kép) vagy egy adott szóhalmaz szófajok szerinti csoportosításával (8. kép).

- 4.** Írd a megfelelő helyre a szavakat!

juh, fehér, méh, hóvirág, fecske, fészek, fű, hársfa

f	f h	h

### 7. kép<sup>3</sup>

<sup>2</sup> [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY03TB\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY03TB__teljes.pdf) (8. o.)

<sup>3</sup> [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR01TB2\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR01TB2__teljes.pdf) (22. o.)

1. Csoportosíts a minta szerint! Húzd át a szóhalmazban, amit már leírtál!

fűtős	szüretel	szőlő	hatszáz	sok	színes	ötven
nagyszemű	dézsza	hamvas	prés	édes	néhány	
leszed	érik	cipel	must	puttony	tizenkettő	présel

szőlő	fűtős	hatszáz	szüretel

a) Nevezd meg a csoportokat! Írd a szócsoportok fölé a választott kifejezést!

megnevezés	tulajdonság	mennyiség	cselekvés
------------	-------------	-----------	-----------

b) Válassz egy-egy kérdést minden oszlophoz! Írd a csoportok alá!

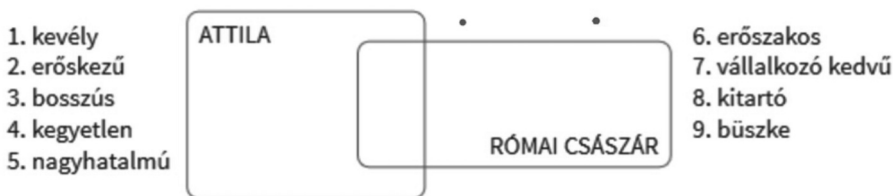
Milyen?	Mit csinál?	Ki? Mi?	Hány? Mennyi?
---------	-------------	---------	---------------

8. kép<sup>4</sup>

Összefüggő szövegértési stratégiák esetén is megjelenhet a halmazos ábrázolás, ahol a vizsgálódás a szöveg szerkezetében, tartalmában a halmazokkal és kapcsolataikkal rendszerezve jelenik meg. Ilyen példát láthatunk a *Hétszínvirág szövegértés tankönyv*-ben, ahol a szövegfeldolgozás során a *Hétszínvirág munkafüzet*ben olyan tulajdonságokat rendezünk, melyek egy csoportra vagy mindkét csoportra igazak, így a feladatban megjelenik szinte az összes halmazművelet (9. kép).

**Móra Ferenc: A Hunok hazát keresnek**

3. Válogassátok szét csoportokban Attila és a római császár tulajdonságait a számok segítségével! Indokoljátok választásotokat a szöveg alapján!



9. kép<sup>5</sup>

<sup>4</sup> [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY04MA\\_I\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY04MA_I__teljes.pdf) (18. o.)

<sup>5</sup> [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR03MB\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR03MB__teljes.pdf) (35. o.)

Más tankönyvi feladatokban a tanulóknak a szövegek szerkezetére, keletkezésére vonatkozó információk különböző önálló kategóriákba sorolását kell elvégezniük, ahogy a következő példában is a mesekezdeteket és a mesebefejezéseket kell csoportosítaniuk (10. kép). Az ilyen jellegű feladatokban a diákok megtanulják a szöveg szerkezetének és tartalmának elemzését és az információk, események rendszerezését, ami segíti a szövegek világának mélyebb megértését, valamint kritikai, analitikus gondolkodásuk fejlődését.

### 3. Húzd alá pirossal a mesekezdeteket, kékkel a mesebefejezéseket!

egyszer volt, hol nem volt	aki nem hiszi, járjon utána
ma is élnek, ha meg nem haltak	itt a vége, fuss el véle
így volt, mese volt, talán igaz se volt	volt egyszer egy király
egyszer régen, nagyon régen	hol volt, hol nem

#### 10. kép<sup>6</sup>

A halmazokkal kapcsolatos tevékenységek hozzájárulnak a tanulók logikai gondolkodásának és kapcsolatteremtő képességének fejlesztéséhez. A halmazműveletek alkalmazása, mint a metszetek, uniók vagy különbségek vizsgálata, segíti a tanulókat abban, hogy átlássák a fogalmak közötti bonyolultabb viszonyokat is.

A halmazok alkalmazásának bemutatása nemcsak matematikai szempontból fontos, a mindennapi életben is segít a rendszerben történő gondolkodásban. Gyakorlati tevékenységek, mint például labdák, állatok, bögrék osztályozása vagy játékos feladatok során a tanulók interaktív módon tapasztalhatják meg a különböző osztályozási módszereket, így erősítve a halmazokról alkotott kognitív megértésüket. (ÁDÁM 2020)

Összességében a halmazok tudatos tanulmányozása és alkalmazása a különböző tantárgyakban nemcsak az iskolában, hanem a mindennapi élet írott és beszélt nyelvi szövegeinek értelmezésében is hatékony eszköz lehet a tanulók tudásának bővítésére.

A halmazok tanulmányozása tehát nemcsak a matematikában alkalmazható, hanem szélesebb értelemben a hallgatók és a tanulók szellemi fejlődéséhez és kreatív gondolkodásának erősítéséhez is vezet. Ez a komplex oktatási módszer nemcsak a tudás alapját teremti meg, hanem egyben megalapozza a jövőbeli tanulási folyamatokat is.

<sup>6</sup> [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR02TA\\_I\\_\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR02TA_I___teljes.pdf) (70. o.)

## IRODALOM

- ÁDÁM PÉTER (2020): *Útmutató a matematika tantárgy tanításához*. Széchenyi Kiadó, Budapest. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-matematika-tantargy-tanitasahoz.pdf> (Utolsó megtekintés: 2025. október 10.)
- HERENDINÉ KÓNYA ESZTER (2013): *A matematika tanítása az alsó tagozaton*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- PINTÉR KLÁRA (2013): *Matematika tantárgy-pedagógia*. [https://eta.bibl.u-szeged.hu/1669/2/mat\\_tantped/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Matematika\\_tantrgypedaggia/13\\_halmazok\\_s\\_logika\\_az\\_als\\_tagozaton.html](https://eta.bibl.u-szeged.hu/1669/2/mat_tantped/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Matematika_tantrgypedaggia/13_halmazok_s_logika_az_als_tagozaton.html) (Utolsó megtekintés: 2025. november 28.)
- SKEMP, RICHARD (2005): *A matematikatanulás pszichológiája*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- TÖRÖK TAMÁS (2016): *Tanító kézikönyv. Matematika, 1–4. évfolyam*. OFI. [https://www.nkp.hu/api/media/relpath/NKP%20K%C3%B6z%C3%B6s%20f%C3%A1jlok/R%C3%A9gi%20-%20Nyilv%C3%A1nos%20tartalmak/Tan%C3%A1ri%20seg%C3%A9dletek/K%C3%A9zik%C3%B6nyv/Matematika/FI-503010301-alsos-matek\\_tanitoi-kk-dr-torok.pdf](https://www.nkp.hu/api/media/relpath/NKP%20K%C3%B6z%C3%B6s%20f%C3%A1jlok/R%C3%A9gi%20-%20Nyilv%C3%A1nos%20tartalmak/Tan%C3%A1ri%20seg%C3%A9dletek/K%C3%A9zik%C3%B6nyv/Matematika/FI-503010301-alsos-matek_tanitoi-kk-dr-torok.pdf) (Utolsó megtekintés: 2025. október 10.)

## Tankönyvek

- BARTHA JÁNOSNÉ – SZALAY MÁRIA – FUKKNÉ FUKÁSZ ENIKŐ (2021): *Édes anyanyelvem munkatankönyv. 2. osztály*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY02TA\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY02TA__teljes.pdf) (Utolsó megtekintés: 2025. október 10.)
- BARTHA JÁNOSNÉ – SZALAY MÁRIA – FUKKNÉ FUKÁSZ ENIKŐ (2021): *Édes anyanyelvem. Nyelvhasználat – szövegalkotás munkafüzet. 4. osztály*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY04MA\\_I\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY04MA_I__teljes.pdf) (Utolsó megtekintés: 2025. október 10.)
- BARTHA JÁNOSNÉ – SZALAY MÁRIA – FUKKNÉ FUKÁSZ ENIKŐ (2021): *Szövegről szövegre. Olvasás munkatankönyv. 2. osztály*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR02TA\\_I\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR02TA_I__teljes.pdf) (Utolsó megtekintés: 2025. október 10.)
- BENKŐ ZSUZSANNA – CSÁJINÉ KNÉZICS ANIKÓ – KÁRPÁTI ANIKÓ (2021): *Szépen, helyesen munkafüzet. 1. osztály*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR01TB2\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR01TB2__teljes.pdf) (Utolsó megtekintés: 2025. október 10.)
- BURAI LÁSZLÓNÉ – FUKKNÉ FUKÁSZ ENIKŐ (2021): *Hétszínvirág munkafüzet. 3. osztály*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR03MB\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MIR03MB__teljes.pdf) (Utolsó megtekintés: 2025. október 10.)

FÜLÖP MÁRIA – KÓRÓDI BENCE – SZILÁGYI KATALIN (2021): *Nyelvtan és helyesírás. 3. tankönyv.* Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY03TB\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MNY03TB__teljes.pdf) (Utolsó megtekintés: 2025. október 10.)

## THE PROCESS OF LEARNING SET THEORY IN TEACHER EDUCATION SET THEORY IN LEARNING READING AND COMPREHENSION

Teachers need to have not only a thorough knowledge of mathematical concepts, but also strong cognitive and metacognitive skills, which play an important role in reading and comprehension. This set theory framework is essential for teachers to teach children properly, enabling them to create an engaging, effective learning environment that promotes students' mathematical success. This study aims to present an experimental method developed within the framework of the Apor-project at Apor Vilmos Catholic College, with which the basic concepts of set theory can be mastered using a special worksheet designed for primary school teacher students.

Set theory is important because it introduces children to fundamental mathematical concepts such as grouping, classification, and various relationships, which are constantly present in the process of learning to read and understand text. A deep understanding of these concepts is essential for teachers to understand mathematics as a logical and coherent science and to apply its concepts to any other subjects. By fostering an intuitive understanding of sets, teachers can develop children's mathematical thinking and problem-solving skills.

In my study, I also address the evaluation of the students participating in the experiment, because my goal is to prove and demonstrate that the worksheet effectively helps students master set theory concepts and develop their skills, which they can continuously use in their work in teaching other subjects, including Hungarian language and literature. The evaluation also shows the creativity of the students, as they prepare their own logic sets on any topic of their choice, which are used to demonstrate various set theory operations throughout the semester.

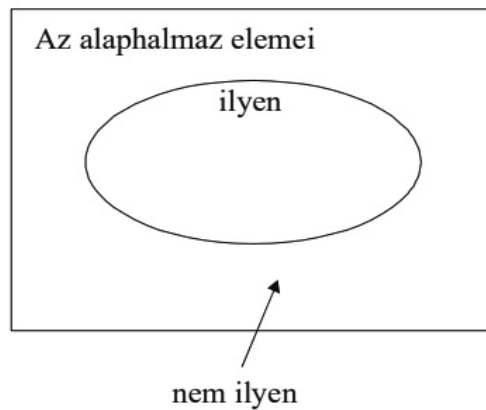
**Keywords:** set theory, cognitive skills, experiment, understanding

## MELLÉKLET

## 1. számú melléklet

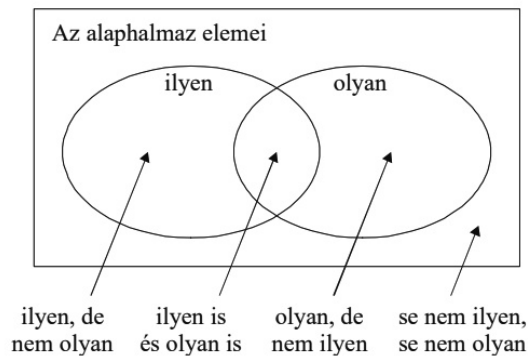
*Halmazműveletek feladatlap*

1. Egykarikás játékok – Azonosítsák a nyíllal jelölt csoportot a megfelelő halmazművelettel. Rakjanak ki a logikai készlettel 3 különböző példát és nevezzék meg a nyíllal jelölt csoportot.



2. Kétkarikás játékok – Rakjanak ki két-két nem metsző halmazt. (diszjunkt halmazok)

3. Kétkarikás játékok – Azonosítsák a nyilakkal jelölt csoportokat a halmazelmélet műveleteivel. Rakjanak ki a logikai készlettel 3 különböző példát és nevezzék meg a nyilakkal jelölt csoportokat.

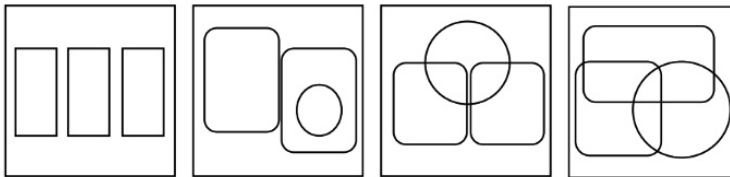


4. Háromkarikás játékok – Hogyan tudjuk szemléltetni? Rajzolják fel és rakják ki logikai készlet

5. Mindegyik fenti játékra készítsenek számokkal alsós feladatokat.

6. Melyik csoportosítás melyik ábrához illik? (Kovács Zoltán ötlete alapján) Milyen további példákat tudnának adni a következő válogatásokra?

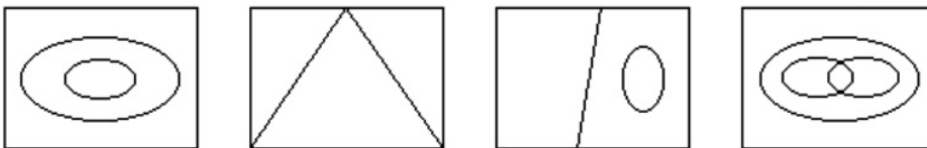
- A) *Felnőttek*: nő, férfi, anya  
 B) *Logikai lapok*: zöld, kör alakú, kicsi  
 C) *Gyerekek*: lány, fiú, szemüveges  
 D) *Evőeszközök*: kés, villa, kanál



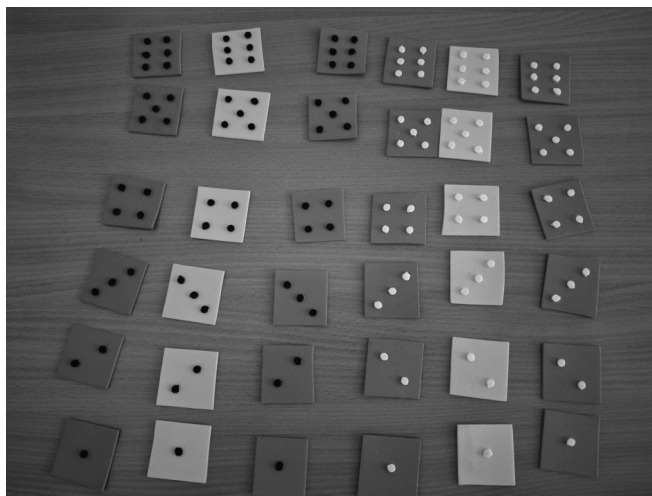
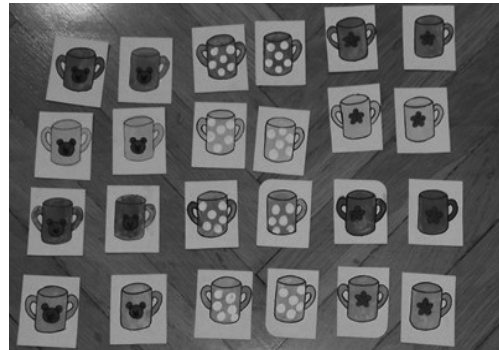
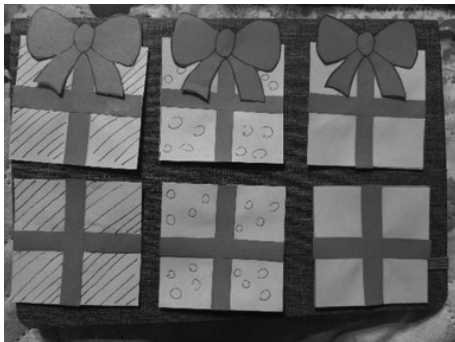
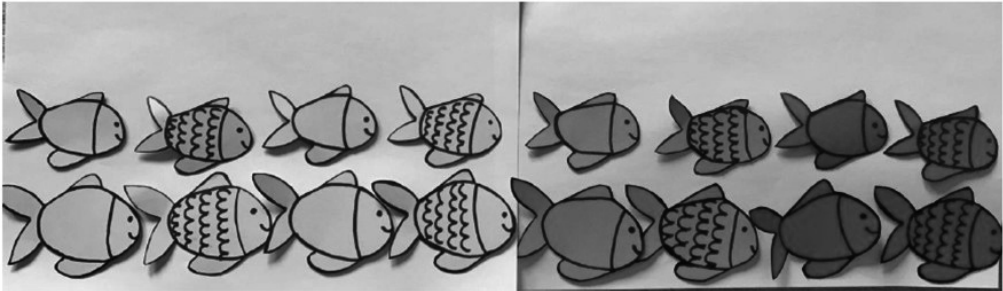
7. a) Melyik csoportosítás, melyik ábrához illik?

- i) Alaphalmaz: természetes számok; 8 többszöröse, 12 többszöröse, 4 többszöröse  
 ii) Alaphalmaz: élőlények; emberek, állatok, növények  
 iii) Alaphalmaz: játékok; labdák, pingponglabdák  
 iv) Alaphalmaz: emberek; felnőttek, gyerekek, óvodások

b) Milyen példákat tudnának adni a következő válogatásokra?



**2. számú melléklet**  
**Logikai készletek**





HUSZÁR-SAMU NÓRA – STEKLÁCS JÁNOS

*A megértés tanítása:  
a Reciprok Tanítási Módszer alkalmazása  
a szövegértés fejlesztésében az alsó tagozaton*

Az olvasás-szövegértés szerepe napjainkban jelentősen felértékelődött, az iskolai tanulás és a társadalmi érvényesülés alapfeltételévé vált. Szellemi munkaeszközként szolgál, és kulcsfontosságú ahhoz, hogy hozzáférhessünk a társadalom és a kultúra bizonyos területeihez – ehhez pedig megfelelő szintű olvasás- és írástudás szükséges (ARATÓ 1991). Mindez ráirányítja a figyelmet arra, hogy érdemes ennek szellemében, illetve a nemzetközi szakirodalom eredményei alapján folyamatosan megújítani a pedagógusképzés anyanyelvi módszertanát, mindezáltal korszerűbbé, hatékonyabbá tenni az osztálytermi gyakorlatot.

Tanulmányunkban a Reciprok Tanítási Módszer osztálytermi alkalmazását kívánjuk bemutatni gyakorlatorientált megközelítésben. Célunk annak feltárása, hogy az olvasás, a szövegértés és a metakogníció néhány összefüggésének bemutatásával hogyan támogatható a szövegfeldolgozás jelenlegi módszertanának megújítása, valamint milyen irányok és tartalékok rejlenek e módszer alkalmazásában az alsó tagozatos oktatásban.

**Kulcsszavak:** szövegértés, metakogníció, Reciprok Tanítási Módszer

## **PEDAGÓGIAI SZEMLEÉLETVÁLTÁSOK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN**

A magyarországi anyanyelvi nevelés modernizációjára már az 1970-es évektől kezdődően számos törekvés irányult.

SZÉPE GYÖRGY (1979) hangsúlyozta az anyanyelvi nevelés funkcionális megközelítését, a kontrasztív grammatikaoktatás szerepét, valamint a performancia nyelvi szintjének jelentőségét. Újszerű gondolatként jelent meg nála az olvasás személyiségformáló szerepe, illetve az a nézet, hogy a szépirodalmi művek grammatikai konstruktumként is értelmezhetők.

KÁDÁRNÉ Fülöp Judit (1985) az olvasás értelmezését hermeneutikai keretbe helyezte. A szövegértési képességet kommunikációs kontextusban vizsgálta, kiemelve a pragmatikai tényezők és a megértés közötti összefüggéseket, valamint az oktatásban rejlő, még kiaknázatlan lehetőségeket.

ZSOLNAI József (1986) a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program keretében a szövegértés fejlesztését változatos szövegtípusokra alapozta. Munkájában hangsúlyt fektetett a szinkrón és diakrón nyelvészeti ismeretek oktatásban betöltött szerepére, valamint a differenciálás tanórai megvalósítására, konkrét didaktikai példák és útmutatások segítségével.

ARATÓ FERENC (1991) az olvasás és a megfelelő szövegértés fejlesztésének egyik legfontosabb feltételeként a módszertani megújulást emelte ki. Az iskolai olvasási folyamatokat komplex pedagógiai rendszerként értelmezte, és tanulási módszerként kezelte. Úgy véli, hogy mivel a pedagógiai folyamatot maga a pedagógus alakítja, ezért kulcsfontosságú lenne a szövegértelmezést problémaszituációként kezelni, tudatosan megtervezni az olvasási folyamatot, és világosan kommunikálni a diákok felé az olvasás célját. A jó olvasási képesség alapjaként a kognitív organizáció kialakítását tartja meghatározónak, és javasolja az olvasás mint metatantárgy bevezetését.

A hatékony olvasás a problémamegoldó olvasás, minden tantárgy esetében jelen van. Működésében négy szint különíthető el: az első a problématudat, az a tudás, mellyel a tanuló rendelkezik, ha az olvasási folyamat közben megtapasztalja saját hiányosságait; a következő szint a problémaérzés, vagyis a szándék az olvasási deficit megoldására; a probléma feldolgozása, azaz a szöveg értelmezési hibáinak tudatos javítása, végül maga a megoldás szakasza, melynél feloldódik az ellentmondásérzés a tanulóban. Ez az elképzelés összhangot mutat napjainkban is fellelhető és jelentősnek mondható kognitív és metakognitív pszichológiai irányzatokkal (CSÉPE 2006).

BÁRDOSSY ILDIKÓ és munkatársai (2002) *A kritikai gondolkodás fejlesztése* című neveléstudományi munkájukban az interaktív-reflektív tanulás módszertanának elméleti és gyakorlati megvalósításait mutatták be, fókuszpontban a gondolkodásfejlesztéssel és a stratégiaalapú oktatással. Az említett kötet deklaratív és procedurális tudáselemek mentén konkrét javaslatokkal és a tanórába integrálható feladatokkal járult hozzá az anyanyelvi nevelés modernizációjához. A stratégiaalapú oktatás bemutatásakor a Reciprok Tanítási Módszer lehetőségeire is kitérnek, de annak megvalósítási fázisait nem fejtik ki. Jelen írásunkban a reciprok tanítás bemutatásakor a pragmatikai szempontokat tartjuk szem előtt és az alkalmazhatóság alapján térünk ki a módszer egyes elemeire.

Összegezve, egészen napjainkig a magyarországi anyanyelvi nevelés megújítását szorgalmazó fenti törekvések jelentős tartalékokra és lehetőségekre mutattak rá, sürgették egy új, pedagógiai és módszertani kultúra kialakítását. A történeti áttekintés alapján jól körvonalazódik, hogy a szakmai diskurzus középpontjába egyre inkább a funkcionális szemlélet, a kommunikációs megközelítés és az olvasás komplex értelmezése került. Az anyanyelvi nevelés elmélete és gyakorlata azonban konvencionálisnak mondható abból a szempontból, hogy nehezen jön létre az interakció a szövegértésről alkotott jelenlegi tudáskonceptió és az osztálytermi gyakorlat között.

### AZ OLVASÁS ÉS A SZÖVEGÉRTÉS FOGALMÁNAK ALAKULÁSA

Az olvasás fogalma napjainkig jelentős változáson ment keresztül. A fogalom és működésének kutatástörténeti szempontú leírásakor kezdetben a dekódolás és az információ-visszakeresés volt a definícióalkotás alapja, napjainkban viszont – köszönhetően a tudományban lezajlott kognitív forradalomnak – a folyamatos tudásbővítés elemi eszközeként realizálódik. Új paradigmaként az 1920-as években népszerű lett a filozófiai pragmatika alapjain nyugvó *reader response* (ADAMIKNÉ 2006; TOLCSVAI 2022), azaz az *olvasó válasza* elnevezésű megközelítés, amely a kreatív olvasást helyezi középpontba. Az elmélet alapvetése szerint az olvasó a műben kódolt üzenetre válaszol, folyamatos interakcióban van a szöveggel, a szövegértő olvasás kreatív nyelvi tevékenységként is értelmezhető, melynek implicit szabályai vannak, a célzott, megtervezett szövegfeldolgozási lépések mellett célszerű lenne az olvasó és a szöveg közötti interakció hangsúlyozása. Ezzel a megállapítással összhangban a gyakorlat, az anyanyelvi-tantárgypedagógia és az anyanyelvi nevelés módszertana hangsúlyozza (ADAMIKNÉ 2008), hogy a szövegértést csak változatos textusok olvasásával lehet fejleszteni. A PISA-felmérések a szövegértés képességét nem a tantárgyi tudás oldaláról közelítik meg, hanem a mindennapi életben való hatékony boldogulás eszközeként. A PISA definíciói a szövegértésre vonatkozóan a 2000-es évektől többször módosultak (STEKLÁCS 2018) igazodva az olvasással és a szövegértéssel kapcsolatos tudáskonceptió bővüléséhez. Az egyik első, 2000-ben megjelent definíció szerint a megfelelő szövegértési képességgel könnyebben részt vehet az egyén a társadalom életében, és tudását folyamatosan bővítheti. Ezt finomította a következő kiegészítés 2009-től, amely szerint a szövegértés elköteleződés, motiváció is az olvasás

íránt, azaz a szövegértésnek van egyfajta esztétikai funkciója, majd 2015-től a digitális és a statikus szövegek olvasása is külön magyarázatot kapott, végül 2018-tól a definíciót maguk a stratégiák körvonalazzák: a megértés, az alkalmazás, a visszakeresés és a reflektálás kerülnek középpontba. Ez utóbbi esetében már nincs írott vagy beszélt nyelvi oppozíció sem (STEKLÁCS 2018).

Napjainkban az olvasás és a szövegértés fogalma az angol nyelvi kultúrkörben a *reading literacy* kifejezésnek felel meg, amely nem azonos az olvasással és a szövegértéssel, hanem tágabb: magában foglalja az olvasás célját, ezzel összhangban az olvasási stratégiák tudatos használatát és az egyéni kompetenciák metakognitív vonatkozásait is. Ennek megfelelően az olvasás, pontosabban a szöveg megértése, nem öncélú tevékenység, hanem a problémamegoldás eszköze, azaz eszköztudás (STEKLÁCS 2018).

A felmérésekben használt szövegtípusok is ezt a szemléletet tükrözik. Három típus különíthető el: a folyamatos, a nem folyamatos és kevert szövegek — ezek a formák jelennek meg leggyakrabban a hétköznapi életben. Az olvasási helyzeteket céljuk szerint is kategorizálják: lehetnek személyes, közösségi, munkával vagy tanulással kapcsolatosak; ehhez igazodva az olvasási műveletek három fő csoportba sorolhatók: az információhoz való hozzáférés, az információ visszakeresése, valamint reflexió és értékelés (STEKLÁCS 2018).

Osztálytermi környezetben, pedagógiai szempontból az olvasás olyan alapvető képesség, amely minden további tantárgy és tanulás előfeltétele és a tanulmányi eredményre pozitív korrelációt mutat (OECD 2018). Az olvasásról alkotott új tudáskonceptió szükségessé teszi a metakognícióra alapozott szövegértés-tanítás módszertanának újragondolását, amely didaktikájában képes szintetizálni és hangsúlyozni a szöveggel való folyamatos interakciót, a háttérismeretek fontosságát, és megfelelő pedagógiai keretet biztosít az olvasási stratégiák használatának.

## A RECIPROK SZÖVEGFELDOLGOZÁS A GYAKORLATBAN

Összegezve, az olvasás fogalmának a differenciálódása és osztálytermi szerepváltása az olvasástanulásban és a szövegértésben szükségessé teszi a módszertani szerepváltást. A Reciprok Tanulási Módszer (RTM) egy lehetséges paradigmaváltás alapjául szolgálhat az eddig áttekintett elméleti keret tükrében. A módszer (PALINCSAR–BROWN 1984) a

*scaffoldingon* és az együttműködésen alapuló, a szöveg megértését folyamatosan monitorozó tanítási eljárás, amely négy olvasási stratégiát tartalmaz. A *scaffolding*, a szövegértés aspektusából, szabad fordításban a szakértői állványzat. A *scaffolding* magyar fordítása azért lehet problémás, mert egyrészt nem fedi le kellőképpen a tanulási és tanítási folyamat lépcsőzetes, hierarchikus fejlődési ívét, másrészt a folyamat végén a segítői „állványzat”, „támogatás” egyes részeinek és az elemek sorrendjének a lebontása éppolyan lényeges, mint a felépítés. Megfelelő időráfordítással és gyakorlással a képességszinten alacsonyabban lévő tanuló képessé válik a hatékony és önálló tanulásra, szövegolvasásra, tehát nem csupán állványzatot kell építeni, ha egy tevékenységi szint rutinná alakult, azt le kell bontani megfelelő sorrendben.

Ez az állványzat épít azokra az osztálytermi interakciókra, melyek a jól és a gyengén olvasó diákok között jönnek létre, mint potenciális lehetőség a fejlődésben. A *scaffolding* ebben az értelmezésben egyfajta segítségnyújtás, melyet kezdetben a tanár, később a tapasztalt, jól olvasó diák nyújt a kevésbé jártas tanuló számára, így elérve azt a potenciális szintet, amely a kevésbé jártas diák számára mint lehetőség, adott. A támogató oktatás és a stratégiák fejlesztik mind a küszködve olvasó, mind a jól olvasó diákok szövegértési képességrendszerét, alkalmazásuk lehetővé tenné a módszertani megújulást az általános iskola alsó tagozatán.

PALINCSAR ÉS BROWN (1984) modelljük megalkotásakor Vigotszkij *proximális zóna* fogalmára támaszkodtak, amely szerint a tanulás folyamata olyan társas helyzet, melyben egy képességszinten tapasztaltabb tanuló modellezi a tanulási tevékenységét – metakognitív stratégiákat használva implicitte teszi olvasási gyakorlatát – és ezáltal fokozatosan magasabb szintre vezeti a kezdő tanulót (VIGOTSKIJ 1967; RUDY 1989).

Vigotszkij a kollektívizmust hangsúlyozza és szorgalmazza a tanulói együttműködést. A *proximális zóna* (ZPD) alkotja elméletének fő pillérét, azaz kortárs együttműködéssel a képességek köre hatékonyabban bővíthető, mint egyéni tanulással (MARGOLIS 2020). Történeti perspektívában Vigotszkij árnyalta korának intelligenciakutatásait is; elmélete megalkotásakor úgy érvelt, hogy a tényleges IQ és a potenciális IQ között lévő proximális zóna a kizárólagos sajátossága az egyénnek. A tanulási folyamat sikeressége elsősorban a fejlődést kijelölő úton múlik, azaz a pedagógiai értékelésnek a potenciált kell tükröznie, nem az adott időpontban elért teljesítményt (WARFORD 2011). A tanulási-tanítási szituáció a problémamegoldás kontextusában zajlik, melyben a *scaffolding* egyfajta segítségnyújtás, az elért eredmény pedig a támogatott teljesítmény, tehát a ZPD szakaszai a szakértői segítségtől az önsegítésig haladnak.

Az analitikus szövegfeldolgozás és az RTM-re alapozott szövegfeldolgozás között a lényegi különbség a funkcionális szemlélet, a folyamatközpontúság, a didaktikai célok és a tanórai jelentésteremtés mentén ragadhatók meg.

Az RTM – összhangban a metakogníció fókuszú pszicholingvisztikai olvasásmodellekkel – hangsúlyozza a szövegértési stratégiák tanítását és tanulását, kiemeli az anticipációk fontosságát, és az olvasás folyamatát szociális, kooperatív kontextusba helyezi a szerepkörök révén. Az analitikus szövegfeldolgozás (1. táblázat) módszertani szempontból indokolt a formális olvasástanítás szakasza után, de a szövegértési stratégiahasználatot explicit módon nem tanítja és nem hangsúlyozza kellőképpen a metakogníció megértésben betöltött szerepét.

A reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál (1. táblázat), valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok tanítás kimondatja a diákokkal saját olvasási stratégiákra vonatkozó ismereteiket, amelyekről a tanár is tudomást szerez. Azok az osztályok, amelyeknél ezt a módszert alkalmazták, látványos fejlődést mutattak (PALINCSAR–BROWN 1986; STEKLÁCS 2010).

**1. táblázat:** Az analitikus szövegfeldolgozás és az RTM összefoglaló táblázata

Analitikus szövegfeldolgozás			RTM szövegfeldolgozás		
Lépés	Tevékenység	Cél	Lépés	Tevékenység	Cél
Előkészítés	az óra témájának ismeretése	motiváció felkeltése	A szöveg címének az ismertetése	előfeltevések a címről, az olvasás előzetes céljának megfogalmazása	ráhangolódás
A szöveg felolvasása	bemutató olvasás	a szöveg hallás utáni megértése	A szöveg tartalmi egységeinek olvasása	tanulói néma olvasás csoportokban	az olvasott szöveg értelmezése

Analitikus szövegfeldolgozás			RTM szövegfeldolgozás		
A bevezetés-tárgyalás-befejezés tartalmi egységeinek tanulói hangos olvasása; a kevésbé ismert szavak, frazémák megjelölése	az olvasottak értelmezése irányított tanári kérdésekkel; a fogalmak megbeszélése, összefoglaló címek felírása a táblára	az olvasottak elsődleges elmélyítése, megértése	Szövegfeldolgozás szerepköröknek megfelelően (jós, kérdező, tisztázó, összegző szerepkörök)	célfogalmak kiemelése és magyarázata, kérdések megfogalmazása és anticipációk az olvasmány folytatásával kapcsolatban	a szöveggel kapcsolatos gondolat-hálók kialakítása, metakognitív stratégiákra alapozott olvasás
Bekezdések értelmezése	összefoglaló tételek felírása a táblára	a bekezdések lényegének kiemelése	Az olvasmány folyamatközpontú megértése	a megértés kontextusba ágyazott értelmezése	a szövegértés működéséhez szükséges sémák, stratégiák kialakítása, a szöveggel való interakció elősegítése
A szöveg értelmezése	a teljes szöveg tartalom-elemzése	a szöveg mondanivalójának kiemelése	A mélyebb szövegértelmezés elősegítése	a szöveg céljának megfogalmazása	a kritikai olvasás elősegítése

A reciprok tanítás keretein belül működő stratégiák a jóslás, kérdések feltétele, tisztázás, összefoglalás. Ezeket a stratégiákat névvel látták el, és mivel alapjaikban hasonlítanak az analitikus szövegfeldolgozás módszertani elveihez, tudatos tanári irányítással a magyarországi osztálytermi gyakorlatba integrálhatók.

A cím analízisa a globális szövegkohézió és a szöveggel kapcsolatos prekonceptiók feltérképezése után világossá válik az olvasás célja és a szöveggel kapcsolatos olvasói elvárások. A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár

a szöveget olvasva, a szöveg megfelelő logikai egységeinél kivetíti saját gondolatait, további alkalmazott stratégiáit. A folyamatolvasást (process-based reading) követően a diákok maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan anélkül. Ezalatt gyakoribb lesz a csoportmunka, valamint használják a kooperatív tanulás módszereit. A folyamat és az önálló tanulói tevékenység kialakulása több tanórát vesz igénybe, de a hangsúly elsősorban nem az eredményen, hanem magán a folyamaton és a stratégiák tudatossá tételén van, mert ez alapozza meg a kontextusfüggetlen és eredményes szövegértést.

A szöveg feldolgozása közben a gyermekek négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó, az összefoglaló szerepeket kapják, amelyek egy-egy begyakorolt szövegértési stratégiának megfelelő feladatkörök. Ezeknek a szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak egymásnak az önálló szövegfeldolgozás során. A jósnak olyan mondatokat kell megfogalmazni vagy megfogalmaztatni, amelyek így kezdődnek: *Azt gondolom... Szerintem... Arra számítok...* Ezáltal kialakul egy folyamatos interakció a makroszerkezeti egységekkel. A kérdező feladatkörében, az olvasott szövegrésszel kapcsolatban kérdéseket fogalmaz meg, melyek irányulhatnak az információ visszakeresésére vagy a szöveggel kapcsolatos, de az értelmezési horizonton kívül eső információra. A kérdés mint technika mindig egy magasabb gondolkodási konstruktum, így a szöveggel kapcsolatos kérdések megfogalmazása jól segíti az olvasottak mélyebb megértését. A diákok által feltett kérdéseket a társak válaszolják meg. A tisztázó feladatkörben a nehéz vagy idegen szavak magyarázata történik, melyet elsősorban, tanári irányítással, a kontextusból próbálják megadni a tanulók. Ez elsősorban az önálló szövegbeni tájékozódást fejleszti és felkészíti a tanulókat a definícióalkotásra. Az összegző szerepkörben az olvasottak summázása a cél, melyben a lényegi információk, tételmondatok kiemelése történik.

A munkaformákat és a közösen használt fogalmakat a tanár és a diákok együtt alakítják ki, az olvasási stratégiákat folyamatosan modellezik, majd közösen alkalmazzák. A módszer gyermekközpontú, az önálló szövegolvasat és -értelmezés áll a középpontban, a folyamatelvű megközelítés elősegíti a prekoncepciók kialakulását és a folyamatos monitorozás, értelmezés és javítás képességét. A módszer elemei kooperatívak, így a szociális képességek fejlesztésére is lehetőség van a kognitív elemek mellett, ugyanakkor magában foglalja azokat a kutatási novumokat, amelyek a metakogníció és a szövegértés témakörében készültek (PILONIETA–MEDINA 2009).

## AZ RTM BEVEZETÉSÉNEK DIDAKTIKAI SZEMPONTJAI AZ ALSÓ TAGOZATON

A módszert érdemes négy fázisban bevezetni: az elsőben a módszer szemléletét és annak részeit, a szerepköröket ismerik meg a tanulók, a második szakaszban a tanáré a vezető szerep, de a jól olvasó diákok folyamatosan közreműködnek a feldolgozásban és gyakorolják a szerepköröket, az explicit stratégiákat, míg a gyenge szövegértést mutató diákok megfigyelőként vannak jelen.

A harmadik szakaszban minden diák részt vesz, csoportmunkában dolgozva, de kérdéseiket és válaszaikat a tanárnak adják, aki ellenőrzi azokat, és ha szükséges, javaslatot tesz a javítás módjára is. A pedagógus ebben a stádiumban térhet át a proleptikus tanulásra, azaz úgy kezeli a diákokat, mintha már önállóan is képesek lennének a feladat elvégzésére. Ezzel egyre nagyobb teret ad a tanulók önálló szövegfeldolgozásának (PALINCSAR–BROWN 1986).

### A bevezető szakasz

A szerepek bevezetésének sorrendjében alsó tagozaton célszerű a jóslás szerepkört elsőként bevezetni, ugyanis ez az elem az analitikus szövegfeldolgozásban is központi szerepet játszik. Szakaszosan kell megismertetni és bevezetni a tanulóknál a kérdező, a tisztázó és az összefoglaló stratégiákat, ugyanis ezek a diákoknál ismeretlenek és az adott osztályközösség képesszintjéhez mérten lehetnek komplexebbek is. A tankönyvek tartalmaznak szómagyarázatot, de a későbbi önálló tanulást nagyban megkönnyíti, ha a diákok elsajátítják a tudásbővítés lehetőségeit. Az alsó tagozaton epikai szövegekben előfordulhatnak olyan kifejezések, szófordulatok, amelyek ismeretlenek lehetnek a tanulók számára, elsősorban a szóösszetétel által létrehozott többletjelentést, a kommunikáció szempontjából tekintve a poétikai vagy metanyelvi funkciót nem ismerik, nehezen értelmezik. A funkcionalitás elvét szem előtt tartva célszerű a tisztázandó szavakhoz rokon értelmű vagy ellentétes lexémákat kapcsolni a memorizálás érdekében. A vázlatírás, az írás művelete, a szöveg kivonatolása minden anyanyelvi órának fontos eleme, főleg alsó tagozaton. A szöveggel és a szerepkörökkel kapcsolatos információkat rögzíteni kell, egyrészt, hogy visszakereshetők legyenek, másrészt a helyesírás kialakításának képessége oktatási cél az anyanyelvi órákon.

A jóslás esetében leírható, hogy melyik előrejelzés volt a legjobban szöveghez illő; a tisztázó feladatkör esetében az idegen szavak, fogalmak vagy frazémák helyesírását mélyítheti el a tanuló, míg a kérdező és az összegző stratégia esetében a lényegi információk rögzítése a cél. Célszerű tudatosan szétválasztani az olvasás előtti és az olvasás utáni szövegértelmezési tevékenységeket: a jóslás olvasás előtti stratégia, míg a kérdezés, a tisztázás és az összegzés olvasás utáni (PALINCSAR–BROWN 1984). Hangsúlyos, hogy a diákok megértsék és értelmezni tudják azt, hogy az olvasmány vagy a fejezetcímek, a paratextusok és a tankönyvi képek, ábrák a szöveg megértéséhez nagyban hozzájárulnak, valamint az olvasási kedvet is felkelthetik. Ezeket az elemeket is felhasználhatjuk arra, hogy megfogalmazzuk osztályszinten az olvasás célját, az olvasói elvárásokat.

A jóslás bevezetése után módszertanilag célszerű a kérdező művelet megismertetése; a kérdező szerepkör komplexebb, mivel a szöveg ismerete, és az addig olvasottak gondolatmenetének, a szöveg lineáris és globális kohéziójának az azonosítása is szükséges hozzá. Hatékony, ha a szerepkártyán kérdőszavak szerepelnek, megkönnyítve a diákoknak a fontos információk azonosítását.

Az utolsó gondolati műveletnek, az összefoglalásnak stratégia szempontjából az a fő célja, hogy azonosítsa a lényegest és elválassza a lényegtelentől, ezzel segítve a többi tanulót abban, hogy az olvasott szöveget önállóan, kritikusan szintetizálva is el tudják mondani. Komplexitását tekintve ez a legnehezebb feladatkör, de ha el tudják mondani az olvasmány tartalmát, valószínűsíthető, hogy megértették azt. Vizuális támogatásként alkalmazható az idővonal, mely szemlélteti az események időbeli és logikai sorrendjét, a bevezető szakaszban elősegíti az összegző szerepkör megértését.

### **Az elsajátítási szakasz**

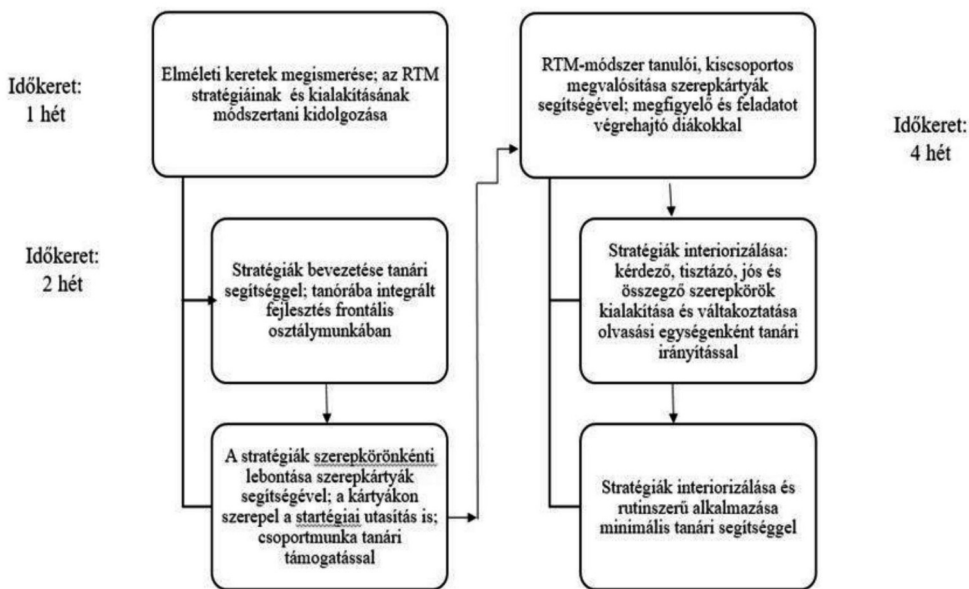
A következő, elsajátítási szakaszban, a bemutató szinten a pedagógus differenciálhatja a diákokat olvasási képességük szerint, a jól olvasók vezetőként és a stratégiák modellezésével közreműködhetnek a szövegfeldolgozásban. A tranzakciós pedagógia elvét szem előtt tartva, ennél a fázisnál már jelen vannak az RTM-re jellemző változatos osztálytermi interakciók és a proleptikus tanulás.

Az elsajátítási szakaszra célszerű több órát szánni, és ajánlatos változatos szövegtípusokon gyakorolni a stratégiákra alapozott szövegértelmezést. Kiemelendő, hogy a tanár által jóváhagyott összefoglaló feladat megoldását minden tanuló írja le, hogy az írás mű-

veletének elsajátítása is megvalósuljon. Célszerű, ha az alternatív válaszokat, a diákok ok-okozati megfogalmazásait is alapul vesszük, hiszen a szöveg jelentésének a megalkotásában ők is aktív résztvevők. A proleptikus, állványzatra épülő tanítás akkor vezethető be csoportmunkában, ha a diákok már megismerték az összes reciprok feldolgozási szerepet, elsajátították tartalmukat és kellő mennyiségű szövegtípussal találkoztak.

### Az alkalmazás szakasza

Ennek a szakasznak az elsajátítási indikátora lehet, ha a diákok már kevés tanári segítséggel alkalmazzák a szerepeket és automatizálódtak a stratégiáknak megfelelő elvárások. A szerepkártyák használata továbbra is szükséges, de a szerepek között célszerű differenciálni. Ebben a szakaszban a közös értékelésre és a tanári ellenőrzésre több időt érdemes szánni, a nem megfelelő megértést vagy stratégiahasználatot minden esetben korrigálni kell. Csoportmunkában az első feladat a cím alapján történő jóslás, ha a cím ismeretlen szót vagy frazémát tartalmaz, azt a tisztázó feladata megmagyarázni. Az önálló vagy stafétaolvasás utáni szövegfeldolgozásra célszerű szigorú időkorlátot szabni, majd az ellenőrzésnél a stratégiák logikai sorrendjét (jós, kérdező, tisztázó, összegző) érdemes betartani.



1. ábra: Az RTM bevezetésének időkerete

Az alsó tagozaton történő szövegfeldolgozás esetében a teljes önállóság bizonyos esetekben elmarad, ugyanis nem az az elsődleges cél, hogy a tanulók önállóan értelmezzenek szöveget, ez inkább következmény, hanem az, hogy tudatos stratégiákkal közelítsenek a szöveghez, mozgósítsák mentális sémarendszerüket, értelmezés közben vegyenek részt változatos interakciók segítségével a szöveg interpretálásában ezáltal elősegítve a kritikai olvasás kialakulását.

Az RTM szakaszos elsajátításakor érdemes hangsúlyt fektetni a szerepkörök pontos megértésére; ha a tanulók nem alkalmazzák jól a stratégiákat, nem tudnak konstruktívan közreműködni a csoportban, érdemes visszalépni az előző szintre és a problémás pontokat újraértelmezni. Az állványzat kialakítása, a segítő oktatás a visszalépésben is tetten érhető, ugyanis ha a diákok nem tudnak egy feladatot az elvárásnak megfelelően megoldani, új magyarázattal, úgynevezett visszacsatolási hurokkal (STRAUSS 2002) kell a deficitet kiküszöbölni.

Alsó tagozaton a módszer bevezetésének másik nehézsége, ami miatt a szakaszos bevezetés különösen javasolt, hogy nem csupán a szövegfeldolgozás új módszerét kell megtanítani, hanem ismeretlen olvasmány esetén, annak szövegtani sajátosságait is. A bevezető szakaszban a szerepköröket érdemes már olvasott, ismert szövegeken keresztül elsajátítani és a jóslás stratégiáját alternatív folytatásként bemutatni. A hangos, tanítói bemutató olvasás didaktikai szempontból fontos az alsó tagozaton, ezt érdemes tanulói stafétaolvasással felváltani.

PALINCSAR ÉS BROWN (1984) hangsúlyozzák a szerepkörök vizuális támogatását, mely a mélyebb megértést segítheti elő. A jóslás szerepkörnél a kristálygömb, a kérdező szerepkörnél a kérdőjel, a tisztázó esetében egy szótár, míg az összefoglaló szerepkörnél egy kosár hívóképe jelenhet meg a szerepkártyán, melynek másik felén konkrét utasítás is olvasható. Ez a taneszköz kezdetben megkönnyíti a módszer elsajátítását, tárgyiasítja a stratégiákat, illetve a differenciálás eszközeként is szolgálhat. Előnye, hogy nem igényel jelentős erőforrásokat.

## ÖSSZEGZÉS

Az RTM elemeinek az elsajátítása után a diákok olyan készségeket, képességeket és rutintokat birtokolnak, melyek segítségével képesek lesznek a hatékony szövegértésre az iskolában vagy a mindennapokban, ugyanakkor a módszer elemeinek vagy egyes elemeinek a potenciálját hangsúlyozza az a tény is, hogy tanórai keretben, tartalomba ágyazottan képes integrálni a beszédfejlesztést és a szóbeli szövegalkotást mint oktatási célt, valamint a differenciálás és a szociális kompetenciafejlesztés kihívásaira is megoldást nyújt. Az említett problémákra az anyanyelvi-tantárgypedagógia módszertana nem reflektál hatékonyan, jelentős potenciál marad kiaknázatlanul.

A reciprok tanítást úgy is lehet definiálni mint a természetes kogníció megvalósulását osztálytermi környezetben. A tanítás és a tanulás inverz folyamata a természetes emberi kogníció része és meghatározó eleme (STRAUSS 2002). Az olvasás mint folyamat interakció és jelentéskonstrukció, osztálytermi környezetben is eredményes, ha interaktív szemléletben történik a szövegértés fejlesztése. A reciprok szövegfeldolgozás hatékonyan javítja a szövegértési képességet minden olyan tantárgy esetében, ahol az olvasás az eszköz a tudás megszerzésére.

A kooperatív tanulás a reciprok szövegfeldolgozás esetében elsősorban azt jelenti, hogy a tanulási folyamat és a szöveg megértése közösen megy végbe, nem egyénileg vagy versenyhelyzetben (JOHNSON 1985; KAGAN 2009). A folyamat alapját a metakognícióra alapozott stratégiák adják, amelyek explicit, kimondott rutinok és tevékenységek, az információ helyes feldolgozására vagy egy konkrét feladat elvégzésére irányulnak. A módszer a *scaffolding*, a proximális zóna interaktív és konstruktív oktatási modelljén alapul, amely szerint a jó olvasó stratégiáinak folyamatos modellezésével vezeti a kevésbé jó olvasót a magasabb tanulási teljesítmény elérése érdekében. A reciprok szövegfeldolgozás módszere a fent említettek alapján egy olyan interaktív tanítási és tanulási, szövegértési, -értelmezési folyamat, amely ötvözi a kooperatív tanulást, a szövegértést elősegítő stratégiák és a tudatos metakognitív folyamatok kialakítását. A fentiek alapján okkal állapíthatjuk meg róla, hogy a tudomány által igazolt, korszerű és hatékony módszer, amelynek a hazai osztálytermi gyakorlatban történő alkalmazása, elterjesztése az olvasás, szövegértés tanításának, így a tanulás eredményességének a fejlesztése terén is pozitív hatást gyakorolhat a magyar oktatási rendszerben.

## IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábácétól az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- ARATÓ FERENC (1991): *Az olvasás pedagógiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BÁRDOSSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT – PETHŐNÉ NAGY CSILLA – PRISKINNÉ RIZNER ERIKA (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és a reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest.
- CSEPE VALÉRIA (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- JOHNSON, ROGER – JOHNSON, DAVID (1985): Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of Teacher Education* 36/4. 22–26.
- KAGAN, SPENCER (2009): *Kooperatív tanulás*. Libri, Budapest.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1985): *Olvasás és kommunikáció: Egy szövegértés-vizsgálat tanulságai*. Tantervelméleti Füzetek 16. OPI.
- KERNYA RÓZA (2008): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Általános Iskola 1–4. osztály. Trezor Kiadó, Budapest.
- MARGOLIS, ARKADIY (2020): Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology* 16/3. 15–26.
- OECD (2018): *Draft Analytical Frameworks*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>. (Utolsó megtekintés: 2025. október 7.)
- PALINCSAR, ANNEMARIE – BROWN, ANN (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1/2. 117–175.
- PILONIETA, PAOLA – MEDINA, A. L. (2009): Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!" *The Reading Teacher* 63. 120–129.
- RUDY, DENIS (1989): *The Effects of Metacognitive Strategies and Social Interaction upon Mathematics Learning: A Reciprocal Teaching Study*. University Chicago, Chicago. [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3704&=&context=luc\\_diss&=&sei-redir=1&referer=https%253A%252F%252Fscholar.google.com%252Fscholar%253Fhl%253D-hu%2526as\\_sdt%253D0%25252C5%2526q%253Dreciprocal%252Bword%252Bprocessing%2526btnG%253D#search=%22reciprocal%20word%20processing%22](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3704&=&context=luc_diss&=&sei-redir=1&referer=https%253A%252F%252Fscholar.google.com%252Fscholar%253Fhl%253D-hu%2526as_sdt%253D0%25252C5%2526q%253Dreciprocal%252Bword%252Bprocessing%2526btnG%253D#search=%22reciprocal%20word%20processing%22). (Utolsó megtekintés: 2021. december 18.)
- STEKLÁCS JÁNOS (2010): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. [http://www.ntk.hu/c/document\\_library/get\\_file?folderId=279536&name=DLFE-30346.pdf](http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?folderId=279536&name=DLFE-30346.pdf). (Utolsó megtekintés: 2022. április 29.)

- STEKLÁCS JÁNOS (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés* XX. 2018/1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/pisa-2015-utan-pisa-2018-elott?links>. (Utolsó megtekintés: 2025. október 7.)
- STRAUSS, SIDNEY (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia* 102/4. 417–431.
- SZÉPE GYÖRGY (1979): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2022): *A szövegértés kérdései*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- VIGOTSKIJ, LEV SEMENOVIC (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- WARFORD, MARK (2011): The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education* 27/2. 252–258.
- ZSOLNAI JÓZSEF (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia. Kutatásaink elméleti alapozása*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

## TEACHING COMPREHENSION: USING THE RECIPROCAL TEACHING METHOD TO DEVELOP READING COMPREHENSION IN THE LOWER SCHOOL

The role of reading and text comprehension has become significantly more valued nowadays, and has become a basic condition for school learning and social acceptance. It serves as an intellectual tool and is crucial for accessing certain areas of society and culture – and this requires an appropriate level of reading and writing skills (ARATÓ 1991). All this draws attention to the fact that it is worthwhile, in this spirit and based on the results of international literature, to continuously renew the mother tongue methodology of teacher training, thereby making classroom practice more modern and efficient.

In our study, we aim to present the classroom application of the Reciprocal Teaching Method in a practice-oriented approach. Our aim is to explore how the renewal of the current methodology of text processing can be supported by presenting some of the connections between reading, comprehension and metacognition, and what directions and reserves lie in the application of this method in lower secondary education.

**Keywords:** comprehension, metacognition, Reciprocal Teaching Method

## *A könnyen érthető kommunikáció alkalmazása a modern tanulószervezési eljárások során*

A globalizáció és a technikai fejlődés az országok oktatáspolitikai céljaira is hatást gyakorol. A nemzetközi tendenciák – mint a versenyképesség, a digitális állampolgárság vagy a magas szintű alkalmazkodóképesség elvárása – egyre sürgetőbbé teszik a tanulói diverzitáshoz való tudatos alkalmazkodást.

A gyermekek érdeklődési köre széles skálán terül szét, így kommunikációs és kapcsolódási nehézségek lépnek fel. Az ingerküszöbük eltolódása miatt a tartós idejű motiválásuk egyre nehezebbé válik, mivel a figyelem fenntartása intenzívebb, változatosabb ingerekhez kötődik. Ezek a jelenségek egyre markánsabban jelentkeznek, akár más tünetegyüttesekkel – például szorongásos vagy figyelemzavaros jegyekkel – kombinálva. Mindez hozzájárul a tanulási, magatartási és beilleszkedési nehézségekkel küzdő tanulók arányának növekedéséhez.

Emellett az intézményi közösségekben jelen lévő literális és infokommunikációs kultúra tagjait eltérő információfeldolgozási és visszajelzési módszerek jellemzik, ebből következik, hogy a kulturális szakadék áthidalása új megközelítést igényel a minőségi oktatásszervezéshez.

A tanulmányban bemutatott saját jógyakorlat célja, hogy különböző modern pedagógiai eljárások intézményi sajátosságokhoz igazított adaptációját valósítsa meg. Az alkalmazott módszerek – mint például a Komplex Instrukciós Program, a Kagan-féle kooperatív tanulószervezés, a Meixner-módszer, a kerettörténeti megközelítés, valamint a gamifikáció – egymással ötvözhetőek, és különböző szinteken integrálhatók a pedagógiai gyakorlatba. A módszertani elemek digitális eszközökkel is kiegészíthetők, ezáltal támogatva a pozitív tanulói attitűd kialakítását.

A tanulmány egy alsó tagozatos közös olvasmány feldolgozásával (Lázár Ervin: *Szegény Dzsóni és Árnika*) szemlélteti a könnyen érthető kommunikáció, valamint a fent említett pedagógiai módszerek alkalmazásának lehetőségeit.

**Kulcsszavak:** Komplex Instrukciós Program, csoportmunka, könnyen érthető kommunikáció

Napjaink társadalmának működése és dinamikusan változó, ingergazdag környezetünk nagymértékben befolyásolja a kisgyermek idegrendszeri fejlődését, paradigmaváltást követelve a pedagógusoktól.

A hagyományos, hierarchikusan felépülő tanulásszervezési módszerek hatékonysága jelentősen csökken, hiszen ezek uniformizáló hatásúak, nem veszik figyelembe az egyének eltérő képességeit, szükségleteit. Nem alkalmasak arra, hogy hatékonyan támogassák a jelenlegi generációk fejlődését a 21. században, amikor a biodiverzitás kulcsfontosságú érték az adaptív viselkedés kialakításában (GYARMATHY 2021: 29–46).

Ennek következtében, a kultúraváltás keretében a nevelés-oktatás célkitűzéseiben és gyakorlatában is nagy hangsúlyt kell fektetni a készség- és képességfejlesztésre, valamint a társas viselkedés fejlesztésére. A változó körülményekhez és igényekhez igazodva a pedagógusoknak olyan tanulásszervezési módszereket kell alkalmazniuk, amelyek kielégítik az eltérő összetételű tanulói csoportok szükségleteit. A tanítási, tanulási folyamatok során kiemelt szerepet kell kapnia a tanulás iránti negatív attitűd kialakulása megelőzésének és az alulmotiváltság mérséklésének, így ösztönözve az élethosszig tartó tanulást, ami feltétele a folyamatosan változó munkaerőpiaci követelmények teljesítésének. Továbbá, a sikeres társadalmi beilleszkedéshez a legértékesebb képesség az alkalmazkodás képessége, így indokoltá vált a tanulók kreativitásának és problémamegoldó készségének fejlesztésére építő komplex, teljes személyiségre ható eljárások alkalmazása. A heterogén tanulócsoportokban zajló kooperatív munkafolyamatokon keresztül, az egyenlőség elve alapján a tanulók megérthetik a tudás- és a képességbeli heterogenitás jelenségét. (K. NAGY 2015a: 33–46.)

Véleményem szerint az innovatív gondolkodást igénylő tanítási, tanulási ismeretátadási módszerek bevezetése már első évfolyamon is szükségessé vált a gyermekek szociális kultúrájának fejlesztése érdekében, ami a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek számára a korai státuszkezelést is lehetővé teszi.

A kooperatív, együttműködési módszereken alapuló hálózatos tudásátadási folyamatok jobban illeszkednek a gyermekek szükségleteihez, akik így a tanulmányi előmenetelük során eredményesebbekké válnak. Míg az IKT-eszközökkel és a digitális tananyagokkal támogatott modern tanulásszervezési eljárások elősegítik a több csatornán zajló tanulói bevonódást, így az elsajátítandó tudás elmélyítését.

A Komplex Instrukciós Programot (KIP) K. Nagy Emese adaptálta az ezredfordulón.

Ez egy olyan státuszkezelő tanulászervezési eljárás, amely során az eltérő képességű, háttérű tanulók együttműködési normák mentén nyílt végű feladatokkal dolgoznak (GOMBKÖTŐNÉ LOMBÁR 2024: 72–84).

A státuszprobléma jelenség akkor alakul ki, mikor a csoporton belüli hierarchia gátolja az esélyegyenlőséget a képességek kibontakoztatását célzó tudáselsajátítási folyamatokban. Az egyenlőtlen előrehaladás komoly kárt okoz mind az egyének, mind a csoport mentális egészségében és tanulmányi előmenetelében. Az osztályrangsor vertikális skáláján az alsóbb szinteken elhelyezkedők a peremre szorúlnak, ezáltal a tanulási motivációjuk redukálódik, lemorzsolódás veszélye fenyegetheti őket, illetve diszkrimináció áldozataivá válhatnak. A speciális óratervezés lehetővé teszi az osztályon belüli szociális problémák felismerését, így teret adva a közbelépésnek és a konfliktusforrások kezelésének. Tulajdonképpen a társadalmi egyenlőtlenségnek miniatűr leképzése a tantermi csoportfoglalkozás, amely során a tanulók egy biztonságos, támogató környezetben elsajátíthatják azokat a kompetenciákat, amelyekre szükségük lesz a munka világában, illetve megerősíti a társadalmi egyenlőség kialakítása iránti igényüket, ösztönözve őket a változáshoz szükséges aktív felelősségvállalásra (K. Nagy 2015b: 14–41).

Ez a tanulászervezési módszer feltételezi a nevelő oktatásra jellemző kognitív, morális és affektív összetevők egyensúlyát, ami egy olyan holisztikus pedagógiai tanulásfel fogást indikál, amelynek keretében a tanulók teljes személyiségére kiterjedő, komplex fejlesztés történik.

A kompenzatorikus program célja a differenciált bánásmód alkalmazása, ennek következtében a módszer figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságait, igényeit, eltérő képességeit, ugyanakkor a csoport szükségleteire is épít a tevékenység szervezés során. Például a heterogén csoportmunka keretében a hátrányos helyzetű vagy gyengébben teljesítő tanulónak alkalma nyílik az eredményesebb tanuló problémamegoldási sémáinak, stratégiáinak megismerésére, vagyis a gondolkodásfejlesztésre, míg a gyorsabban haladóknak a mentorálás során az ismereteik mélyülése mellett, az érzelmi intelligenciájuk is fejlődik.

A kooperatív tanulás lehetőséget biztosít az egymástól való tanulásra. A segítségnyújtás és a segítségadás követelménye a speciális munkaformának. Az eredményes interakciók létrejötte feltételezi a gyermekek szociális és kommunikációs készségeinek fejlődését. A közös munkán alapuló, személyiségfejlődést támogató tevékenység részét képezi a különböző szerepek megismerése, elsajátítása. A szerepek rotálódnak, így min-

denkinek lehetősége van az adott szerephez kapcsolódó elvárásokkal szembesülni és az azzal járó feladatokat elvégezni. Ez rávezeti őket egymás tiszteletének és a toleranciának a fontosságára.

A programban kulcsfontosságú a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása és a tehetséggondozás. A sokrétű, eltérő ismeretekre épülő komplex osztálymunka megteremti az esélyegyenlőséget, a tudás mindenki számára elérhetővé és hozzáférhetővé válik teret adva a rejtett erősségek, képességek kibontakoztatásának. Lényeges, hogy a tanulóknak erősítsük a tudatot, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely szükséges az eredményes munkavégzéshez. A számos képességet megmozgató tananyagot feldolgozó, egyenrangú tevékenykedtetés biztosítja minden tanulónak az előrehaladást a tanulási előmenetelben.

A KIP alkalmazása új tanári szerep aktivizálását követeli meg. A pedagógus facilitátorként vesz részt az osztálymunkában, ezáltal a gyermekeket önállóságra és felelősségvállalásra neveli. A tanulók aktív részesei a tanulási folyamatnak, így a csoporton belüli interakciókon keresztül próbálják megoldani a problémákat, és csak végső esetben fordulnak a pedagógushoz. A pedagógus megfigyeli és segíti a tanulókat, de nem ő a megoldás egyetlen forrása. A segítségnyújtás akképpen történik, hogy a tanulók autonóm módon tudják kezelni, megoldani a konfliktust.

A készségfejlesztés és az élethosszig tartó tanulás támogatása szintén sarkalatos pontja a programnak. Ez a tanulás-szervezési eljárás hozzájárul a fejlődő interakciókon keresztül a tanulók kritikus gondolkodásának, problémamegoldó képességének és kreativitásának fejlődéséhez, ami az aktív, felelősségteljes állampolgárrá válás követelménye.

Ez a társas együttműködésen alapuló speciális eljárás nagyobb felkészülést igényel a pedagógus részéről. A komplex tervezési folyamat időigényes és folyamatos fejlesztést kíván. Előre meg kell határozni a csoportokon belüli szerepeket, az együttműködési szabályokat, a csoportmunkákat és az egyéni feladatokat egyaránt. A módszer megköveteli a kompetitívitás kiküszöbölése érdekében, hogy minden csoportmunka eltérő legyen, és csak a közös munkavégzés ellenében lehet eredményes, továbbá az egyéni, differenciált, nem rutinszerű feladatok megoldása feltételezi a hatékony csoportmunkát.

A nevelő-oktató munkánk során számolnunk kell azzal, hogy nem minden tanuló reagál egyformán erre a módszerre. Például egy introvertált gyermek nehezebben dolgozik csoportban, vagy egy szelektív mutizmussal diagnosztizált tanulónak interakciós problémái lehetnek. Ezeknek a helyzeteknek a kezelésére tudatosan, előre fel kell készülni.

A módszer keretében az elsajátítandó tananyag feldolgozása több időt vehet igénybe, ugyanis az együttműködésre és az egyéni tanulási utak felfedezésére épít, ami lassabb előrehaladási tempót vonhat maga után a tanulási folyamatban.

A KIP bevezetéséhez és alkalmazásához szükséges a megfelelő infrastrukturális háttér, illetve az eljárásnak nagy az eszközigénye. Például szükség van csoportmunkára alkalmas környezetre és kreatív, motivált pedagógusokra.

A törekvés egyik kulcspontja a pedagógiai szemléletformálás és a szakmai közösség támogatása, amit pedagógusképzésekkel, workshopokkal és kiterjedt közös tudástár létrehozásával hivatott biztosítani, aminek keretén belül segíti a problémamegoldást, a tapasztalatcserét és a módszertani megújulást, önfejlődést a pedagógusok között.

A hátránykompenzáló szervezetfejlesztés bevezetésével kapcsolatban problémát jelenthet az intézményi támogatás és a forrás hiánya, a tanári ellenállás és a módszertani szkepticizmus, illetve társadalmi és kulturális akadályok egyaránt. A generációs és a kulturális különbségek megnehezítik az egységes, támogató szakmai közösség kialakítását. Fontos a pozitív, együttműködő magatartás a kollégák között, ehhez azonban mindenkinek szabad akaratából, önkéntesen kell csatlakoznia az intézményi innovációhoz.

Az adaptív módszertani elemek egyéni szintű kipróbálása – a helyi adottságok és a tanulói diverzitás figyelembevételével – hozzájárulhat a fenntartható szakmai megújuláshoz.

A megosztott tapasztalatok nem csupán a közösségi tudás gyarapítását segítik elő, hanem hosszú távon hozzájárulhatnak a szakmai közösségek nyitottságának és együttműködési hajlandóságának növeléséhez is. Az együttműködés ezen formája enyhíti a szakmai elszigetelődést, hiszen emocionális és mentális védőhálót biztosít a pedagógusok számára, ami a kiegészítés megelőzésében igen jelentős szerepet játszik.

## KÖZÖS OLVASMÁNY FELDOLGOZÁSA

### Lázár Ervin: *Szegény Dzsoni és Árnika*

A KIP alapelveire építve, azonban tanfolyami képzés nélkül törekedtem a negyedik osztályos tanulóimmal (*1. sz. melléklet*) a közös olvasmányunk feldolgozására. A bemutatóóra előkészítéséhez számos kapcsolódó szakirodalmat átolvastam, ötleteket gyűjtöttem a feladattervezéshez, illetve figyelembe vettem korábbi tapasztalataimat az osztály

csoportmunkáival kapcsolatban. Igyekeztem kiküszöbölni a legjellemzőbb hibákat, azonban a saját magammal és a tanulóimmal szembeni elvárásoknál a fokozatosság elvét is alkalmaztam, hiszen a módszerrel kapcsolatos tapasztalat hiánya erősen befolyásolta az eljárás bevezetésének folyamatát.

A kompenzatív eljárás során az alábbi öt tervezési probléma jelentkezik a csoportfeladatok vonatkozásában:

1. a csoportfeladatok nem nyitott végűek, így nem támogatják a tanulók közötti interakciók létrejöttét;
2. a csoportok azonos feladatot kapnak, így versenyhelyzetet teremtenek;
3. a csoportfeladatok nem mindenki számára egyformán érdekesek, motiválóak;
4. a csoportfeladatok túl nagy időkerete negatívan befolyásolja az egyéni fejlesztésre és a tehetséggondozásra fordított időt;
5. az egyéni feladatok nem a csoportmunka eredményére épülnek, vagyis a közös munkában való aktív részvétel nem követelmény a személyre szabott feladat sikeres teljesítéséhez (K. NAGY E. 2014: 6–18).

Figyelembe vettem a módszer nyitott végű, innovatív gondolkodást és tehetséggondozást ösztönző csoportfeladatok iránti követelményét. A csoportok között kialakuló versenyhelyzet elkerülésére különböző, azonban mindenki számára kihívást jelentő tevékenységek megtervezésére törekedtem.

A közös olvasmány feldolgozásának előkészítése során figyelembe vettem a BTMN státuszú, eltérő ütemben haladó tanulók képességeit és igényeit, így Lázár Ervin *Szegény Dzsoni és Árnika c.* meseregényét a könnyen érthető kommunikáció elvei alapján készítettem elő, majd a fenntarthatóság jegyében az olvasnivalót bespíráloztattam. A KÉK módszer tapasztalatokon alakuló szabályait a saját tanulóim nyelvi szintjéhez, szövegértési képességeikhez igazítottam. Az elkészült példányokat, a tanári könyvtár részeként a tantestület számára elérhetővé tettem, illetve digitális platformon is megosztottam (2. sz. melléklet).

Fontosnak tartottam, hogy a kollégák is találkozzanak a KÉK alkalmazási lehetőségeivel és eredményeivel, hiszen ez a nyelven belüli transzformáló tevékenység lehetővé teszi az egyéni tanulási utak biztosítását, valamint a szülőkkel való pozitív kapcsolat-tartást is támogatja. A könnyen érthető kommunikáció lehetőséget ad, hogy a tudástartalom mindenki számára egyenlően hozzáférhető legyen. A „fordító” tevékenység

történhet verbálisan vagy írott formában, nyelvi és nem nyelvi szabályok betartásával a célcsoport szükségleteit és képességeit figyelembe véve. A gyermekek nyelvi szintjére fordított szöveggel minden téma feldolgozható, azonban ez egy folyamatos fejlesztői munka, ami többletterhekkel jár (FARKASNÉ 2022: 188–200).

A bemutatóóra az adott évi első közös olvasmányunk végére értünk, így a célkitűzés egy olyan ismétlő-rendszerező tanítási, tanulási folyamat szemléltetése volt, ahol a tanulók aktív szereplői saját tudásuk építésének, alkalmazásának. Lázár Ervin meseregénye, a *Szegény Dzsoni és Árnika* története magával ragadta a tanulócsoportot. Különböző tanult jegyzetelési technikák és kooperatív módszerek segítségével több héten keresztül foglalkoztunk az olvasmány fejezetenkénti feldolgozásával.

A tanóra bevezető szakaszában közösen gyűjtöttük össze az eredményes csoportmunka ismérveit. A szabályok felállításakor kitértünk a tanulói szerepekre és a kívánt magatartási formákra a munkafolyamat során. A feladatok csoportonkénti értelmezése után a tanulók 5 fős kiscsoportokban, csoporton belüli öndifferenciálással hozzáláttak az innovatív gondolkodást kívánó produktumok elkészítéséhez.

A nyitott végű, több képességterületet aktivizáló csoportfeladatok és az időkeret meghatározása elősegítette a pozitív egymástól függés és az egyéni felelősségtudat kialakulását, megerősítését, hiszen a feladat eredményes teljesítésének alapfeltétele, hogy saját tudásával mindenki hozzájáruljon a közös munkához, hogy az adott időre befejezzék a tevékenységet (K. NAGY 2015b: 14–41).

A tanulóknak szánt mellékletet, a feladatismertetéseket a könnyen érthető kommunikáció alapelvei szerint, a formai követelményeknek eleget téve fogalmaztam meg, ezáltal mérsékelve a gyermekek nyelvi szintjei és szövegértési képességei közötti különbséget.

A helyi sajátosságok miatt a 4. évfolyamos tanulók az alsó tagozatos épület helyett a felső tagozatos intézményben lettek elhelyezve, így az egykori szaktanterem nagy teret biztosított a munkacsoportok kényelmes elrendezéséhez.

A csoportmunkák eszközigénye magas volt, de nem tartalmazott különleges elemeket. A tanulók a feladatmegoldások során használhatták a meseregényt, a füzeteket, a rajzeszközöket, valamint biztosítottam számukra a papír munkafelületeket, egy régi Activity társasjáték játéktáblájának elemeit, illetve saját laptopomat a digitális feladat teljesítéséhez. A tanulás iránti pozitív attitűd megerősítését és fenntartását a tanulmányi előrehaladás láthatóságával, esetünkben a tanulói produktumok osztálytermen belüli elhelyezésével támogattam (3. sz. melléklet).

## ÖSSZEGZÉS

A tanulói élményre építő módszertani kombinációk és a digitális eszközhasználat támogatásával olyan tanulási környezet jött létre, amely a tudástartalmat mindenki számára egyenlően hozzáférhetővé tette, a tanulók közötti különbségeket erőforrásként kezelte. Az adaptív pedagógiai megközelítések hosszú távon elősegítették az inklúziót, a tanulási eredményesség növelését, a pozitív egymástól függés és az egyéni felelősségtudat megerősítését. A digitális eszközök, platformok, a szerepjátékelemek (RNG-alapú feladatkiosztás) és a differenciált csoportmunka a tanulók sokféle képességterületét mozgósította, miközben erősítette a közösség kohézióját.

A bemutatott tanulószervezési innovációk nemcsak az érintett tanulók fejlődését szolgálják, hanem egyben hosszú távú befektetést is jelentenek az intézmény szervezeti kultúrájának fejlesztésére.

## IRODALOM

- FARKASNÉ GÖNCZI RITA (2022): Könnyen érthető kommunikáció, avagy kommunikáció a nyelvi szintek között. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 15/3. 188–200.
- GOMBKÖTŐNÉ DR. LOMBÁR IZABELLA (2024): Diákok bevonása az új pedagógus-szerepmodell gyakorlatába. *Új Pedagógiai Szemle* 74/9–10. 72–84.
- GYARMATHY ÉVA (2021): Közös intelligencia, a közösség szellemi ereje. *Szociálpedagógia* 18. 29–46.
- K. NAGY EMESE (2014): *A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével*. Géniusz Műhely 7. MATEHETSZ, Budapest. 6–18.
- K. NAGY EMESE (2015a): A Komplex Instrukciós Program, mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra* 25/5–6. 33–46.
- K. NAGY EMESE (2015b): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

## THE USE OF EASY-TO-UNDERSTAND COMMUNICATION IN MODERN LEARNING ORGANIZATION PROCESSES

Globalization and technological development have an impact on the national educational policy goals. International trends – such as competitiveness, digital citizenship or the expectation of a high level of adaptability – make it increasingly urgent to consciously adapt to student diversity.

Children's interests are spread over a wide range, which leads to communication and connection difficulties. Due to the shift in their stimulus threshold, it is becoming increasingly difficult to motivate them in the long term, as maintaining attention is tied to more intense and varied stimuli. These phenomena are becoming increasingly pronounced, even in combination with other symptom complexes – such as anxiety or attention deficit disorders. All this contributes to the increase in the proportion of students struggling with learning, behavioral and integration difficulties.

In addition, members of the literary and infocommunication cultures present in institutional communities are characterized by different information processing and feedback methods, which means that bridging the cultural gap requires a new approach to organizing quality education.

The purpose of the good practice presented in this study is to implement the adaptation of various modern pedagogical procedures to institutional specificities. The methods used – such as the Complex Instructional Program, Kagan's cooperative learning organization, the Meixner method, the framework history approach, and gamification – can be combined with each other and integrated into pedagogical practice at different levels. The methodological elements can also be supplemented with digital tools, thereby supporting the development of a positive student attitude.

The study illustrates the possibilities of easy-to-understand communication and the application of the above-mentioned pedagogical methods by processing a common reading (Ervin Lázár's *Szegény Dzsoni and Árnika*) for lower grades in a Hungarian primary school.

**Keywords:** Complex Instructional Program, group work, easy-to-understand communication

**MELLÉKLETEK****1. sz. melléklet: Lázár Ervin *Szegény Dzsoni és Árnika* című meseregényének KÉK elvek mentén történt átdolgozása (részletek)**

LÁZÁR ERVIN

**SZEGÉNY DZSONI ÉS ÁRNIKA****ELSŐ FEJEZET****2**

amelyben egy mese írására szövetkezünk, és a főszereplőket is megismerjük

**MÁSODIK FEJEZET****7**amelyben szegény Dzsoni, a világ legszabadabb embere  
a Százarcú Boszorkával viaskodik**HARMADIK FEJEZET****14**

amelyben szegény Dzsoni lába is meg szíve is nagyot nyilallik

**NEGYEDIK FEJEZET****20**amelyben egy gonosz varázslat történik,  
és sajnos egy icipicit szegény Dzsoni szeretete is megrendül**ÖTÖDIK FEJEZET****29**amelyben Ipiapacsról, a hírhedett rablóról kiderül,  
hogyan szerencsére nagyszerű gömbérezéke van**HATODIK FEJEZET****38**

amelyben Rézbányai Győző többször is megsértődik, de aztán túljárnak az eszén

**HETEDIK FEJEZET****44**

amelyben a tizenkét nagyon testvérrel találkozunk, és Árnika jól leteremti őket

**NYOLCADIK ÉS EGYBEN UTOLSÓ FEJEZET****47**amelyben minden jóra fordul,  
és a Százarcú Boszorka százegyedik arcát is megismerjük

## ELSŐ FEJEZET

amelyben egy mese írására szövetkezünk, és a főszereplőket is megismerjük

Hegyen innen, völgyön túl, völgyön innen, hegyen túl volt egy kerek tó.

A kerek tó mellett királyi kastély,  
harminchat tornyú és háromszáz ablakos.

Ebben a kastélyban lakott Östör király meg a lánya, Árnika.

Nagyon igazságos ember volt Östör király.

Azt büntette, akit kellett, és azt jutalmazta, aki megérdemelte.

De legeslegvilágosabban abból látszik, hogy milyen jó király volt,  
hogy dühösen soha nem parancsolt senkinek semmit.

Ha fölmérgeztették,

és ez a királyokkal is elég gyakran megesik,  
behúzódott a trónterembe, és azt mondta:

- Most akármit mondok, ne törődjete velem,  
haj, de mérges vagyok,

legjobb, ha nem is kerülök a szemem elé, kutya teremtettem,  
mert hátrakötöm a sarkatokat!

Tűnjetek el, és számoljatek ezerig,

s akkor nézzéte meg, hogy mérges vagyok-e még.

Na, takarodott is mindenki a trónteremből,

a lábuk se érte a kopott perzsaszőnyeget!

Az udvari főszámolnok meg odakint a várudvaron  
szép tempósan elszámolt ezerig.

Akkor bekukkantottak Östör királyhoz,

többnyire bátran teheték, mert addigra elpárolgott a mérge.

Ha mégsem, akkor elordította magát,

amikor meglátta, hogy kukkantgatnak rá:

- Márpedig, kedves bátyám - mondta Árnika -, én nem fordulhatok vissza.  
Akkor se, ha száz Ipiapacs garázdálkodik is a környéken.  
Azzal már ment is tovább.
- Bátor lány vagy, bátor - mormogta a juhász -, csak rá ne fizess.

Úgy tetszett, bátran lépeget Árnika a kacsával,  
aki persze, jól tudjuk, nem volt más, mint szegény Dzsoni -,  
de azért a szíve közepén ott homálylott egy picinyke félelem:  
ej, csak ne találkozzon azzal az Ipiapaccsal, azzal a hírhedett rablóval.

- De bizony alig gyalogolt fél mesebeli mérföldet,  
megzörrent ám mögötte egy bokor,  
ijedten megpördült Árnika,  
jaj, ki az,  
hát egy marcona, bajszos ember ugrott elő a bokor mögül.
- Pénzt vagy életet! - mondta vérfagyasztó hangon.
  - Jaj, istenem, kedves Ipiapacs, te hírhedett rabló - mondta Árnika,  
mert persze, rögtön tudta, kivel van dolga -,  
kegyelmezz,  
nincs nekem egy megveszekedett vasam se!
  - De kacsád van - mondta Ipiapacs. - Akkor kacsát vagy életet!  
Már lépett is, hogy elvegye a kacsát Árnikától.
  - Akkor inkább az életem - mondta nagy elhatározással Árnika,  
és a háta mögé dugta szegény Dzsonit.

- Ipiapacs, a hírhedett rabló hahotázni kezdett.
- Velem akarsz te ellenkezni - hahotázott -, ha rád fújok,  
elszállsz, mint a pitypang bóbítája.
  - Árnika - suttogta szegény Dzsoni -, változzunk át.
- S Árnika már mondta is:
- Legyek én a kacsá, s szegény Dzsoni az ember.

## 2. sz. melléklet: Óraterv Lázár Ervin *Szegény Dzsoni és Árnika* című meseregényének feldolgozásához

### 1. csoport: Kerekasztal

- Töltsétek ki a táblázatot!
  - **Kerekasztal:**
    - o Minden tag válasszon egy neki tetsző színes ceruzát. (Ne legyen egyforma, se citromsárga.)
    - o A csoporttagok egy lapot körbeadva jegyzik le gondolataikat.
    - o A lapon már szereplő gondolat (szó, fogalom, stb.) nem szerepelhet újra, mindenkinek mást kell írnia!
    - o Ha rossz választ találsz, azt javíthatod.
  - A mai rohanó világban mindenkinek szüksége van olyan példaképekre, akiknek élete, tettei utat mutatnak a mindennapjainkban.
  - **Beszéljétek meg és egyeztetek meg!**
    - o Mi a történet **kiinduló pontja**?
    - o Ti melyik szereplőt választanátok **példaképnek**? (Csak egy személyt választhatok példaképnek.)
      - Mutassátok be őt külső, belső tulajdonságai és tettei alapján!
      - Indokoljátok, hogy miért őt választottátok!
- 

Nem értesz egyet a csoporttal.

Válassz ki egy másik szereplőt példaképnek!

Indokold meg a döntésed!

---

### 2. csoport: Gondolattérkép

- Az Ezerarcú Boszorkány felejtő átkot szórt az osztályra, hogy senki ne emlékezzen Dzsoni és Árnika történetére.
  - Szerencsére rajtatok nem fogott a bűbáj!
  - Törjétek meg az átkot!
  - **Készítetek gondolattérképet**, ami segít a többieknek emlékezni a mesére! (műfaj, szereplők, helyszín, meseszámok, kiinduló pont, próbák, átváltozások, stb. ...)
    - o Legyen jól olvasható!
    - o Bátran használjátok színeket és mintákat!
    - o **Foglaljátok össze a többieknek röviden a történetet** a gondolattérkép segítségével!
-

---

### 3. csoport: Képzelt riport a rablóbandával

- Lefújták a focimeccset. A Szegény Dzsoni SC nyerte meg a Kupa – kupát.
- **Készítsetek egy interjút a nyertes csapattal!**
- Szereplők:
  - o riporter,
  - o Ipiapacs, a hírhedt rabló,
  - o néhány csapattag a Szegény Dzsoni SC-ből. (Találjatok ki nevet nekik!)
- Osszátok szét a szerepeket!
- **Mindenkinek legyen szövege** (legalább egy mondat).
- A szöveget írjátok le lapra!
- Készítsétek elő és **gyakoroljátok az előadást az asztalotoknál!**

---

### 4. csoport: Társasjáték

- **Tervezzetek meg egy társasjátékot** Szegény Dzsoni és Árnika történetéhez.
- Készítsétek el a játéktáblát!
- Minden fejezethez tartozzanak **különleges mezők**:
  - o egy büntető mező
  - o egy jutalmazó mező
- **Minden különleges mezőhöz tartozzon indoklás.**
- Használhattok ceruzát, filcet és pasztellkrétát.

---

### 5. csoport: TOTÓ

- Teszteljétek az osztály tudását!
  - **Készítsetek egy TOTÓ-t** Szegény Dzsoni és Árnika történetéhez **prezentáció formájában.**
  - Minden dia tartalmazzon
    - o egy kérdést,
    - o három választ (2 rossz válasz és 1 jó válasz)
  - A prezentáció minimum 6 diából álljon.
  - Ügyeljetek a helyesírásra és az olvashatóságra!
-

## ÓRATERV

**A pedagógus neve:** Jelencsik Fanni Eszter

**Tantárgy:** Magyar nyelv és irodalom - Olvasás

**Osztály:** 4.b

**Az óra témája:** Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika

**Az óra típusa:** Ismétlő-rendszerező (összefoglaló) óra

**Az óra cél- és feladatrendszere: a fejlesztendő attitűd, készségek, képességek, a tanítandó ismeretek (fogalmak, szabályok stb.) és az elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése:** Az emlékezet, a figyelemkoncentráció és a gondolkodás fejlesztése. Természettudományos, anyanyelvi, szociális és matematikai kompetencia fejlesztése. Analizáló–szintetizáló képesség fejlesztése. Verbális memória fejlesztése a tartalom elmondásának és megjelenítésének gyakorlásával. Felismerni és elfogadni, hogy a más háttérrel, adottságokkal rendelkező csoporttársakkal való munka érték (heterogén csoportok alakítása). Pozitív viszonyulás az öntevékenységhöz. Aktív részvétel véleménycserében, mások és véleményeik elfogadása (csoportmunka). Mások előtti magabiztos megszólalás (csoportmunka előadása, csoportmunka). Az IKT-eszközök és az internet célszerű és etikus használata. Fegyelmezett, igényes, pontos munkavégzésre nevelés. Tanulási stratégiák megismerésére, elmélyítésére és alkalmazására való serkentés. Olvasóvá nevelés. Szó és mondat írásának gyakorlása. Érzelmi intelligencia fejlesztése.

**Az óra didaktikai feladatai:** ráhangolás, célok ismertetése („a nagy gondolat”), motiválás, aktivizálás, gyakorlás, alkalmazás, ismétlés, lényegkiemelés, általánosítás, elvonatkoztatás (csoportfeladatok, egyéni feladatok), értékelés, ön- és társértékelés (beszámoló meghallgatása, reflexió a csoportmunkára, óra végi önreflexió és tanári reflexió), differenciálás (heterogén csoportok, egymástól tanulás, egyéni képességekre készített egyéni feladatok), visszacsatolás (szóbeli tanári értékelés).

**Tantárgyi kapcsolatok:** Rajz- és vizuális kultúra, Magyar nyelv és irodalom, Matematika, Etika, Informatika.

**Felhasznált források (tankönyv, munkafüzet, feladat- és szöveggyűjtemény, digitális tananyag, online források, szakirodalom stb.):**

Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt., Budapest, 2023.

Jelencsik Fanni Eszter: Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika (KÉK).

K. Nagy Emese: KIP-könyv I–II. Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015.

**Dátum:** 2023. november 29.

Idő	Az óra menete	Munkaformák	Tan eszközök	Megjegyzés
4 perc	Köszönés Ráhangolódás – Kötelező feladat: a nagy gondolat megbeszélése (a motiváció megteremtése). – Opcionális: szerepek és szabályok/normák egyeztetése.	<b>Frontális.</b>		
20 perc	<b>Csoportmunka:</b> Feladatok kiosztása. A csoportok, benne a tanulók munkájának nyomon követése. A státuszkezelésre alkalmas tevékenységek, gondolatok figyelemmel kísérése. A feladatok csoportonkénti értelmezése után az innovatív gondolkodást kívánó produktum elkészítése kiscsoportokban, csoporton belüli öndifferenciálással. 1. csoport: Kerekasztal 2. csoport: Gondolattérkép 3. csoport: Képzelt riport a rablóbándával 4. csoport: Társasjáték 5. csoport: TOTÓ	Kiscsoportos, 5 fős munkavégzés.	írószer, papír, IKT, nagyméretű csomagolópapír, filc, feladatlapok, borítékok	
10 perc	<b>Csoportok beszámolója:</b> A beszámoló munkájának nyomon követése, esetleges igazítása. Értékelés, pozitív megerősítés. Minden csoportból egy gyermek (beszámoló) vagy a csoport bemutatja a csoportproduktumot, a csoport értékelése: - Megoldási stratégiák bemutatása. - Hogyan dolgozott együtt a csoport?		IKT, papír	

Idő	Az óra menete	Munkaformák	Taneszközök	Megjegyzés
5 perc	<p><b>Egyéni feladatok megoldása:</b> A gyerekek egyéni munkájának nyomon követése, a státuszkezelésre alkalmas megnyilvánulások figyelemmel kísérése. A csoporttagok segítségadási képességének hiányában a munka segítése. A csoportmunka eredményét felhasználó, differenciált, személyre szabott feladatok megoldása. <i>Szükség esetén:</i> – Egyéni feladat: Véleményed szerint mi volt a legnehezebb része a csoportfeladatnak? Miért?</p>	Egyéni munkavégzés.	papír, íróeszköz	Időhiány esetén elhagyható.
4 perc	<p><b>Egyéni beszámolók (minden csoportból legalább 1 tanuló):</b> Az egyéni feladatok meghallgatása. Értékelés. Pozitív megerősítés. Az egyéni feladatok megoldásának ismertetése az osztállyal.</p>			Időhiány esetén elhagyható.
2 perc	<p>Értékelés: A tanulók csoportos és egyéni munkájának értékelése.</p>	Frontális munkavégzés.		

**1. csoport: Kerekasztal**

- Töltsétek ki a táblázatot!
- Kerekasztal:
  - o Minden tag válasszon egy neki tetsző színes ceruzát. (Ne legyen egyforma, se citromsárga.)
  - o A csoporttagok egy lapot körbeadva jegyzik le gondolataikat.
  - o A lapon már szereplő gondolat (szó, fogalom stb.) nem szerepelhet újra, mindenkinek más kell írnia!
  - o Ha rossz választ találsz, azt javíthatod.
- A mai rohanó világban mindenkinek szüksége van olyan példaképekre, akiknek élete, tettei utat mutatnak a mindennapjainkban.
- Beszéljétek meg és egyeztetek meg!
  - o Mi a történet kiindulópontja?
  - o Ti melyik szereplőt választanátok példaképnek? (Csak egy személyt választhattok példaképnek.)
    - Mutassátok be őt külső, belső tulajdonságai és tettei alapján!
    - Indokoljátok, hogy miért őt választottátok!
- *Egyéni feladatok:*
  - o 1. tanuló egyéni feladata: A csoportmunkákban felsorolt szereplőket tedd betűrendbe!
  - o 2. tanuló egyéni feladata: A csoportmunkákból válassz ki 3 szót! Írd le szótagolva a választott szavakat!
  - o 3. tanuló egyéni feladata: Nem értesz egyet a csoporttal. Válassz ki egy másik szereplőt példaképnek! Indokold meg a döntésed!
  - o 4. tanuló egyéni feladata: A csoportmunkákban szereplő helyszínek közül te hol lalnál szívesen? Miért?
  - o 5. tanuló egyéni feladata: Rajzold le a példaképnek választott szereplőt!

**2. csoport: Gondolattérkép**

- Az Ezerarcú Boszorkány felejtő átkot szórt az osztályra, hogy senki ne emlékezzen Dzsoni és Árnika történetére.
- Szerencsére rajtatok nem fogott a bűbáj!
- Törjétek meg az átkot!
- Készítetek gondolattérképet, ami segít a többieknek emlékezni a mesére! (műfaj, szereplők, helyszín, meseszámok, kiinduló pont, próbák, átváltozások stb. ...)
  - o Legyen jól olvasható!
  - o Bátran használjátok színeket és mintákat!
  - o Foglaljátok össze a többieknek röviden a történetet a gondolattérkép segítségével!
- *Egyéni feladatok:*
  - o 1. tanuló egyéni feladata: A csoportmunkákból válassz ki 5 tulajdonnevet. Írd le őket! Mire kell figyelned?
  - o 2. tanuló egyéni feladata: A csoportmunkákban leírt meseszámokat add össze! Mennyi lett az eredmény?
  - o 3. tanuló egyéni feladata: Válaszd ki az egyik szereplőt, de ne mondd meg, ki az! Adj róla leírást úgy, hogy a többiek ki tudják találni, ki ő! Tedd bele a leírásba azt is, amit írtatok róla a csoportmunkában.
  - o 4. tanuló egyéni feladata: Mi a véleményed a csoport ötleteiről, és miért? Mondd el legalább két mondatban!
  - o 5. tanuló egyéni feladata: Mit jelentenek a színek a csoportmunkákban?

**3. csoport: Képzelt riport a rablóbandával**

- Lefújták a focimeccset. A Szegény Dzsoni SC nyerte meg a Kupa – kupát.
- Készítsetek egy interjút a nyertes csapattal!
- Szereplők:
  - o riporter,
  - o Ipiapacs, a hírhedt rabló,
  - o néhány csapattag a Szegény Dzsoni SC-ből. (Találjatok ki nevet nekik!)
- Osszátok szét a szerepeket!
- Mindenkinek legyen szövege (legalább egy mondat).
- A szöveget írjátok le lapra!
- Készítsétek elő és gyakoroljátok az előadást az asztalotoknál!
- *Egyéni feladatok:*
  - o 1. tanuló egyéni feladata: Melyik szereplő tetszett a legjobban és miért? Magyarázd el legalább két mondatban!
  - o 2. tanuló egyéni feladata: Véleményed szerint mi volt a legjobb része az előadásnak, és miért?
  - o 3. tanuló egyéni feladata: A riport megjelenik az újságban is. Adj nevet az újságnak, amiben szerinted megjelenik a cikk! Mire kell figyelned a helyesírásnál?
  - o 4. tanuló egyéni feladata: Írj le egy mondatot az előadásból, amire emlékszel! Mire kell figyelned a helyesírásnál?
  - o 5. tanuló egyéni feladata: Te lettél az új tulajdonosa a Szegény Dzsoni SC klubnak. Nevezd át Ipiapacs csapatát!

**4. csoport: Társasjáték**

- Tervezzétek meg egy társasjátékot Szegény Dzsoni és Árnika történetéhez!
- Készítsétek el a játéktáblát!
- Minden fejhez tartozzon különleges mező:
  - o egy büntető mező
  - o egy jutalmazó mező
- Minden különleges mezőhöz tartozzon indoklás.
- Használhattok ceruzát, filcet és pasztellkrétát.
- *Egyéni feladatok:*
  - o 1. tanuló egyéni feladata: Egy játékbolt vezetője szeretné megvásárolni a játékot, amit terveztek. Adj címet a társasjátéknak! Mire kell figyelni a helyesírásnál?
  - o 2. tanuló egyéni feladata: A csoport által elkészített játékot próbáld meg eladni a többi csoportnak!
  - o 3. tanuló egyéni feladata: A társasjátékhoz szükséged van 6 báburra. Te milyen bábukat terveznél hozzá?
  - o 4. tanuló egyéni feladata: Számold meg, hány mezőből áll összesen a játék!
  - o 5. tanuló egyéni feladata: Milyen gyakran használnád a saját életedben a csoport által bemutatott játékot, és miért?

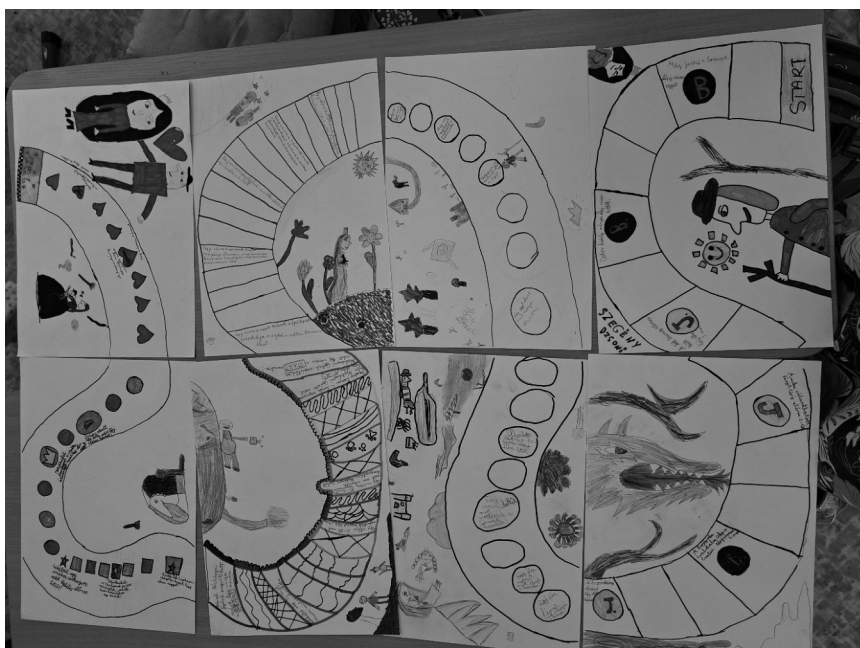
**5. csoport: TOTÓ**

- Teszteljétek az osztály tudását!
- Készítetek egy TOTÓ-t Szegény Dzsoni és Árnika történetéhez prezentáció formájában!
- Minden dia tartalmazzon
  - o egy kérdést,
  - o három választ (2 rossz válasz és 1 jó válasz)
- A prezentáció minimum 6 diából álljon.
- Ügyeljete a helyesírásra és az olvashatóságra!
- *Egyéni feladatok:*
  - o 1. tanuló egyéni feladata: Teszteld a tudásod! Oldd meg a TOTÓ-t! Csak a helyes válaszokat írd le! (Ha van, elég a válasz betűjele is.)
  - o 2. tanuló egyéni feladata: Véleményed szerint melyik kérdés volt a legnehezebb? Másold le!
  - o 3. tanuló egyéni feladata: A csoportfeladatból válassz ki 3 valakit vagy valamit megnevező szót (főnevet)! Írd le a többes számú alakjukat! (Kik? Mik?)
  - o 4. tanuló egyéni feladata: A csoportfeladatból írd le a tulajdonnevet!
  - o 5. tanuló egyéni feladata: Véleményed szerint melyik kérdés volt a legkönnyebb? Másold le!

**Melléklet: Kerekasztal**

<b>Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika</b>	
1. Mesekezdés	
2. Szereplők	
3. Helyszínek	
4. Kiinduló helyzet	
5. A hős próbatételei, mesebeli próbák	
6. Varázstárgyak, átváltozások	
7. Állandó kifejezések	
8. Meseszámok	
9. Mesezárás	
Ti melyik szereplőt választanátok példaképnek a történetből? (Csak egy személyt választhattok példaképnek.)	





3. kép: Tanulók által tervezett társasjáték (4. csoportfeladat)



4. kép: Digitális TOTÓ (5. csoportfeladat)

PALKÓNÉ TABI KATALIN

## *Ez teljes nonszensz!*

### *Értelem és értelmetlenség az angol gyermekversekben*

Amikor gyermekverseket, mondókákat olvasunk, hallgatunk vagy mondunk, az egyik legerősebb benyomásunk róluk az a nyelvi és tartalmi játékosság, öncélú derű, egyszerűség és olykor bolondság, amire a gyerekek nagyon jól tudnak rezonálni. A humor, a nevetés az egyetemes emberi kultúra része, sőt velünk született tulajdonságunk. A humorérzékünk a nyelvi, mentális fejlődés, valamint a társas interakciók és az érzelmi intelligencia fejlődésének következtében egyre összetettebbé válik (SCHNELL 2021). A humorértés tehát egy nagyon komplex kompetencia, amelynek fejlesztésében kiemelt szerepe van az óvodás és kisiskolás kornak, hiszen ekkor megy végbe legintenzívebben a gyerekek nyelvi, kognitív, érzelmi és szociális fejlődése. Jelen írásomban arról szeretnék gondolkodni, hogyan értelmezhető ebben a kontextusban a *nonszensz* fogalma, ami oly gyakran megjelenik a gyermekversekben, dalokban, mondókákban. Elemzésem középpontjában az angol gyermekköltészetben népszerű dajkarímek (*nursery rhymes*; népi gyermekversek) nonszensz jelleget mutató csoportja áll. Ezeket a verseket, dalocskákat széles körben ismerik az angol kisgyermekkorú nevelésben és általában az angolszász kultúrkörben is. A tanulmány öt angol nonszensz dajkarím elemzésén keresztül mutatja be a nonszensz főbb műfaji jellemzőit, befogadói mechanizmusait, irodalomtörténeti és kultúrtörténeti vonatkozásait.

**Kulcsszavak:** nonszensz, gyermekvers, humor, kisgyermekkorú fejlődés

Amikor gyermekverseket, mondókákat olvasunk, hallgatunk vagy mondunk, az egyik legerősebb benyomásunk róluk az a nyelvi és tartalmi játékosság, öncélú derű, egyszerűség és olykor bolondság, amire a gyerekek nagyon jól tudnak rezonálni. A humor, a nevetés az egyetemes emberi kultúra része, sőt velünk született tulajdonságunk. A humorérzékünk a nyelvi, mentális fejlődés, valamint a társas interakciók és az érzelmi intelligencia fejlődésének következtében egyre összetettebbé válik (SCHNELL 2021). A

humorértés tehát egy nagyon komplex kompetencia, amelynek fejlesztésében kiemelt szerepe van az óvodás és kisiskolás kornak, hiszen ekkor megy végbe legintenzívebben a gyerekek nyelvi, kognitív, érzelmi és szociális fejlődése.

Jelen írásomban arról szeretnék gondolkodni, hogyan értelmezhető ebben a kontextusban a *nonszensz* fogalma, ami oly gyakran megjelenik a gyermekversekben, dalokban, mondókákban. Elemzésem középpontjában az angol gyermekköltészetben népszerű dajkarímek (*nursery rhymes*; népi gyermekversek) nonszensz jelleget mutató csoportja áll. Ezeket a verseket, dalocskákat széles körben ismerik az angol kisgyermekkori nevelésben és általában az angolszász kultúrkörben is. A tanulmány öt angol nonszensz dajkarím elemzésén keresztül mutatja be a nonszensz főbb műfaji jellemzőit, befogadói mechanizmusait, irodalomtörténeti és kultúrtörténeti vonatkozásait.

## A NONSZENZ VETÜLETEI

A *nonszensz* az irodalomnak az a különleges műfaja, amely főként az angol irodalom – elsősorban Edward Lear és Lewis Carroll munkássága – révén vált ismertté, bár alapvetően egy univerzális jelenségről van szó. Több fogalmi megközelítése is létezik a 'csacska, egyszerű' jelentéstől a 'paradoxonon' át az 'értelmetlenig' vagy a 'halandzsáig'. Úgy tűnik, ez egyfajta ernyőfogalom, mely magába foglalhat minden olyan írásművet, amely felborítja a világot és az azt leíró nyelv konvencionális logikáját. Az alábbiakban megpróbálom körbejárni a fogalom különféle értelmezéseit.

Először is érdemes különbséget tenni a halandzsa versek és a nonszensz versek között. A halandzsa kitalált vagy idegen szavakból kreált, leleményes nyelvezetet használ, gyakran konvencionális morfológiai és szintaktikai szabályszerűségek mentén. Ezzel szemben a nonszensz többnyire létező szókincsből hoz létre szintaktikailag normakövető, ám a jelentés szintjén formabontó nyelvezetet.

Szerzőség tekintetében a szakirodalom elkülöníti az *irodalmi* és a *népi* nonszenszt (HEYMAN–SHORTSLEEVE 2021: 133). A kettő között történeti összefüggés van: a népi nonszensz versek feltehetőleg mindig is jelen voltak a szájhagyományban, de nyomtatásban öszszegyűjtve először a 19. században találkozunk velük. Hatásukat mutatja, hogy az angol nonszensz virágkorának két legismertebb szerzője, Edward Lear és Lewis Carroll is előszeretettel idézte, parodizálta a (nonszensz) dajkarímeket, amelyek vélhetően hatottak művészetükre is.

Másfelől különbséget lehet tenni a nyelvi logika felforgatásának foka szerint is. X. J. Kennedy (1991) kortárs amerikai költő, több gyermekverskötet írója és gyermeki-rodalmi antológiák szerkesztője megkülönbözteti a nonszenszen belül a *strict* ('szigorúan, szűken értelmezett') és a *loose* ('lazán, tágan értelmezett') nonszenszt (idézi SMEED 2012: 5). A szigorúan értelmezett nonszenszre jó példák Lewis Carroll *Alice*-regényei, melyeknek a világa rendszerszinten egyszerre szigorúan logikus és örült. A tágan értelmezett nonszensz alkotásokban ezzel szemben csak egy kiemelt, fókuszba állított képtelen esemény tűnik örülni, de az nem bontja meg a kontextusként szolgáló világ konvencionális logikáját (idézi SMEED 2012: 5). Az angol nonszensz mondókák ez utóbbi kategóriába tartoznak, mivel – mint látni fogjuk – gyakran tartalmaznak olyan elemet, amely a hagyományos világrend felől reflektál a versben bemutatott badarságra.

KÉRCHY Anna (2024) nemrég megjelent Carroll-monográfiájában így fogalmazza meg a nonszensz lényegét: „megfoghatatlan marad, hogy a badarság látszólagos mellébeszélése, jelentéskerékbetörése és fejre állított világképe hogyan ébreszthet lenyűgözött figyelmet, filozófiai gondolatiságot, s miért képes a legnagyobb elképédésünkre az értelmetlenségből mégiscsak értelmet előcsiholni.”<sup>1</sup> Valóban, a műfaj etimológiája ellenére (nonszensz: 'értelmetlenség, értelemnélküliség') a nonszensz műalkotásokat a legkevésbé jellemzi az értelem hiánya. Valójában maga a nyelv mint alapanyag teszi ezt lehetetlenné, ugyanis, ahogy Humboldt (1836) megállapította, az ember a nyelven keresztül ad értelmet a világnak – a kimondás, a megnevezés tehát mindig értelmet hordoz (idézi HORVÁTH 2014: 53), még ha az rejtett, nehezen felfejthető, paradox is.

A költészet, aminek egyik fő jellemzője a jelentéssűrítés, természeténél fogva súrolja a nonszensz határát. Hugh Haughton (1988), a Yorki Egyetem irodalomprofesszora szerint a nonszensz nem is annyira műfaj, mint inkább „egy lehetőség, egy dimenzió, egy határ, amelyet a költészet gyakrabban érint, mint ahogy azt általában elképzeljük” (idézi BARTON—WILLIAMS 2022: 2). Ezért nehéz gyakran határt húzni költői és nonszensz között. KÉRCHY (2024) Carroll művei kapcsán úgy fogalmaz, hogy a „nonszensz irodalom a szómágia világa: mesélő állatok, feleselő növények, okoskodó tárgyak, önálló életre kelő szófordulatok (szereplőként antropomorfizálódó, literalizált metaforák, képversek, illusztrációiban vizuális szójátékok) népesítik be”. Ez a mágikus jelleg, ha nem is

<sup>1</sup> I. m. [https://mersz.hu/dokumentum/m1207vnpep\\_\\_4/#m1207vnpep\\_2\\_p2](https://mersz.hu/dokumentum/m1207vnpep__4/#m1207vnpep_2_p2) (Utolsó megtekintés: 2025. május 8.)

olyan tudatosan, mint a műköltészetben, de megjelenik a nonszensz dajkarímekben is. Itt azonban – mint látni fogjuk – a jelentéssűrítés és a szómágia háttérében kultúrtörténeti okok állnak.

A nonszensz humoros, abszurd, vagy már-már groteszk nyelvhasználatával reflektál a körülötte lévő világ furcsaságaira vagy – pl. Carroll esetében – magára a nyelvre, a kifejezés korlátoltságára, a valóság nyelvi leképezésének lehetetlenségére. A nonszensz „ritmikus-repetitív-melodikus kvalitásai révén felszínre hozott szemiotikus őselmény[t]” (KÉRCHY 2024) ad: szimbolikus nyelvezete révén visszavezeti az értelmezőt abba a kísérletező, felfedező látásmódba, ami a gyermeket jellemzi, amikor először próbálja meg a nyelven keresztül értelmezni a világot. Ez a nyelvi játékosság a szellemesség és az örület határán mozog, ahol azonban a szellemesség mindig felülkerekedik az örületen (LECERCLE 1994: 60). A nyelvi humorhoz és ehhez a balanszírozó örült szellemességhez kapcsolódik a műfaj parodisztikus karaktere is. A paródia irányulhat a világ fennálló rendjének a kigúnyolására, feje tetejére állítására (HAUGHTON 2022), illetve konkrét személyekre, művekre, eseményekre, ahol a referens lehet nyilvánvaló vagy elhomályosult (LECERCLE 1994: 170). Látni fogjuk majd, hogy a múlt homályába vesző utalások milyen történeti megfejtésekre ragadtatták az angol nonszensz gyermekversek későbbi értelmezőit.

## A NONSZENZ KETTŐS OLVASATA A NYELVI HUMOR TÜKRÉBEN

Mivel olyan versekről beszélünk, amelyek a 18-19. századtól kezdve a gyermekkultúrán keresztül hagyományozódtak tovább, érdemes megvizsgálni, mi jellemzi a nonszenszben megjelenő humort és annak befogadási mechanizmusait a gyermekek és a felnőttek szempontjából.

Egyes irodalomkritikusok szerint az is kétséges, hogy a nonszensznek egyáltalán köze van a humorhoz. Wim Tigges úgy látja, el kell különíteni a nonszenszt a komikus és a humoros fogalmától. Míg a komikus történetekre vagy a viccekre jellemző, hogy a helyzetben megjelenő feszültséget megszünteti a végén megjelenő feloldás vagy csattanó, addig a nonszenszben megmaradunk a feszültségben, mert elmarad a magyarázatból, tisztázásból fakadó megkönnyebbülés, s ez frusztrációt okoz (TIGGES 1988: 96).

Valóban, a nonszensz humorára jellemző egyfajta nyersesség, abszurditás, kegyetlen morbiditás, fanyarság, amit mi magyarok úgy is hívunk, hogy „angol humor”. A nonszensz humora a szokványostól eltérő váratlan megjelenésére, az összeférhetetlen dolgok együttállására épít. Egyfajta kognitív játék, amely összefügg a mentalizációs képességgel, ami „lehetővé teszi a szándékok kikövetkeztetését és így a szándékolt jelentés sikeres dekódolását, vagyis a vicc, a humor, a csattanó megértését” (SCHNELL 2021). Ebből következik, hogy a nonszensz megértése, értékelése összefügg a gyerekek kognitív fejlettségével.

Óvodáskorban látványosan fejlődnek a verbális képességek, megnövekedik a társas interakciók száma, ami megteremti a gyerekek kellő kulturális beágyazottságát és metanyelvi kompetenciáját, ami a nonszensz humorának megértésében kulcsfontosságú. A világról szerzett tapasztalatok gazdagodásával, a kognitív készségek komplexebbé válásával és a mentalizációs (mások szándékainak, gondolatainak megértését lehetővé tevő) kompetencia fejlődésével a gyerekek a kisiskolás korba lépve már könnyedén megértik a szövicceket, találós kérdéseket, felismerik a kétértelmű vagy környezetbe nem illő, inkongruens dolgokat, jelenségeket, ami a humor (és a nonszensz) egyik fő jellemzője (SCHNELL 2021).

A nonszensz versekben megjelenő humor alapja ez a fajta inkongruencia, amelynek felismerése összetett kognitív gondolkodást igényel. A fejlett kognitív készségekkel rendelkező gyerekek, akik már ismerik a világ alapvető, konvencionális működését, képesek humorosnak találni az elvárt rendet megbontó váratlan dolgot, eseményt. A gyermek öröme leli abban a primér élményben, hogy felismeri, ha az őt körülvevő világtól valami nagyon eltérő, oda nem illő szituáció vagy jelenség található egy versben: a macska hegedül, emberek ugranak ki egy rohadt krumpliból, egy anyóka egy cipőben lakik, vagy egy másik anyóka kosárban repül az égbe, hogy pókhálólanítsa azt.

Kisgyermekkorban a gyermekek főként befogadói és részvételi módon találkoznak az irodalommal édesanyjuk és nevelőik révén a nyelv minősített közvetítésekor meséken, verseken, dalokon és mondókákon keresztül. Erre utal a „dajkamese”, „dajkarím” elnevezés is. Míg a meséket inkább hallgatják, befogadják, a verseket, mondókákat, dalokat a befogadást követően résztvevőként is magukévá teszik; örömmel mondják, éneklük őket. Velünk születik a ritmus, az ismétlés igénye, ami ott van a légzésben, a szívdobogásban – ezek a költészet alapjai, amit már méhen belül a testünkben hordozunk. A költészetnek tehát eredendően a testhez van köze: a test közvetíti a lélek felé. A nyelv- és

mozgásfejlődés révén ehhez társul a dallam szeretete és a dalocskákat gyakran kísérő, egyre tudatosabban irányított mozgás öröme. A műveletek előtti szakaszban a gyerekek intuitívan, holisztikusan, egész testükkel-lelkükkel élik át a verseket, mondókákat, dalokat, melyek annyira meghatározók a legtöbb gyerek életében, hogy még felnőttkorban is elő tudják hívni őket. A kisgyermekkori nevelés domináns irodalmi műfajai ezért a ritmikus műfajok, melyek csak később, az értelmi fejlődés előrehaladtával adják át helyüket a prózai műfajoknak: a meséknek, novelláknak, regényeknek.

Az itt tárgyalt dajkarímeket a gyermeknépköltészet részeként tartja számon a szakirodalom. Azonban fontos megjegyezni, hogy itt is érvényesül a kultúráközvetítés jellemző iránya: amint a magaskultúrából származnak a népi kultúra elemei, ugyanúgy a mesék, versek, rímek, mondókák többsége is eredetileg nem a gyerekekhez, hanem a felnőttekhez szólt, és csak később infantilizálódott.

A felnőttirodalomban a nonszensz bizonyos formában mindig is jelen volt a népi irodalomban csakúgy, mint a szépirodalomban. Bár Edward Lear verseit (magyarul: *Boldog bolondságok, Képtelen képeskönyv*) és Lewis Carroll regényeit (*Alice Csodaországban, Alice Tükkörországban*) a mai napig az angol nonszensz remekműveinek tartják (STYLES 1998; HINTZ–TRIBUNELLA 2019), a viktoriánus kort pedig a nonszensz aranykorának (KÉRCHY 2024), a nonszensznek mint stílusjegynek nagy hagyománya van az angol irodalomban a középkor óta bizonyosan (MALCOLM 1997) vagy még régebb óta – az orális hagyomány miatt nehéz megállapítani. Az egyetemes irodalomtörténetben mindenesetre fennmaradt, hogy a nyelvi játék és az értelmetlenség mint a humor forrása már Arisztophanész komédiáiban is megjelent (CHIARINI 2022) – vagyis feltehetően a nyelvi játékoság körülbelül egyidős a nyelvvel.

Hasonlóképpen a magyar népi és szépirodalomban is találunk példát a nonszensz stílusjegyeire már egészen a korai időkből. A tágan értelmezett nonszenszre a népi hagyományból példák a nonszensz dalok (pl. *Házasodik a motolla...*), mondókák (pl. *Volt egyszer egy ember, / szakálla volt kender...*). A műköltészetben is megjelent már a 16. századi humanista iskoladrámákban a humor egyik változataként, majd Csokonai *Karnyónéjában*, Vörösmarty *Csongor és Tündéjében*, de tudatos „badarságként” csak a 20. századtól kezdve vált kedvelt ujjgyakorlattá ismert költőink, például Kosztolányi Dezső, Weöres Sándor vagy a kortársak közül Varró Dániel tollából.

A nonszensz műfajának meghatározó vonása a gyermeki és a felnőtt olvasat kettősége. A gyermeki olvasat nem az intellektus, sokkal inkább az intuíció, a fantáziavilág, az

önfeledt játékoság felől közelít a nonszenszhez: örömet leli a szójátékokban, a képtelen költői képekben és az értelmetlen halandzsaszavakban (KÉRCHY 2024). A felnőtt olvasat az intellektuális, többsikű megközelítést részesíti előnyben. Ez a kettősség: a gyermeki értelmezés nyitottsága, öntudatlansága és a felnőtt értelmezés zártsága, racionalitása egyszerre jellemezheti az olvasói befogadást. Kérchy ehhez kapcsolódóan idézi az angol irodalom két klasszikusát: Virginia Woolf szerint a nonszensz „a mindannyiunkban élő gyermekhez”<sup>2</sup> szól, és előhívja az olvasóból a gyermeki kíváncsiságot, fantáziálást, együttérzést és az önfeledt nevetést; G. K. Chesterton pedig úgy véli, a nonszensz költészet nem gyerekeknek való („ők menjenek homokozni”), hanem inkább a „bölcsek és ősz hajú filozófusok dolga, hogy az egész éjszakájukat a komor metafizikai problémák, az értelem és értelmetlenség határvidéke, s a humor e peremen billegő kiismerhetetlen spirituális erejének tanulmányozásával töltsék.”<sup>3</sup>

Az „értelem és értelmetlenség határvidéke” jelentheti azt a diszharmóniát, amelyet a képi fegyelmetlenség és a verbális fegyelem közti feszültség okoz. A nonszensz dajkárímekben megjelenő képtelen képeket ellenpontozza a szigorú keretek közé szorított ritmika: az ütemhangsúlyos verselés erős lüktetése (amit a magyar fordítások nem mindig tudnak visszaadni) és a szigorú rímképlet. Ez rímeli a felnőttek élettapasztalatára, hogy a megismerhető világ paradox módon meg- és kiismerhetetlen tud lenni.

Végül a nonszensz világát az eszképzimus, a menekülés vágya is jellemzi a konvenciókra és logikára épülő, kiszámítható világtól, ami gyakran rezonál a felnőttek hasonló vágyaira. Ilyenformán a nonszensz felnőtt befogadási mechanizmusa „a szocializálódásunk során kialakult gondolkodásunk automatizmusát kizökkentő, az elfojtáshoz szükséges pszichés energiákat elengedő, felszabadító gesztus” (KÉRCHY 2024). A felnőttek fejlett kognitív sémái és mentalizációs képességei lehetővé teszik, hogy dekódolják az implicit utalásokat, következtetni tudjanak a szöveg mögöttes tartalmaira felfüggesztve hagyományos értelmezési keretüket, és ebben a sajátos kognitív játékban még örömeiket is lelik.

<sup>2</sup> Virginia WOOLF (1967): „Lewis Carroll.” In: Uó: *The Moment: Collected Essays*. Harcourt Brace, New York 1967. 254–255. Idézi: KÉRCHY (2024) [https://mersz.hu/dokumentum/m1207vnpep\\_\\_4/#m1207vnpep\\_2\\_p6](https://mersz.hu/dokumentum/m1207vnpep__4/#m1207vnpep_2_p6) (Utolsó megtekintés: 2025. május 8.)

<sup>3</sup> G. K. CHESTERTON (1901): *The Library of the Nursery*. In: *Lunacy and Literacy*. Szerk. Dorothy Collins. Sheed and Ward, New York. 1958, 26. Idézi: KÉRCHY (2024) [https://mersz.hu/dokumentum/m1207vnpep\\_\\_4/#m1207vnpep\\_2\\_p8](https://mersz.hu/dokumentum/m1207vnpep__4/#m1207vnpep_2_p8) (Utolsó megtekintés: 2025. május 8.)

## AZ ANGOL DAJKARÍMEK IRODALOMTÖRTÉNETI HÁTTERE

A dajkarímek az angol népköltészet egy igen jelentős csoportját alkotják. Több száz éve adják tovább szülők, dajkák, nevelők, gyerekek generációról generációra, viszonylag változatlan formában. Ennek egyik oka a kora gyermekkorra jellemző konzervativizmus: a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában előnyben részesítjük az állandóságot, az ismétlést (OPIE–OPIE 1952: 8). A másik ok a lírai műfaj és a szájhagyomány lehet: könnyebb megjegyezni, továbbadni a rímelő, ismétlődő sorokat, ugyanakkor a formai kötöttség nem teszi lehetővé a nyelvi megformálás jelentős átalakítását. Akárcsak a magyar népköltészetben, itt is főként apróbb eltérést mutató szövegvariációkkal találkozunk.

A dajkarímek kulturális jelentőségét és beágyazottságát bizonyítja, hogy a gyermekkor szokásos helyszínein túl (mint pl. a babaszoba, a bölcsőde vagy az óvoda), számos mondóka (pl. *Humpty Dumpty*, *Hey Diddle Diddle*, *Three Blind Mice*) a mai napig megjelenik kulturális referenciaként a magas- és popkultúrában egyaránt. Lewis Carroll *Alice Tükörországban* című nonszensz meséjében például Alice sajátos nyelvfilozófiai beszélgetést folytat Tojás Tóbiással (*Humpty Dumpty*). P. L. Travers *Mary Poppins* (1934) című klasszikusában a Vörös Tehén átugorja a holdat (*Hey Diddle Diddle*). Agatha Christie is előszeretettel használta krimijeiben a dajkarímeket furcsa, rejtélyes jelentésük és vitathatatlan népszerűségük miatt. Több regényében is központi szerephez jutnak az enigmatikus mondókák a gyilkosságok logikájának szervezésében, pl. *Egy marék rozs* (1953), *Három vak egér* (1948). Épp ezért egyetértünk Mann Lajos fordítóval, aki szerint a „gyermekversirodalom oly mélyen beivódott az angol nyelvű kultúrába, hogy ismerete nélkül meg sem lehet azt igazán érteni” (MANN 2008: XIII).

A legkorábbi rímek a 15-16. századra nyúlnak vissza, de számuk a mai napig újabb és újabb mondókákkal, dalocskákkal gyarapodik. Az első dajkarím-válogatások a 18. század második felében láttak napvilágot Angliában. A felvilágosodás magával hozta az oktatás szélesebb körűvé válását, az ipari forradalom következtében pedig fejlődött a nyomdai technológia. Az angol kiadók felismerték a gyermeknevelés piaci jelentőségét, ezért a 18. század közepétől rohamosan megindult a gyermekkönyvnyomtatás. Elkezdtek könyveket kiadni kifejezetten a gyermekközönség számára. Vélhetően John Newbery (1713–1767) nyomdájából került ki az első gyermekeknek szánt könyv: *A Little Pretty Pocket-Book* (Egy csinos kis zsebkönyv) (1744), amely verseket tartalmazott az ABC betűire. Ugyanebben az évben

jelent meg a *Tommy Thumb's Pretty Song-book* (Hüvelyk Matyi tetszetős daloskönyve) (1744) Mary Cooper kiadásában, amely az első ismert dajkarímgyűjtemény.

Az angol mondókákat, verseket először James Orchard Halliwell kísérelte meg rendszerezni a 19. században (*The Nursery Rhymes of England*, 1841), melyet nemso-kára követett a szintén rendkívül népszerű *Popular Rhymes and Nursery Tales* (1849). Első könyvének bővített kiadásához (1843) írt előszavában Halliwell hangsúlyozza, hogy kisgyermekkorban az „ártalmatlan és dallamos nonszensz” inkább való a gyerekeknek, mint a tudomány-népszerűsítés, ami a tengeren túl, Amerikában abban az időszakban kezdett gyökeret verni az egyre szélesebb körűvé váló oktatásban (HALLIWELL 1843: viii–ix). Érdekes, de egyáltalán nem meglepő, hogy Halliwell éppen a *nonszensz* nevelő, fejlesztő hatását emeli ki. A 19. század közepén ugyanis – Halliwell könyvének megjelenése idején – az irodalmi nonszensz virágzását élte Angliában Edward Lear és Lewis Carroll művei nyomán.

Az angol dajkarímek műfajilag igen változatosak lehetnek. Halliwell első kötetében így osztotta fel őket: történelmi eredetűek („Historical”), elbeszélő jellegűek („Tales”), rövid rímek („Jingles”), találós kérdések, közmondásra alapuló rímek, altatók, bá-jolók, játékok, paradoxonok, írást-számolást tanító versek („Literal”), diáktrefák („Scholastic”), szokásokhoz kapcsolódó rímek („Customs”), dalok, töredékek, fordít-ások. Láthatjuk ebből a felsorolásból, hogy Halliwell számára a *dajkarím* egy olyan ernyőfogalom volt, amely utalhatott bármilyen orálisan áthagyományozott versre, mondókára. Bár könyvei elsősorban antológiák, egyes dajkarímekhez a jelentésükre vagy korábbi előfordulásukra vonatkozó jegyzeteket írt. Gyűjteményei nagy hatással voltak a későbbi szerkesztőkre, és a mai napig vonatkozási pontot jelentenek a későbbi dajkarím-antológiák számára (OPIE–OPIE 1952).

A huszadik században az irodalomtudomány előretörésével a dajkarímek iránti filoló-giai érdeklődés is megnövekedett. Angliában az orális gyermekirodalom legjelentősebb szakértője egy néprajzkutató házaspár, Iona és Peter Opie volt. 1951-ben jelent meg a dajkarímek eredetéről készült könyvük (*The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*), amelyben alapos filológiai munkával feldolgozták a dajkarímek korai előfordulásait és lehetséges eredetét. Az egyes versek történeti és filológiai elemzését szócikkekben, ábécérend szerint közlik, szótárszerűen. Bár az Opie házaspár úgy véli, a dajkarímek szerteágazó jellegük miatt ellenállnak bármiféle csoportosításnak, ők is felsorolnak né-hány kategóriát: nonszensz rímek, trefás dalok, csúfolódók, altatók, gyermekjátékok,

kiszámoló, találós kérdések, ABC-sorolók, nyelvtörők, gyermekimádságok, énekes játékok, melyek a magyar népi hagyományban is fellelhetőek (KÜLLŐS–LAZA 2013). Iona és Peter Opie nem sokkal később egy olyan dajkarím-antológiát adott közre *The Oxford Nursery Rhyme Book* címmel (1955), amely 800 versével, mondókájával, dalával, találós kérdésével a mai napig a leggazdagabb gyűjtemény.

Bár a legtöbb dajkarím tartalmaz bolondos, abszurd, sőt groteszk elemeket, megoszlik a kritikusok véleménye a tekintetben, hogy mely gyermekversek tekinthetők kifejezetten nonszensznek. TIGGES (1988) szerint az Opie-ék által összegyűjtött mintegy 550 gyermekversből csak huszonkettő tekinthető kifejezetten nonszensznek, vagyis olyan „értelmetlen” szövegnek, amelynek az eredete vagy jelentése nem visszafejthető. Ezek az abszurd versek régóta találgatásokra ösztönözték az embereket, akik szerették volna megfejteni az elhomályosult jelentéstartalmakat. Azok az eredetértelmezések, amelyek korábban csak szóban keringtek, az első kritikai kiadásokban már írásban is megjelentek. HALLIWELL (1849) szerint a dajkarímek „inkább csilingelő hangulatú politikai versek voltak, melyeket – miután elvesztették eredeti jelentésüket – csak a gyerekszoba őrzött meg, és valószínűleg gyakoriak voltak a tizenhetedik században”. Eredetüket és keletkezésük idejét orális jellegüknél fogva nehéz pontosan feltárni. A versekben található utalások nevekre, fogalmakra többnyire elhomályosultak, s bizonytalanná vagy egyenesen rejtélyessé, értelmetlenné váltak már a 19. századra, amikor először kezdték feltárni az eredetüket. Épp ezért számos alaptalan feltételezés és teória született velük kapcsolatban, amelyek olykor egészen leleményesek és kreatívak, bár valóságalapjuk kérdéses.

### NÉHÁNY ANGOL NONSZENZ GYERMEKVERS IRODALMI ÉS KULTÚRTÖRTÉNETI ELEMZÉSE

Amint korábban említettük, az angol dajkarímek nem csupán a gyerekeknek szólnak, hanem a felnőtt kultúrában is referenciapontot jelentenek mind a mai napig. Ennek oka többek közt abban a sajátosan enigmatikus nyelvezetben rejlik, amely számos mondóka jellemzője. A nonszensz dajkarímek erős képi világa egyszerre játékos és félelmetes. Groteszk képekben mesélnek olyan témákról, mint a megtörtség, a kiszolgáltatottság, a megfosztottság, a szegénység, az agresszió vagy a feje tetejére állt világ.

Bár a fennmaradt megfajtések többsége tudományosan nem alátámasztható, mégsem alaptalan, mivel a nonszensz poétikájának mindig van egy rejtett (társadalom)politikai dimenziója is. KÉRCHY (2024) találóan állapítja meg, hogy a humoros örömködés és az infantilis badarság jelmezébe bújtatott élc lehetővé teszi a legelnyomóbb rendszer által is jóváhagyott – mert észrevétlenül maradt – komoly társadalomkritikát és morális önreflexióra hívást. A bonyolult nyelvfilozófiai üzenet – a szavak és a hatalom viszonyára, a jelentések uralhatóságára, a költőiség forradalmi potenciáljára vonatkozóan – a líra legegyszerűbb, embrionikus formáiban ölt testet: gyermekdalocskákban, mondókákban, kiszámolóokban, ölbéli ringatókban.

A dajkarímekhez fűzött eredetmagyarázatok gyakran királyok és királynők rejtett machinációit vagy az őket körülvevő udvaroncok forgandó szerencsését vélik felfedezni a sorok mögött rendkívül találékony, olykor morbid, de többnyire szórakoztató módon.

Az egyik legismertebb angol nonszensz rím a *Hey diddle, diddle*, amelynek jól ismert dallama is van. Két magyar fordítása is született TÓTFALUSI István (1966) és MANN Lajos (2008) tollából:

<p>Hey diddle, diddle, The cat and the fiddle, The cow jumped over the moon; The little dog laughed To see such sport, And the dish ran away with the spoon.</p>	<p>Hej, haj, dü-dü-dü, a macska és a hegedű, a tehénke a holdba száll; a kiskutya nevet: ki hallott már ilyet? és uccu! – fut a tál s a kanál! (ford. Tótfalusi István, 1966)</p>	<p>Szép zene, merész, ma macskánk lett a zenész, Riskánk a hold fele száll, a kiskutya meg egy jót nevet, s közben szökik a tál és kanál. (ford. Mann Lajos, 2008)</p>
--	---	--

A magyar fordítások különböző szemszögekből adják vissza a vers nonszensz jellegét. Tótfalusi fordítása elszakad az eredeti ritmikától, mivel a halandzszerű nyitósorot igyekszik úgy fordítani, hogy a magyar olvasóban is felidézze a szöveg nélküli dünnögést-dúdolást: „Hej, haj, dü-dü-dü.” Láthatólag úgy választotta ki a hangutánzó szavakat, hogy a záró szótag rímeljen a következő sor „hegedű” szavára. A rímek tekintetében megtartotta az eredeti vers erős rímelését az 1–2., illetve a 3–6. sorban. Sőt, alkotott egy további rímpárt a 4–5. sorban („nevet / ilyet”), pedig az eredeti sorvégeket („laughed / sport”) semmiképp sem lehet rímpárként értelmezni. Tótfalusi hozzáadott rímpárja to-

vább növeli a vers játékosságát. Mann fordítása elengedi a dűnnyögést, helyette viszont megtartja a vers eredeti lüktetését, amikor a *Hey diddle diddle*-t szabad fordításban a „Szép zene, merész” sorral adja vissza. Ennek következtében Mann szövege – néhány döccenéssel ugyan, de – énekelhető az eredeti dallamra. Itt a „merész” szó – amellet, hogy rímel a „zenész” szóra – utalhat a dalocska nonszensz jellegére is. Mann – vélhetően Tótfalusi nyomán – szintén rímelteti a 4–5. sort („kiskutya meg / jót nevet”). Megtartja Tótfalusi „száll / kanál” rímpárját (3–6. sor), ugyanakkor belecsempész még egy humorforrást a versbe azáltal, hogy a tehenet a nálunk jól ismert tehénnévvvel illeti („Riskánk”), ráadásul a birtokos személyjelek kedvesen azt sugallják, hogy ezek a furcsaságok nem máshol történtek, mint a mi házunk táján, a mi macskánkkal, a mi tehenünkkel.

A versike eleven, humoros képisége magával ragadja az olvasót, bár sokat hagy a képzeletre, miről is szól valójában. Eredete bizonytalan, számos eredetlegenda kering róla. Az Opie házaspár azt tartja egyedül bizonyosnak, hogy először 1765 körül jelent meg nyomtatásban Newbery nyomdájából (*Mother Goose's Melody: or, Sonnets for the Cradle*), bár maga a könyv nem maradt fenn, csak számos későbbi utányomása. Az orális hagyományban azonban valószínűleg már jóval régebb óta jelen volt, ugyanis Thomas Preston kora Erzsébet-kori tragikomédiája (*Cambises, King of Persia*, ca. 1569) már tartalmazott szöveges utalást a versre. Itt az egyik szereplő azt mondja, hogy a zenészek „pálcával [vonóval?] és hegedűvel” („with stick and fiddle”) el tudnak játszani egy új táncot, melynek neve „hey-didle-didle” (OPIE–OPIE 1952: 203). E szerint az értelmezés szerint tehát a dajkarím közismert dallama lehet egy 16. századi táncdallam.

Ám ezenkívül számos egyéb fantáziadús, de vitatható értelmezés is napvilágot látott. Ezek közül még a leginkább valószínű, hogy a „cat” egy kocsmai célbadobós játékot jelölhetett (OPIE–OPIE 1952). A kocsmai tematikát követve az is lehetséges, hogy a „cat and the fiddle” egy gyakori kocsmánévre (*Cat & Fiddle*) utalt (FOSTER 2008; CARTWRIGHT 2024). Mindez egybevág a táncdallammal, ugyanis a kocsmákban gyakran szólt élő zene (hegedűszó), ami a táncot, iszogatást és közösségi játékot kísérte.

Izgalmas történelmi magyarázatok is születtek, melyek válogatott ármányokat gyanítanak az ártatlan dalocska háttérében. Ezek közül az egyik III. Richárd véres trónra lépésével (1483) hozza összefüggésbe a dajkarímet. Eszerint a „cat” Sir William Catesby, Richárd egyik legbefolyásosabb emberének beceneve volt, aki Richárdot a trónra segítette,

s cserébe bizalmi pozíciókat kapott. Richard Neville, Warwick grófja szintén Richárd bizalmasai közé tartozott, állítólag az ő címerén szerepelt a „tehén”. Neville unokatestvére Henry Percy volt, Northumberland második grófja – az ő címerében szerepelhetett a hold. A Neville-ek és a Percyk a rózsák háborújában ellentétes oldalon harcoltak, és amikor a háborút Richárd megnyerte, a Neville-ek győzedelmeskedtek – erre a „felülke-rekedésre” utalhat a „cow jumped over the moon” („a tehén átugrotta a holdat”). Francis Lovell, Richárd gyerekkori barátjának emblémája a „kutya” lehetett. Lovell különösen örülhetett: Richárd trónra kerülése után azonnal lovaggá ütötték és várat adományoztak neki – ezt jelentené a „little dog laughed / To see such sport” („a kiskutya kacagott / Ilyen móka láttán”). Azonban ebben az eredettörténetben már az is kétséges, hogy milyen állatok szerepeltek valójában a címereken (a fenti értelmezésekre nem található bizonyíték). A történet vége pedig már végképp bizonytalan: itt maga Richárd lenne a „dish” („tál”), a „spoon” pedig a „kanál,” amivel felkenték, vagy esetleg a jogar, amivel „elszaladt” (JACK 2008).

Egy másik eredetmese a 16. századra teszi a dal keletkezését. Eszerint a „moon” („hold”) a katolikus Richard Moon perjelre utalna, aki elveszítette vagyonát és földjeit, amikor Yorkshire megyében feloszlatták a Bolttoni Apátságot (1539) VIII. Henrik rendeletére. A Moon család hagyományosan birkákat tenyésztett. Riválisuk a Hey család volt, aki teheneket tartott. Ők a szerzetesrendek feloszlata után protestánsok lettek, így elkerülték az üldöztetést, és megkapták a Moon család földjeinek és vagyonának jelentős részét, vagyis „a tehén átugrotta a holdat” (DOLBY 2015).

Végül létezik egy asztronómiai magyarázat is, amely szerint áprilisban sorra megjelentek az égen bizonyos csillagképek, amelyekre a dal utal: a macska (Leo), a tehén (Taurus), a kiskutya (Canis Minor), a tál (Crater), a kanál (Ursa Maior), a hegedű (Lyra) és a hold (maga a Hold). Amikor mindezek a konstellációk egyszerre látszódtak az égen, a parasztok tudták, hogy elérkezett a vetés ideje (JACK 2008; FOSTER 2008). Az elmélet szerint ezzel a dallal tanították volna a gyerekeket arra, hogy mikor kell vetni. Azonban bármennyire tetszetősek is ezek az eredettörténetek, megmaradnak a spekuláció szintjén. Végző soron a legtöbb filológus úgy véli, azt tudjuk csak biztosan, hogy a *Hey diddle diddle* sajátos képi világával a mai napig az angol nonszensz népköltészet egyik gyöngyszeme.

Kevésbé szórakoztató a következő nonszensz gyermekvers, ami magán hordozza a régi idők rideg gyereknevelésének emlékét:

<p>There was an old woman who lived in a shoe,          She had so many children she didn't know what to do;          So she gave them some broth without any bread,          And she whipped them all soundly and sent them to bed.</p>	<p>Volt egyszer egy öregasszony, egy cipőben lakott,          Gyereke, mint a rosta lika, nem bírt velük nagyon;          Levest adott nekik, kenyérrre nem futja,          Majd elpáholta őket, s mindet ágyba dugta.          (ford. a szerző)</p>
--	--

Szerkezetében beleilleszkedik a *limerikék* sorába, amely a 18. század elején jelent meg Angliában, de általánosan Edward Lear limerikjei tették népszerűvé (*Book of Nonsense*, 1846). A limerikék tipikus kezdése a „Volt egyszer egy...” („There was an...”), amit vagy az „öreg” vagy a „fiatal” jelző, majd a „férfi” vagy a „hölgy” megnevezés követ. Tartalmukban többnyire egy bizonyos embertípuson élcelődnek. Hagyományosan ötsorosak, AABBA versképlettel. Témájukban a humorostól a groteszken át a pajzánig sokfélék lehetnek, és utolsó soruk jellemzően egy váratlan vagy meglepő csattanó. Bár ez a dajkarím csak négy soros (egy korábbi változata pedig hatsoros), érvényesül benne a kezdő frázis, a nonszensz jelleg, a páros rímek és a csattanó is. A nonszensz jelleget az adja, hogy egy öregasszonynak nem feltétlenül van sok kiskorú, ellátásra szoruló gyereke, pláne nem laknak egy cipőben. A vers második fele viszont valós társadalmi problémákról árulkodik: szegénységről és családon belüli erőszakról, ami hozzájárul a vers komor hangulatához. Nem meglepő, hogy megszületett a vers modern átírata is, ahol a gyerekek a levest nem kenyér nélkül, hanem „jó sok kenyérrel” kapják („with plenty of bread”), és nem elpáholják őket lefekvés előtt, hanem megpusztilják („kissed them all soundly”).

Ennek a versnek is létezik két történelmi értelmezése, mindegyik II. György angol királyhoz (1727–1760) kapcsolódóan. Eszerint az „öregasszony” maga II. György gúnyneve volna, aki népszerűtlen volt gyengekezű kormányzása miatt. A „gyerekei” az elégedetlen parlamenti képviselők volnának, akiknek „nem tudott kenyeret adni”, mivel rosszul kezelte az ország pénzügyeit, ezért „korbácsot” („whip”) kellett alkalmaznia, ami annak a képviselőnek az elnevezése volt, akinek felelőssége, hogy minden párttag bent legyen az ülésteremben, amikor szavazásra kerül a sor. Az „ágy” lenne e szerint az értelmezés szerint az ülésterem, ahova a képviselőket be kellett küldeni (JACK 2008). A másik értelmezés szerint a „cipő” a női termékenység szimbóluma volna (az angol

esküvők egyik hagyománya, hogy cipőt dobnak a menyasszony után, amikor nászútra indul, hogy gyümölcsözzék a házasság). Az „öregasszony” II. György felesége, Karolina, mivel nyolc gyerekük volt („mint a rosta lika”). OPIE–OPIE megemlíti még egy másik lehetséges hölgyet is, akire a vers szereplője utalhat, majd szellemesen hozzát teszi: „meglepő, hogy senki sem javasolta Edward Lear édesanyját, akinek huszonegy gyereke volt” (1952: 435).

A *Three Blind Mice* az egyik legismertebb kánon az angol gyerekirodalomban (OPIE–OPIE 1952):

<p>Three blind mice, See how they run, See how they run, They all ran after the farmer's wife, Who cut off their tails with a carving knife, Did you ever see such a thing in your life, As three blind mice?</p>	<p>Három vak egér Nézd csak, hogy szalad! Nézd csak, hogy szalad! Futottak a gazdasszonyka után, Levágta késsel a farkukat, ám. Ilyet nem pipáltál még soha tán, Mint a Három vak egér. (ford. Molnár Gabriella, 2005)</p>
---	--

Egyes változatokban az első sor is megismétlődik. A rövid felvezető sorokat követő hosszabb sorok növelik a szöveg dinamikáját, a páros rímek pedig erőteljes lüktetést adnak neki. Tartalmát tekintve ez is egy groteszk epizódot ír le. Már maga a „három vak egér” a kezdősorban egy nagyon plasztikus kép, aminek abszurditását a morbid hajsza teszi teljessé: egyfelől rejtélyes, miért vágná le egy gazdasszony három egérnek a farkát, másfelől érthetetlen, hogy a vak egerek miért futnak *utána*, miután levágta a farkukat (és hogy vajon merre is futnak *egyáltalán*, ha egyszer vakok). A dajkarímnek egy korábbi, 1609-ből fennmaradt változatában a történet a gazdáról és víg asszonykájáról szól, aki „lekaparta a pacalt, és lenyalta a kést”<sup>4</sup>. Ebből a szövegváltozatból sokan arra következtettek, hogy valami sötét, hátborzongató, véres történet húzódhat meg a dalocska mögött, bár itt az utolsó sor szövege közismerten sérült, és ezért a pontos jelentése (hiába idézi fel bennünk a disznóvágás hagyományos tevékenységét) kétséges.

<sup>4</sup> „Three blinde Mice, three blinde Mice, / Dame Iulian, Dame Iulian, / the Miller and his merry olde Wife, / shee scrapte her tripe licke thou the knife.”

A morbid eredetmagyarázatok közül kiemelkedik az az elképzelés, miszerint a „gazdasszony” a „Véres Máriaként” elhíresült I. Mária angol királynő (1553–1558) lehetett. Ő VIII. Henrik első házasságából született, Aragóniai Katalintól. Ám, mivel a király fiú utódot szeretett volna, feleségét kivégeztette, a katolikus Máriát pedig törvénytelen gyermekként elüldözték („Futottak a gazdasszonyka után”) – főként három magasrangú vallási vezetőt említenek az üldözők között (ők lennének a „három vak egér”) , akik támogatták Henrik protestáns törekvéseit: Hugh Latimer, Nicholas Ridley és a canterburyi érsek, Thomas Cranmer. Mária a spanyol uralkodó, II. Fülöp feleségeként hatalmas birtokok, földek tulajdonosa lett, erre utalhat a „gazdasszony” („farmer’s wife”) kifejezés. Nem sokkal később, Henrik fia, VI. Edvárd rövid uralkodása után végül mégiscsak Mária került a trónra, telve bosszúvágygal az őt ért sérelmekért. Leszámolások sorát hajtotta végre annak érdekében, hogy az akkor már protestáns Anglia ismét katolikus legyen. Az áldozatok közül kiemelkedett a később „Oxfordi Mártírokként” emlegetett három anglikán férfiú, Latimer, Ridley és Cranmer, akiket válogatott kínzásokkal (köztük megvakítással?) végeztetett ki (JACK 2008; FOSTER 2008). Talán elmondhatjuk, hogy ha csak a fele is igaz ennek a történetnek, a dalocska a három vak egerről egy jóval szeledebb, noha kissé bizarr változat.

A következő mondókánál is az elhomályosult jelentés okozza a nonszensz jelleget:

<p>Rub-a-dub-dub,          Three men in a tub,          And how do you think they got there?          The butcher, the baker,          The candlestick-maker,          They all jumped out of a rotten potato,          'Twas enough to make a man stare.</p>	<p>Tam-tara-tam-tam,          Hárman egy kádban,          Hát hogy kerültek oda?          A mészáros, a pék          Meg a víg gyertyáslegény          Egy rohadt krumpliból ugrott ki épp,          Ez aztán a nagy csoda!          (ford. a szerző)</p>
---	---

A hangutánzó szavak ütemes pattogása sajátos zeneiséget kölcsönöz ennek a dajkarímnek, aminek szintén van dallama is. A három úriember közös kádba zártsága hallatán nem nehéz sikamlós kétértelműségre gyanakodni, ami igaz is lehet, ám mégsem úgy, ahogy azt képzelnénk. Ugyanis egy korábbi, 18. század végi változatban (OPIE–OPIE 1952) még ez állt:

*Rub-a-dub-dub,  
Three maids in a tub,  
And who do you think were there?  
The butcher, the baker and candlestick maker,  
And all of them gone to the fair.*

Vagyis „három hölgy” volt a kádban. „És mit gondoltok, még kicsoda?” – teszi fel a kérdést a mondóka. – Hát, a fent idézett három úriember, aki „mind elment a vásárba”. Vagyis olyan helyen kukkoltak egy kétséges erkölcsiségű látványosságot, ahova tisztos polgár nem ment (OPIE–OPIE 1952). Vannak rá adatok, hogy ez a fajta szórakozás már a középkorban is népszerű volt a vásárokon, tehát nem kizárt, hogy régre nyúlik vissza a versike eredete. Mindenesetre a Viktoriánus korban (mely híres volt prudériájáról) már nem illett ilyesmit leírni, ezért nem meglepő, hogy HALLIWELL (1843) gyűjteményében már az elsőként idézett változat olvasható a hozzátoldott befejezéssel („Egy rohadt krumpliból ugrott ki épp, / Ez aztán a nagy csoda!”), amitől igazán nonszensz jelleget kap ez a versike.

Végül álljon itt egy varázslatos utazásról szóló nonszensz dajkarím:

<p>There was an old woman tossed up in a basket, Seventeen times as high as the moon; Where she was going I couldn't but ask it, For in her hand she carried a broom. Old woman, old woman, old woman, quoth I, Where are you going to up so high? To brush the cobwebs off the sky! May I go with you? Aye, by-and-by.</p>	<p>Egy nénét a minap kasban égbe küldtek, tizenhét-szer messzebb, mint a hold. Nem tudtam miért megy, s főként az lepett meg, hogy seprűje nem a lova volt. „Óh, anyó! Óh, anyó! Óh, anyó! – így én – Hol jár ott fön, hol vág a fény?” „Csak ott, hol pók hál, kislegény.” „Engem nem vinne?” „Majd, de nem idén.” (ford. Mann Lajos, 2008)</p>
---	--

A kereszttrimes sorok leírják a főszereplő „nénét” furcsa takarítási szokásával, akit „minap kasban az égbe küldtek” (nem tudjuk meg, hogy kik). Majd a vers második felében a páros rímű sorokban rövid párbeszéd következik. Az eseményeket vélhetően a párbeszédet kezdeményező lírai én meséli el, aki megkérdezi az anyót, nem mehetne-e ő is vele az égbe. Mann fordítása jól visszaadja a párbeszéd jelleget, bár

homályban hagyja az anyó utazásának okát („To brush the cobwebs off the sky!” – „Hogy leseperjem a pókhálókat az égről!”). A kérdező személyét nem ismerjük, de annyit megállapíthatunk, hogy sajátos humora van annak, akinek egy ilyen nonszensz kalandhoz támad kedve.

Az OPIE–OPIE (1952) házaspár Edward F. Rimbault dallamokat is tartalmazó dajkarím antológiájára (1846) hivatkozva megemlíti, hogy a vers egy „Lilliburlero” nevű katonai induló dallamára íródott, amit Purcellnek tulajdonítanak. Rimbault szerint a versben szereplő „anyó” az utolsó katolikus brit uralkodóra, II. Jakabra utalt, más források szerint V. Henrikre. Alfred Williams egy 1923-as népdalkötetben egy közkedvelt, régi morris tánc dallamaként írja le. Mindezek a spekulációk azonban nem adnak magyarázatot arra a sajátos képi világra, amelyet a kosárban ürbe lőtt anyó groteszk képe nyújt, aki seprűjével pókhálókra vadászik a holdon túl.

Az itt elemzett angol nonszensz gyermekverseknél igyekeztem bemutatni azokat a tulajdonságokat, amelyek a nonszensz versek gyakori jegyei. Láthattuk a kultúrtörténeti áletimológiákból, hogy milyen messzire vezetnek a nonszensz tartalmak fejtegetései, amelyek végső soron helyesen érzékelik, hogy a dajkarímekben ott bujkál a politikai kettősbeszéd, a társadalomkritika és az emberi lét más furcsa dolgai. Formailag láthattuk az erős ritmikát az ütemhangsúlyos soroknak, a páros- és keresztrímeknek és az ismétléseknek köszönhetően. Poétikailag pedig elmondható, hogy meghökentető, olykor morbid képekkel, fordulatokkal dolgozott mindegyik vers, és ezeket a furcsa logikájú, groteszk képeket még a csattanós zárósorok sem oldották fel kielégítően.

A nonszensz dajkarímek a tágan értelmezett nonszenszhez tartoznak: a *There was an old woman who lived in a shoe* kivételével mindegyikben megjelenik a külső szemlélő, aki a normatív háttérrel biztosítja, amihez képest a képtelen eseményeket furcsállni lehet, vagy nevetni, vagy csodálkozni rajtuk. Történnék furcsaságok, de a környező világ a hagyományos elvek alapján működik, nem egy immanens nonszensz logika alapján. „Riskánk” ugyan „a hold fele száll,” de szerencsére van egy „kiskutya,” aki ezen „egy jót nevet” (már, ha természetesnek vesszük, hogy egy kutya „nevet”). Ugyanígy például az egy kádban időző mesterek esetében is ott van a logikus kérdés, „Hát hogy kerültek oda?,” majd a vers végén a felkiáltás: „Ez aztán a nagy csoda!” A konvencionális világrend felől értelmezve válik a helyzet csodássá, szokatlanná. Ezek a nonszensz versek egy olyan kettős referenciarendszerrel dolgoznak tehát, amit a megfelelő mentalizációs készséggel rendelkező gyerekek könnyen megérthetnek. Ak-

kor hát: gyerekeknek valók ezek a versek? Az bizonyos, hogy minden morbiditásuk, furcsaságuk ellenére az angol gyerekek kívülről fújják, sőt még élvezik is őket. Talán érdemes kipróbálni nálunk is. Lehet, hogy meglepődünk.

## IRODALOM

- BARTON, ANNA – WILLIAMS, JAMES (szerk. 2022): *The Edinburgh Companion to Nonsense*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- CARTWRIGHT, MARK (2024): The Origins of British Pub Names. *World History Encyclopedia*. <https://www.worldhistory.org/article/2572/the-origins-of-british-pub-names/> (Utolsó megtekintés: 2025. május 15.)
- CHIARINI, SARA (2022): In Search of Ancient Greek Nonsense. In: *The Edinburgh Companion to Nonsense*. Szerk. Anna Barton – James Williams. Edinburgh University Press, Edinburgh. 129–144.
- CHRISTIE, AGATHA (2005): *Három vak egér*. Ford. Molnár Gabriella. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- DOLBY, KAREN (2015): *Oranges and Lemons: Rhymes from Past Times*. Michael O'Mara Books Ltd., London.
- FOSTER, SAM (2008): *Hey Diddle Diddle: Our Best-Loved Nursery Rhymes and What They Really Mean*. Summersdale Publishers Ltd., Chichester.
- HALLIWELL, JAMES ORCHARD (1843, szerk.): *The Nursery Rhymes of England, Obtained principally from Oral Tradition*. (2. kiad.) John Russell Smith, London.
- HALLIWELL, JAMES ORCHARD (1849, szerk.): *Popular Rhymes and Nursery Tales*. John Russell Smith, London.
- HAUGHTON, HUGH (2022): Queer Nonsense? Query? In: *The Edinburgh Companion to Nonsense*. Szerk. Anna Barton – James Williams. Edinburgh University Press, Edinburgh. 264–278.
- HEYMAN, MICHAEL – SHORTSLEEVE, KEVIN (2021): Nonsense. In: *Keywords for Children's Literature*. (2. kiad.) Szerk. Philip Nel – Lissa Paul – Nina Christensen. New York University Press, New York. 133–136.
- HINTZ, CARRIE – TRIBUNELLA, L. ERIC (2019): *Reading Children's Literature: A Critical Introduction*. (2. kiad.) Broadview Press, Peterborough.
- HORVÁTH KORNÉLIA (2014): Weöres Sándor és a „forma”. *Palócföld* 60/2. 48–60.
- JACK, ALBERT (2008): *Pop Goes the Weasel: The Secret Meanings of Nursery Rhymes*. Penguin Books Ltd., London.

- KÉRCHY ANNA (2024): *A viktoriánus nonszensz poétikája és politikája. Metamediális játék Lewis Carroll fantáziavilágában.* (online kiad.) Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://mersz.hu/kerchy-a-viktorianus-nonszensz-poetikaja-es-politikaja/> (Utolsó megtekintés 2025. május 15.)
- KÜLLŐS IMOLA – LAZA DOMINIKA (2013, szerk.): *Népi mondókák: Hagyományos dajkarímek, gyermekmondókák, dalok és köszöntőversikék.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- LECERCLE, JEAN-JACQUES (1994): *Philosophy of Nonsense: The intuitions of Victorian nonsense literature.* Routledge, London & New York.
- MALCOLM, NOEL (1997): *The Origins of English Nonsense.* Harper Collins Publishers, London.
- MANN LAJOS (2008, ford.): *Madarat a kezembe! – Angol gyermekversek eredeti nyelven és Mann Lajos fordításában.* Semmelweis Kiadó, Budapest.
- OPIE, IONA – OPIE, PETER (1952, szerk.): *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes.* Oxford University Press, Oxford.
- SCHNELL ZSUZSANNA (2021): A humor szerepe a pszichológiában és a társalgásban. In: *Pszichológia.* (online kiad.) Szerk. Pléh Csaba. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://mersz.hu/pleh-pszichologia-kezikonyv/> (Utolsó megtekintés 2025. május 15.)
- SMEED, JULIETTE (2012): Nonsense and Early Childhood. *He Kupu – The Word* 3/1. 4–13.
- STYLES, MORAG (1998): *From the Garden to the Street: An introduction to 300 years of poetry for children.* Cassell, London.
- TIGGES, WIM (1988): *An Anatomy of Literary Nonsense.* Rodopi, Amsterdam.
- TÓTFALUSI ISTVÁN (1966, ford.): *Lúdanyó meséi.* Holló és Társa Könyvkiadó, Budapest.

## WHAT A NONSENSE! – SENSE AND NONSENSE IN ENGLISH NURSERY RHYMES

When we read, listen to or recite children's poems and rhymes, one of the strongest impressions we have of them is the playfulness of language and content, the self-serving cheerfulness, simplicity and sometimes silliness to which children can resonate so well. Humour and laughter are parts of universal human culture, moreover, they are an innate quality of ours. Our sense of humour becomes increasingly complex as a result of linguistic and mental development and the development of social interactions and emotional intelligence (SCHNELL 2021). In this paper, I would like to reflect on how the concept of *nonsense*, which so often appears in children's poems, songs and nursery rhymes, can be understood in this context. The focus of my analysis is a special group, the nonsensical nursery rhymes that are ever so popular in English children's poetry. These poems and songs are widely used and known in English early childhood education and

in the Anglo-Saxon cultural context in general. Through an analysis of five English nonsensical rhymes, this paper presents the main features of the genre of nonsense, its reception mechanisms as well as its literary historical and cultural historical background.

**Keywords:** nonsense, nursery rhyme, humour, early childhood development

ZÓKA KATALIN

## *Imprintingműfajok a kisgyermekkor irodalmi és vizuális művészeti nevelésben 2.*

*(Új műfajok megjelenése és összefüggései a gyermeki  
elfogadás jellemzőivel, valamint ezek módszertani jelentősége)*

A tanulmány áttekinti, hogyan alakulnak a gyerekkönyvillusztráció-típusok, jönnek létre új műfajok a folyamatosan változó infokommunikációs környezet és a 21. századi képi fordulatban. Megvizsgálja, hogy a kultúraváltás milyen változásokat idéz elő a világ befogadásában, az erre reagáló műfajok létrejöttében, a gyermeki befogadási és interpretációs folyamatokban.

**Kulcsszavak:** gyerekkönyv-illusztráció; befogadói kompetenciák; szövegközpontúság helyett textualitás és vizualitás egyenrangúsága, narratívateremtő képessége; beavatás a literációs kultúrába

### INFOKOMMUNIKÁCIÓ ÉS MŰVÉSZET

A tanulmány előző része az infokommunikációs korszakváltás hatásainak gondolatával zárult. A társadalmi környezet, a világ, a kultúra megismerési, interpretációs stratégiáinak változása megjelenik a művészetben, a művészeti kommunikáció verbális és vizuális közlési formáiban, a könyvművészetben, szükségszerűen gyakorol hatást az illusztráció szerepére, kiteljesedésére. A kép pusztán alkalmazott művészeti, referenciális szerepe napjainkra az interreferenciális, interaktív viszonyig kiterjeszhető.

Révész Emese (2014) a jelenkori gyerekkönyv-illusztráció területén két tendenciát állapít meg: az egyik irányzat egyértelműen feloldja a tradicionálisan rögzült korosztályi szempontokat. A hagyományos felfogás szerint a befogadói, olvasói életkor előrehaladtával csökken a kép szerepe a szöveg mellett. Ma már nemcsak gyerekkönyvekben elfogadható a kép önálló, narratívaképző funkciója, hanem a felnőtteknek szóló művek

esetén is megkérdőjelezhetetlen az akár szöveg nélküli képkönyvek létjogosultsága. A másik trend szerint az illusztrációk szerepe túlléphet a szöveg szemléltetésén, önállóan is képes narratívát konstruálni.

Hiteles, nemzetközileg is elismert példa lehet mindkét szemléletmódra Bányai István *Zoomja*, ami az 1995-ös megjelenése óta valódi klasszikussá vált. Nem véletlen, hogy egyrészt 30 évvel az első megjelenés után a Csimota Kiadó újra kiadta, másrészt a különleges könyvtárgy animált formában is elérhető. A könyv csak látszólag egyszerű gyerekkönyv, melynek képi történetmesélési stratégiája megfelel a gyermeki befogadási jellemzőknek. Gyerekkönyvként is izgalmas, az értelmezésben kreativitást igénylő alkotás. A vizualitás dominanciája, az alkalmazott kulturális kódok, a perspektívaváltások a denotatív és a konnotatív jelentések sajátos összefüggéseit teremtik meg. A képek közötti dinamikus kapcsolatból kibomló narratíva a felnőttek számára is intellektuális kihívást jelent. A részletgazdagság, a mozgó fókuszról fakadó kiemelések követése megújuló értelmezési lehetőségeket kínál. A képek sorozata a speciális ráközelítési technikáival kizökkenti a befogadót a szokásos értelmezésből, folyamatosan a kontextus újraalkotására kényszeríti, a nyitott értelmezési lehetőségeket implikálja. A könyv többféleképpen is olvasható: előre (kicsinyítve) a bővülő kontextusok felfedezésével, hátra (kinagyítva) a növekvő részletekre való fókuszálással. Ez a komplex forma a befogadói korosztálytól függetlenül attitűdformáló lehet, ráébreszt a sokféle értelmezés lehetőségére, párhuzamos érvényességére, ösztönzi a fantáziadús történetmesélést. A könyv „csak” képpel úgy inspirálja a történet felépülését, hogy mozgásban tartja a kognitív folyamatokat a részletek kiemelése és a túlgul fókusz váltogatásával. Ez a vizuális kommunikációs ötlet reflektál az emberi megismerési jellemzők termékeny fluiditására a merev linearitással szemben a dinamikus perspektívaváltásból eredő narratívaáramlással.

A témakör kiinduló gondolata, hogy a digitális környezet hatást gyakorol a könyv kultúrára. Több mint feltételezés, hogy Bányai *Zoomja* is hozzájárulhatott egy prezentációs innováció, a Prezi megszületéséhez, vagyis a kultúra, a művészet kreatív, speciális összefüggéseket feltáró, teremtő látásmódja technológiai újításhoz vezethet. Somlai-Fischer Ádám mérnök médiaművészként forradalmasította az infokommunikáció prezentációs paradigmáját a konvencionális megközelítési módszerek felülírásával. A Prezi egyik oktató slide-ja a perspektíva, a váltások szükségszerűségét a *Zoom*-ból vett képsorokkal szemlélteti. Ez a gesztus igazolja az emberi gondolkodás, a művészet, a vizuális esztétikai kommunikáció és a digitális technológia érintkezési pontjainak meglétét, kölcsönhatását.

Az emberi kultúra szimbolikus repertoárjának integráns része a vizuális esztétikai kommunikáció, ami komplex módon hordoz üzenetet: képes átlépni a nyelvi korlátokat, működésbe hozni a befogadói előzetes ismereteket az archetípusok megjelenítésével, új-rakódolni azokat a szekvenciális megközelítés mellett, helyett a holisztikus ábrázolás- és kifejezőmód eszközeivel.

## ÚJ MŰFAJOK MEGJELENÉSE

Az illusztráció szerepének, a narratívaképzés verbális és vizuális arányainak változása magával hozza új könyvműfajok, gyerekkönyvműfajok megjelenését (RÉVÉSZ 2014). A változás a szövegek központúság felől halad a szöveg és képek interferáló, interaktív egyenrangúságán át a képek önálló alkalmazásának, teljes autonómiájának irányába. A folyamat eredményeként születhetnek új műfajok, könyvtárgyak, könyvművészeti alkotások, melyek reflektálnak a megváltozott befogadói szükségletekre. Az olvasni nem tudó gyerek számára a kép a legfontosabb információhordozó, természetes és szükségszerű a nyitottsága a vizuális csatorna felé. Az olvasás elsajátításával, a szöveg üzenetének dekódolási képességének megszilárdulásával sem csökken a képek érdeklődést felkeltő, üzenetközvetítő, jelentésárnyaló szerepe.

A magyar gyerekkönyvkiadás hagyományosan szöveg- és olvasásközpontú. Csak az utóbbi években sikerült a Nyugat-Európában jól ismert szöveg nélküli képeskönyveket meghonosítani, a vizualitás komplex művészeti narratívaképző erejét implementálni. A kezdeményezés sikerességében, a jelenség magyarországi kiteljesedésében a Csimota Kiadónak elvülhetetlen érdemei vannak. A képek bevezetik a gyereket a vizuális absztrakciók világába, támogatják a verbalitás fejlődését a képi elvonatkoztatás élményszerű, örömteli gyakorlásával (RÉVÉSZ 2018).

A gyerekeknek szánt képeskönyv történetének rekonstruálása lineáris, általában a szülő segítségével fedezi fel a gyerek (DARÓCZI 2022). A szöveg és kép eltérő arányaival dolgozó gyerekkönyvnek több fajtáját ismerjük: a szöveget képpel kiegészítő történetmesélő képeskönyvet; narratívát teljesen nélkülöző, a legkisebbeknek szóló böngészőket, lapozókat; akár a kép nélkül is működőképes, illusztrált mesekönyvet, a csak képi narratívát alkalmazó képkönyvek speciális fajtáit, dizájnkönyvet és „csendeskönyvet”. A *silent book* helyett a képkönyv megnevezés pontosabb, mert a képek szavakba önthető,

elmesélhető történetet hordoznak. A képekkel mesélés speciális műfaja a papírszínház, melyben a gyerekközönség a képeket színházszerűen követve éli át a történetet. A digitális kultúra új, átmeneti műfajt hív életre, az interaktív digitális mesekönyvet.

Az írás fókuszában a szokásos alkotói és befogadói stratégiákat átíró új formák állnak. RÉVÉSZ Emese (2018) gyűjti össze a dizájnkönyvek esztétikai és befogadás-lélektani, didaktikai karakterisztikumait. Magyarországon a Csimota Kiadó indítja el 2007-ben Csányi Dóra kezdeményezésére a címen kívül a szöveget teljesen nélkülöző könyvek kiadását. A sorozat bevezetésének egyik módszertani alapja, hogy a gyerekek elsődleges világmegismerési csatornája vizuális, a képeken keresztül történik. Ebből következik, hogy a gyerekek ugyanúgy „olvasnak” képet, mint szöveget, vagyis a képi absztrakcióra nyitottabbak, fogékonyabbak, mint azt általában feltételezik róluk.

A Csimota Kiadó kötetei a népmesekincs univerzális archetípusokat, kulturális kódokat alkalmazó történeteit mesélik el a képek nyelvén. Egy-egy már klasszikussá váló mesét (*Piroska és a farkas, Hófehérke és a hét törpe, Három kismalac*) öt alkotó sajátos látásmódjával, képi világával jeleníti meg 12x12 cm-es, kemény fedelű 20 oldalas kötetekben. A szövegnélküliség csak látszólagos, hiszen a történetek az egyetemes mesei hagyományban gyökereznek, a cím és a képek azonnal felidézik a történetet, verbalizálhatók belső monológként, akár közös beszélgetésként. Az interakcióra ösztönzés nem titkolt célja ezeknek a könyveknek. A dizájnkönyvek művészi, a gyerekkönyvek szokásos képességét meghaladó világa támogatja a befogadói, az egyéni és az egyedi interpretációs stratégiák fejlődését. Az egy mesét feldolgozó különböző kötetek nagyon eltérő látás- és ábrázolásmódot alkalmaznak annak a célnak az érvényesítése érdekében, hogy így is sugallják az értelmezés szabadságát, az egyéni olvasatok különbségeinek természetességét, az alkotó által teremtett világ és a befogadói tudat, élményvilág találkozásából születő egyedi interpretáció érvényességét.

A szöveg nélküli képeskönyv másik fajtája a *silent book*. A megnevezés pontatlanságára Daróczi Gabriella a már idézett 2022-es tanulmányában hívja fel a figyelmet. A szöveg hiánya nem azonos a narratíva hiányával, a vizuális elemek verbalizálhatók, ösztönzik a gyerekek narrativizáló hajlamait. RÉVÉSZ Emese (2019) a kép narratívateremtő képessége alapján szöveg nélküli narratívaként határozza meg a képkönyv lényegét. A képekkel történetek mesélhetők, szereplők rajzolhatók meg, tulajdonságaikat lehet kiolvasni belőlük, a befogadó gyerek alkothatja meg ezeket a képi világ alapján. A verbális sík hiánya miatt a kép értelmezése, a történet megalkotása az „olvasóra” hárul, jelentés csak a kép aktív

befogadása révén tud létrejönni. Az illusztrátor az „olvasó” kísérője. Hagyja, hogy az általa teremtett képi világban a befogadó a komplex gondolkodási műveletek alkalmazásával saját értelmezést adjon. Maros Krisztina *Milyen színű a boldogság* és Rofusz Kinga *Otthon* című könyvei szemléletes példaként említhetők erre az „utazásra”.

RÉVÉSZ Emese (2016) Emma Bosch fogalmát kölcsönözve „hamis szavak nélküli képeskönyvként” határozza meg a papírszínházat. Az írott szöveg a befogadó számára nem látható, a képekhez viszont tartozik a lapok hátoldalára írt történet, ami a narrátor hangján kel életre. A műfaj jelentőségét tükrözi, hogy a Csimota Kiadó külön módszertani kötetet szentelt neki, tanulmányok, konferenciák dolgozzák fel az alkalmazási lehetőségeit. A multimediális történetformálás új jelenségeként foghatók fel a digitális, interaktív mesekönyvek, melyek egyszerre rendelkeznek a nyomtatott és a hangoskönyv, a dia-, a rajz- és a bábfilm tulajdonságaival, de egyikkel sem azonosíthatók teljes mértékben. A műfaj multimedialitása új befogadói működést igényel, interakciókat tesz lehetővé. A képek és a szöveg művészi igényessége jogos elvárás ezekkel az eszközökkel szemben is. Oktatási segédanyagként lehet alkalmazni az irodalmi szövegek játékos feldolgozására.

A gyerekeknek a képekkel való kommunikáció természetes. Támogatja a megismerő funkciókat, aktivizálja az érzelmi működésüket, fontos skilleket fejleszt, melyekre a digitalizálódó világban szükségük van. A kreatív megközelítések, új műfajok az egyéni és az egymástól eltérő értelmezési lehetőségek érvényességének, szabadságának megértését teszik átélhetővé számukra.

## ILLUSZTRÁCIÓTÍPUSOK ÉS A GYERMEKI BEFOGADÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

A befogadási folyamatok megértésének prekondíciója az illusztrációtípusok áttekintése. Varga Emőke vizsgálja 2014-es tanulmányában, hogyan befolyásolják a befogadói kompetenciák és előzetes tapasztalatok a kép és szöveg párhuzamos interpretációját, mi jellemzi az olvasni még nem tudó gyerek szöveg- és képértését. „A gyerek a könyvvel való ismerkedést a képeskönyvek nézegetésével kezdi. Ekkor a képnek még csak az a szerepe, hogy az ábrázolt tárgyra ismerés örömét előidézze. Minél kisebb a gyerek, annál inkább a képek »olvashatósága« az illusztrálás feladata. Ekkor még az ábrázolóművészetben van a hangsúly. Fontos, hogy az illusztrátor olyannak láttassa a megjelenített tárgyi világot, hogy a felismerés és fogalomalkotás folyamata létrejöjjön a szemlélőben. A képeskönyvek sok-

féle fajtája valósítja meg ezt (leporellók, lapozók, figuratív vagy plasztikus képeskönyvek stb.). A befogadói életkor előrehaladtával változik az illusztráció funkciója. Az arányok eltolódnak a szöveg javára. Az illusztrálás kifejezőművészetté válik.” (G. PAP 1999: 323.)

Elfogadott feltételezés, hogy az értelmezés kiindulópontja a szöveg, az iránya a szövegtől haladhat a kép felé, majd a képtől a szöveg felé. VARGA Emőke (2012) a recepció folyamatban a mediális átfedések szükségszerű meglétével számolva dolgozza ki az (inter)referencia fokozatait, az illusztráció és szöveg viszonyát leíró tipológiáját. A két csatorna információinak szimultán befogadása ösztönzi az interpretációt: a szöveg és a kép nem kiegészítik egymást, hanem együttesen hatnak. Az illusztrált könyvek befogadása oszcillatív és szinkrón jellemzői alapján VARGA (2014) három szintet különböztet meg. A szöveg és kép azonosságainak (téma és kép részletének megfeleléséből) észleléséből jön létre az értelmezés a megfelelések szintjén. A második szinten a befogadási folyamat dinamizálódik. A szöveg és kép azonosságainak heurisztikus élménye mellett megjelenik a két kifejezési forma divergenciája is a spáciumok szintjén. Az eltérések felfedezése kizökkenti, a bizonytalanságok csökkentésére kényszeríti a befogadót a harmadik, az entrópiák szintjén.

Varga Emőke a szöveg és kép viszonyának konvergenciája vagy divergenciája alapján négy kategóriát határoz meg a költői képek analógiájára: metaforikus, metonimikus, szinekdotikus és az ironikus illusztrációtípus. A metaforikus viszonyban a hasonlóság az alapja, a jelölő és a jelölt viszonya a meglévő különbség ellenére is kiegyensúlyozott, az azonosság a jelentésben, a különbség a formai eszközökben jelenik meg. A metonimikus viszonyban a történet egy részlet vagy az okozat kiemelésével világítja meg az „egészet”, így tudja a szöveg üzenetét árnyalni. A szinekdotikus típusú a képi világ újraalkotásával, kiterjesztésével próbál minél teljesebb jelentést adni. Ebben a típusban gyakori, hogy a kép belefolyik a szövegbe vagy teljesen betéríti azt, és ezáltal a képi világ megkérdőjelezi a szövegcentrikus értelmezés monopóliumát. Az ironikus viszonyban a legnagyobb az eltérés vagy akár az ellentmondás a szöveg és a kép által teremtett világ között, ami a befogadói perspektíva változtatását indukálja a többletjelentés feltárása érdekében (BÁRDOS 2013). A gyerekkönyvek a szinekdotikus illusztrációval „dolgoznak” általában, melyben a nyelvi és a képi sík referenciája közel szimmetrikus, hogy a jelentés-összefüggéseket a még olvasni nem tudó gyerek is tudja dekódolni akár csak a képi információkból is.

„A gyerekek, vagyis mi mindnyájan életünk kezdetén nem a logika, hanem a képek és érzelmek nyelvén beszélünk. A mai gyermekek is, ha meg nem bénítjuk őket túl korán, ezen a nyelven beszélnek, ezt a nyelvet értik.” (POLCZ 1993: 27.)

Ahogy az idézet is megerősíti, a kisgyermekkori vizuális tapasztalatok elsősorban az érzelmeket mozgatják meg. A gyerekkönyv képi világa a fejlődés korai szakaszában a sematikus-analógiás gondolkodás révén a belső képteremtés fejlődését támogatja, a fogalmi gondolkodás kibontakozásával az illusztráció szerepe átalakul, a leíró jellegű fázisrajzok jelentősége csökken. Négy-öt éves kortól a geometrikus, a szimbolikus elvonatkoztatásra, a vizuális absztrakcióra és a metaforák értelmezésére is képesek, fokozatosan egyre fogékonyabbá válnak a képi humorra is (RÉVÉSZ 2018). A megfelelően ingergazdag környezetben alakuló, komplex készségekre épülő esztétikai kompetenciák fejleszthetőek. A színvonalas, a szövegben és képben is igényes gyerekkönyv az érzelmeken keresztül a gyermeki kognícióra és az értelmezés sokféleségének, nyitottságának élményével a morális és szociális fejlődésre is hatást gyakorolnak.

Révész Emese vizsgálja meg 2017-es tanulmányában, hogy milyen szerepe van a gyerekkönyv-illusztrációnak a gyermeki lélek, személyiség fejlődésében. Az életkorok, korszakok megnevezésére a „kép” szó összetételeiből alkot szemléletes megnevezéseket. A 0-tól 3 éves korig tartó időszak a Képvárázs korszaka, melyben a könyv érdekes tárgyként kelti fel és tartja meg a gyermek figyelmét, miközben alkalmat kínál a felnőttel való érzelmi és beszédkapcsolat elmélyítésére, a multilaterális (vizuális, akusztikus, kinetikus) érzékelést biztosító játék megélésére. Az első képes könyvek letisztult, geometrikus formáinak heurisztikus élménye után következnek az egyszerűbb történetek epikumcsírái, majd a korszak végén a képi és a verbális narratíva is gazdagodik. Erre az időszakra Révész Emese a következő szerzőket és alkotásokat hozza példaként: Nagy Diána: Babageometria sorozatát, Gyöngyösi Adrienn, Kállai Nagy Krisztina, Maros Krisztina, Szalma Edit vagy Pásztohy Panka műveit.

Az óvodáskor Világ-kép megnevezése kiemeli azt a fejlődéslélektani változást, a kettős tudat megjelenésének jelentőségét, ami kép és szöveg befogadásában is jelentkezik. A képek átjárót képeznek a valós és csodás világ között, facilitálják a belső képteremtési, a megértési folyamatokat. Ebben az életkorban a megismerés a dominánsan motorikus funkcióról a látásra helyeződik át, az alak-, forma-, színérzékelés gyors fejlődésével, a gyerekek egyre fogékonyabbá válnak a kifinomult képi megoldások, a szöveg és kép ellentmondásaiból, a konvencionálisból kibillentő iránt. Izgalmasak lehetnek számukra Szege-di Katalin, Molnár Jacqueline, Rofusz Kinga, Paulovkin Boglárka, Pikler Éva, Dániel András, Kárpáti Tibor képei, a Csimota Kiadó dizájnkönyvei, papírszínházi kiadványai.

A 6-tól 10 éves korig tartó időszak már átlépi a kisgyermekkor határát, így szorosan nem tartozik a jelen tanulmány címében kijelölt kontextusba. Az időszak beszédes neve: Szó-képek kifejezi azt a meghatározó történést, ami változást hoz a befogadásban. Az önálló olvasás képességének elsajátítása és a digitális világ „képcunamija” természetessé teszi a szöveg és kép egyenrangú olvasását. A művészi, újszerű technikákat humorral vagy akár groteszk látásmóddal ötvöző illusztrációk segítik a gyereket a befogadásban, a kép és szöveg szimultán élvezetével a különböző interpretációkat, mindezek ezek szabadságát, érvényességét is ösztönzik. Békés Rozi, Baranyai András, Kálmán Anna, Dezső Andrea, Kasza Juli vagy a már korábban bemutatott Bányai István rajzait kell itt megemlíteni. A könyv szerepének 21. századi átértelmezésére, az illusztráció kreatív megfogalmazásának izgalmas példája Lane Smith *Ez egy könyv* című kiadványa vagy Hervé Tullet kisebbeknek szóló *Pötty Könyve*. Ezek a művek felkészítik a gyereket arra, hogy a befogadás, a megértés aktív folyamat, a szerző az olvasót játszó-, alkotótársáá „lépteti elő”. (RÉVÉSZ 2017.)

## DIDAXIS – ESZTÉZIS – POÉZIS

### Kép és szöveg szimultaneitása

A fogalmak már a tanulmány előző részében is megjelentek a gyerekkönyvek illusztrációinak történeti megközelítésében. A gyermekirodalommal, gyerekkönyvvel szembeni hagyományos elvárás, hogy információt közvetítsen, tanítson valamit lehetőleg játékos formában. Ez a korlátozó értelmezés a szöveget a hasznossága felől közelíti meg (GESZTELYI 2023), ami egyrészt összeegyeztethetetlen az irodalom alapvető működésével, másrészt ma már meghaladott pedagógiai szituációt feltételez, ami a gyereket passzív befogadóként, a hiányzónak vélt tudása felől határozza meg. Az irodalmi szöveg befogadása nem praktikus ismeretek megtanulását jelenti, erre vannak az ismeretterjesztő, a tudományos műfajok. Az irodalmi mű külső és belső formája komplexen hat a teljes személyiségre, alakítja a gondolkodást, az érzelmeket, az attitűdöt, a világ és önmagunk megismeréséhez, megértéséhez vezet.

VÁRNAI Zsuzsanna tanulmányának (2017) felütésében fogalmazza meg, hogy a 21. században a vizualitás nem az életünk része, hanem maga az élet, a gyerekeink min-

dennapjait alakító közeg. A gyerekkönyv képi világa meghatározza az első benyomásokat. Az olvasni nem tudó gyerek számára az egyik legfontosabb üzenethordozó elem: atmoszférateremtő ereje van, felkeltheti az érdeklődését, a kíváncsiságát. A szöveg és kép egymáshoz való viszonya, a tartalmi és formai érintkezési pontjaik, a két dimenzió koncepcionális egységessége, a megteremtett világ eredetisége, koherenciája, a jelentésrétegek egymásra épülése, a megszokottól eltérő megoldásai, a sajátos, a gyermekire reflektáló perspektívája eredményezheti a pusztá szemléltetésen vagy didaxis szándékán túli értelmezés megvalósulását. A vizualitás nem dekorációs elem, hanem a szövegvilágot kiterjesztő tényező. Mivel a gyerekek a kisiskoláskor elejéig a vizualitáson keresztül szerzik az információkat, a világot értelmezni és megérteni vizuálisan tudják, ezért is bír komoly jelentőséggel, hogy befogadóként olyan művekkel találkozzanak, amelyek értelmezése erőfeszítést kíván tőlük, a megértés így vezethet valódi szubverzióhoz.

A gyerekkönyv megközelítésében, a választásának szempontjaiban érdemes megnézni a képi és a szöveges komponensek jelentésképzési összefüggéseit. Hogyan kapcsolódik a két dimenzió egymáshoz? Milyen eszközökkel járul hozzá a vizualitás a fikciós tér kiterjesztéséhez? Milyen technikai megoldások, szín- és formavilág, kép- és szövegarány árnyalja a verbális narratívát? A gyereket lebecsülő negédeskedés helyett a konvencionálistól eltérő, a kortárs művészet formanyelvét is használó művek, könyvtárgyként is autonóm műalkotások vezetnek be a gyerekeket a literációs (vizuális és textuális) kultúrába, az irodalom és a képzőművészet világába.

## IRODALOM

- BÁRDOS JÓZSEF (2013): Illusztráció, giccs, gyerekkönyv-kritika. *Irodalmi Jelen* 144. szám. <https://irodalmijelen.hu/2013-okt-28-0750/illusztracio-giccs-gyerekkonyv-kritika> (Utolsó megtekintés: 2025. július 28.)
- DARÓCZI GABRIELLA (2022): Képeskönyveket az iskolába. In: *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 97–104.
- G. PAPP KATALIN (1999): Az illusztráció. In: *Gyermekirodalom*. Szerk. Komáromi Gabriella. Helikon Kiadó, Budapest. 321–330.
- GESZTELYI HERMINA (2023): Támponok a gyerekpróza értelmezéséhez. In: *A teljesség harmóniája III. A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei*. Szerk. Gesztelyi Hermina,

- Kis Gábor. Didakt Kft., Hajdúböszörmény. 113–139. <https://gygyk.unideb.hu/sites/default/files/inline-files/A%20teljesség%20harmóniája%20III%20-%20kötet.pdf> (Utolsó megtekintés: 2025. július 28.)
- POLCZ ALAINE (1993): *Meghalok én is? A halál és a gyermek*. Századvég, Budapest.
- RÉVÉSZ EMESE (2014): A kortárs gyermekkönyv-illusztráció új útjai. Piroska Kiberádiában. *Műértő* 1–2. 13. <https://cdn.hvgblog.hu/amu/archive/m2014012.pdf> (Utolsó megtekintés: 2025. július 28.)
- RÉVÉSZ EMESE (2016): Mese, kép, színház. In: *Papírszínház*. Módszertani Kézikönyv. Szerk. Csányi Dóra, Simon Krisztina, Tsík Sándor. Csimota Kiadó, Budapest. 15–19.
- RÉVÉSZ EMESE (2017): Varázskép – Világkép. A gyermekkönyv-illusztráció szerepe a gyermeki lélek fejlődésében. In: *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Szerk. Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta. Fiatal Írók Szövetsége, Budapest. 419–429.
- RÉVÉSZ EMESE (2018): Piroska és a négyzet. Dizájn mesekönyv-sorozatok. *Artmagazin* 105. 64–70.
- RÉVÉSZ EMESE (2019): A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában. *Studia Literaria* 58/1–2. 166–193.
- VARGA EMŐKE (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- VARGA EMŐKE (2014): Hallott szó és látott kép. A szinekdotikus illusztráció jellemzői. In: *Ars Hungarica* 40/2. 269–281. [https://epa.oszk.hu/01600/01615/00098/pdf/EPA01615\\_ars\\_hungarica\\_2014\\_02\\_269-281.pdf](https://epa.oszk.hu/01600/01615/00098/pdf/EPA01615_ars_hungarica_2014_02_269-281.pdf) (Utolsó megtekintés: 2025. július 28.)
- VÁRNAI ZSUZSANNA (2017): Kép és szó. A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban. In: *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Szerk. Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta. Fiatal Írók Szövetsége, Budapest. 387–429.

**IMPRINTING GENRES IN EARLY  
CHILDHOOD LITERARY AND VISUAL ARTS EDUCATION 2.  
(NEW GENRES, THEIR EMERGENCE AND THE CORRELATIONS  
BETWEEN THE CHARACTERISTICS OF CHILDREN'S RECEPTION,  
METHODOLOGICAL SIGNIFICANCE)**

This study reviews how children's book illustration types have been developing and new genres emerging due to the constantly changing infocommunication environment and the 21st century visual turn. It examines what changes culture shift brings about in the reception of the world, in the creation of genres that respond to it, and in children's reception and interpretation processes.

**Keywords:** children's book illustration, reception competencies, equality of textuality and visuality instead of a text-centred approach, narrative-creating ability, initiation into literate culture



## „Hímnem” és „nőnem” a nyelvünkben?

A magyar abban is eltér számos idegen nyelvtől, hogy a névszóknak (köztük elsősorban a főneveknek) nincs nemük. Nagy segítség például a *-né* képző (pl. Kovácsné, királyné, „ko(r)csmárosné, szép csárdásné” vagy éppen összetételek, szerkezetek efféle megoldása: kegyúr, államférfi, városatya, próbafiú; fejedelemasszony, tanárnő, tanító néni stb.). Az esetek többségében – szerencsénkre, sőt talán a magyarul tanuló külföldiek némi megkönnyebbülésére – a *jelentés* adhat eligazodást. Így lesz „hímnemű” mondjuk *az apa, fiú, nagyapó, nagybácsi, sógor*; „nőnemű” meg az ilyesféle: *anya, leány(ka), nővér, unokahúg, néni*ke...

Jóllehet e főntebbi megfontolásból az *élok* (de csakis azok!) kapcsán mégiscsak beszélhetünk „hím-” meg „nőnem”-ről, egy-egy adott nemen *belüli* tévesztéseket saját anyanyelvünk használatakor is szép számmal el-elkövethetünk. És hogy ez mennyire megtörténhet, szemléltessék alábbi példáink.

Olvastam egy hirdetésben, hogy az ott megnevezett cég „felvételre keres kártevőirtó részlegéhez *gázmestert és érettségizett férfit*”. Tréfálkozva ezt mondhatnánk: a gázmester ezek szerint talán nem is hímnemű, hanem légnemű, mert hiszen maga a gáz is az. Komolyabbra fordítva: bizony eléggé suta ez a megfogalmazás! Kétségkívül: tippelhetünk, találgathatunk. Ha kizárólag férfiak fölvetelére gondolt a hirdető, akkor bizonyára még egy(-két) további szakterületet is meg kellett volna említenie a gázmesteren kívül, hacsak nem eleve „*érettségizett gázmesternek férfit*” kívánt a vállalat szerződtetni. Elképzelhető viszont, és közelebb is eshetne az igazsághoz egy ilyen (mind a két „nem”-et figyelembe vevő) pontosítás: „*gázmestert (nő is jelentkezhetsz) és [ilyen vagy olyan egyéb munkaterületre] érettségizett férfit*” fölvesznek.

Meglehetősen tipikusnak tűnhet ez a fajta hirdetési szerkesztésmód: [Ilyen vagy olyan végzettségű/képzettségű] fiatalember „házasság céljából megismerkedne *intelligens nővel, illetve elvált asszonnyal*”. Ezek szerint mintha az asszony nem is lenne nő, hanem valami harmadik (!) nemhez tartozna! Javítani viszonylag könnyű (azzal az árnyalatnyi változtatással, hogy az „és”-sel kissé fölérő „illetve” helyett jobb lenne a „vagy”

kötőszó): „... *intelligens lánnyal vagy elvált asszonnyal*”. (Föltételezzük, hogy az élen álló „intelligens” jelzőt az „elvált asszony”-ra is érthette a hirdetés megszövegezője.)

Gyakorta hirdetnek aztán még így is: [Ennyi meg ennyi éves] elvált férfi „megismerkedne *lány, özvegy vagy elvált asszonnyal*”. Óhatatlanul tetten érhetünk itt egy abszurdnak tekinthető szerkezetet: „lány asszonnyal” (milyen asszonnyal?!), mivel az első pillantásra akár jelzőnek fölfogható „lány” besugárzik az alternatívát kínáló felsorolás összes jelzett főnévére. Nos, ez a „lány asszony” ellentmondásos szerkezet ezúttal egy igen divatozó káros nyelvi jelenségnek „köszönhető”. Ez pedig nevéen nevezve: a ragtakarékosság. Helyesen: *lánnyal*! És ekkor már világos, hogy kivel/kikkel szeretne megismerkedni a hirdető: *lánnyal, esetleg özvegy vagy elvált asszonnyal (is)*.

Elmondom még, hogy mintegy fél évszázada, kezdő (magyar)tanár koromban egyik diákom a dolgozatában egy olyan mondattal lepett meg, amelyet rögtön föl is jegyeztem. Balassi Bálint szerelmének a bemutatásakor ugyanis ezt írta: „Júlia *özvegy nemesi lány*.” Remélhetően még idejében tudtam figyelmeztetni, hogy ennyire azért nem érdemes a „nőnem”-beli fogalmakat egybemosni – furcsa és megmosolyogtató ez az „özvegy lány” társítás! –; jobb tehát, ha (máskor) valahogyan inkább ezt a körülírást használja a túlzott/megtévesztő tömörítés helyett: „*Egy nemes lánya, aki hamar özvegyi sorsra jutott.*”

BALÁSSY PETRA ZSÓFIA

## *Egy könyvtár helye*

### *A Tandori-hagyaték útja a Lánchíd utcától az Apor Vilmos Katolikus Főiskoláig*

Az írói-költői hagyatékok kutatása a 21. században egyre inkább túlmutat a kéziratok és publikálatlan művek filológiai feldolgozásán: a szerzőt életében körülvevő tárgyak, valamint a személyes könyvtárak használati nyomainak vizsgálata ma már ugyanúgy az életmű értelmezésének szerves részévé vált, mint a különböző kéziratváltozatok elemzése és egy mű formai átalakulását követő stiláris lenyomatok rögzítése. A hazai filológiai hagyomány máig hangsúlyos kritikaikiadás-gyakorlata már a szorosán értelmezett szövegi szinten rámutatott arra, hogy egy-egy kézirat vizsgálata – a javítások, változtatások, esetleges margináliák feltárása – alapvetően módosíthatja a kanonikus szövegről alkotott képünket azáltal, hogy a kézirat verzióit nem lezárt műként, hanem folyamatosan változó, dinamikus gondolati térként interpretálta. Hasonlóképpen elmondható, hogy a személyes könyvtárhagyatékok kezelése sem csupán a tulajdonos halálával lezáruló gyűjtemények feldolgozását jelenti, hanem ezen túlmutatva, újabb és újabb értelmezési lehetőséget kínálva komplex és dinamikus intertextuális hálózatok és kulturális kapcsolati térképek sokaságát teszi láthatóvá.

Ez az irány illeszkedik Pierre Bourdieu jóval szélesebb és átfogóbb, irodalmi mezőre vonatkozó elméletéhez is, amely szintén azt mondja ki, hogy az irodalmi művek nem elszigetelt alkotásokként, hanem egymással kölcsönhatásban álló kulturális pozíciók rendszerében jönnek létre. A szerzők olvasmányai, kapcsolatai és kulturális referenciái egy olyan szimbolikus térben helyezkednek el, amely meghatározza az alkotói stratégiákat és az irodalmi pozicionálás lehetőségeit. Ebben az értelemben egy személyes könyvtár nem csupán egyéni gyűjtemény, hanem az adott szerző kulturális orientációjának és intellektuális kapcsolatrendszerének lenyomata is. A könyvek együttese így az irodalmi mezőben elfoglalt hely és a felhalmozott kulturális tőke egyik fontos indikátoraként is értelmezhető. (BOURDIEU 1993: 29–34)

Különösen igaz ez akkor, ha a szóban forgó személyes hagyaték Tandori Dezső és felesége, Ágnes magánkönyvtára, hiszen itt a házasság- és szerzőpár legendásan visszavonult életmódja miatt a könyvtár nem csupán háttér- és segédanyag vagy az érdeklődési irányok és olvasói gyakorlat egyéni lenyomata, hanem sokszor a világ felé nyíló elsődleges médium is volt. A híres Lánchíd utca 23. szám alatti lakásban felhalmozott több ezer kötet képezte ugyanis azt a szellemi teret, amelyben Tandori poétikája, írói, műfordítói gyakorlata és képzőművészeti érdeklődése formálódott. Az utókor által ismert Tandori-portréhoz legalább annyira hozzátartozik a személyes könyvtárának képe – a padlótól a plafonig érő polcokon tárolt kötetek – és a lakás, ahova született, ahol felnőtt, s ahol végül 2019-ben bekövetkezett haláláig feleségével élt, mint a gombfoci vagy éppen a madarak, akikkel ezen az élettéren osztoztak. Tandori a könyveket szellemi utazásra is használta, s habár ténylegesen sokszor ki sem mozdult a négy fal határolta fizikai térből, a rendelkezésére álló – sokszor nem is a legjobb minőségű – művészeti albumok segítségével képes volt több dimenziót is bejárni és olyan elevenségű ekfráziszokat írni, amelyek úgy mutatják be a témaként választott műalkotásokat, hogy egyben áthelyezik és -hangolják az olvasót abba a képi világba, amelynek a költő maga is szemlélője. (OSZTROLUCZKY 2024: 112–113)

Tandori Ágnes közel egy évvel férje után, 2020-ban halt meg. A teljes hagyaték ezt követően örökösként két lánytestvérére, Kálovits Antalnéra és dr. Nagy Editre maradt. Az ő döntésük nyomán az elsőre szétszalazhatatlannak tűnő hagyaték három különböző helyre került. A kiadatlan szerzői hagyaték gondozása, a kéziratok, szerkesztésre váró művek – amelyeken Tandori Dezső haláláig dolgozott, de nem jelentek meg – Tóth Ákos irodalomtörténész kezébe kerültek, aki a Szegedi Tudományegyetem oktatójaként és a *Tiszatáj* folyóirat szerkesztőjeként még életében szakmai-baráti viszonyt ápolt Tandorival, azon kevesek közé tartozva, akik beléphettek a Lánchíd utcai lakásba. Az életmű kutatója azóta is folyamatosan dolgozik a jelentős mennyiségű dokumentum feldolgozásán, s közben olyan irodalom- és művelődéstörténeti érdekességekre is bukkant már, mint egy korábban nem publikált, de egyértelműen megjelenésre szánt kézirat. (TÓTH 2021) A Tandori házaspár személyes hagyatékának másik hatalmas és sokszínű részét a Petőfi Irodalmi Múzeum 2021 telén vásárolta meg. Idetartoznak – többek között – személyes tárgyak, relikviák, feljegyzések, egy több ezer darabos levelezésgyűjtemény, hanganyagok és rajzok is.<sup>1</sup> Az átvett anyag komplexitását mutatja az is, hogy összesen négy gyűjteményi egység – a Médiatár, a Kézirattár, a Művészeti Relikvia- és Fotótár, il-

<sup>1</sup> <https://pim.hu/hirek/megvasarolta-pim-tandori-hagyatekot> (Utolsó megtekintés: 2026. március 4.)

letve a Könyvtár<sup>2</sup> – kezelésébe került, s végül 2022-ben vált a kutatók számára hozzáférhetővé. A hagyaték harmadik része, a közel 6500 kötetből álló személyes könyvtár – egy, a Tandori-univerzumra jellemzően egyedi történetet követően – Vácra, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola központi épületében talált új otthonra. Vác városa egyébként szintén különös jelentőséggel bír a Tandori házaspár életében, hiszen az 50-es években Ágnes gyermekként ott élt szüleivel és testvéreivel, sőt gimnáziumba a mai főiskola épületébe járt, különös szimbolikája van tehát annak is, hogy a köteteket éppen itt helyezték el.

Mindazok számára, akik akárcsak távolról is követik a Tandori-életmű feldolgozására irányuló törekvéseket, bizonyára nem meglepő, hogy különleges mozzanatokkal tarkított, kaleidoszkópszerűen változó folyamatról van szó, amelyben helye van posztumusz, faksimile kiadásban megjelenő pályakezdő verseskötetnek (SARKADI 2025) és közösségimédia-bejegyzésben helyet kereső könyvtárnak is.

Utóbbi volt ugyanis az elindítója annak a történetnek, amelynek végén a személyes könyvgyűjtemény Vácra került. Egy zárt, egyetemi Facebook-csoportban jelent meg 2021 őszén az a felhívás, amelyben az örökösök a több ezer kötetből álló gyűjteménynek méltó helyet kerestek. Határozott kikötésük, amely arra vonatkozott, hogy az állomány maradjon egyben és legyen bárki számára kutatható, láthatóan és érthetően nem könnyítette meg a helyzetüket. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola infrastrukturális adottságait és lehetőségeit felmérve vette fel a kapcsolatot az állomány gondozására kijelölt örökösökkel. Első lépésként szükség volt a jogi keretrendszer tisztázására, annak pontos meghatározására, hogy az örökösök milyen jogcímen adják át a hagyatékot az intézménynek. A megkötött megállapodás értelmében 6413, a Tandori-hagyatékot jelző egyedi bélyegzőlenyomattal ellátott kötet úgy került az Apor Vilmos Katolikus Főiskola könyvtárának gondozásába, hogy az vállalta a megfelelő elhelyezést, az állagmegóvást, valamint azt, hogy igény szerint kutathatóvá teszi a gyűjteményt. Ugyancsak ez a megállapodás pontosította a mozgatásra, szállításra vonatkozó részleteket is. Ezt követte a főiskola épületében a könyvek befogadására alkalmas környezet kialakítása. Habár a gyűjtemény az Apor Vilmos Katolikus Főiskola könyvtárállományának részét képezi, a nagy kötetszámra való tekintettel nem lehetett a központi olvasó- és kölcsönzőteremben elhelyezni, szükségessé vált tehát egy dedikáltan erre a célra használható helyiség kialakítása, amely az addig más funkciót ellátó terem átstrukturálásán túl speciális, erre a

<sup>2</sup> [https://pimblog.blog.hu/2022/03/09/\\_ott\\_lesz\\_a\\_kezirattar\\_tiz\\_legnagyobb\\_hagyateka\\_kozott](https://pimblog.blog.hu/2022/03/09/_ott_lesz_a_kezirattar_tiz_legnagyobb_hagyateka_kozott) és [https://pimblog.blog.hu/2022/05/25/\\_az\\_ido\\_nyomat\\_is\\_meg\\_kell\\_orizni\\_tandori\\_dezso\\_hagyateka\\_a\\_pim-ben\\_ii](https://pimblog.blog.hu/2022/05/25/_az_ido_nyomat_is_meg_kell_orizni_tandori_dezso_hagyateka_a_pim-ben_ii) (Utolsó meglátogatás: 2026. március 4.)

célra gyártott polcok beszerzését is jelentette. A főiskola munkatársai csak ezt követően kezdhették meg a papírdobozokba csomagolt könyvek elszállítását a Lánchíd utcából egy többnapos folyamat keretében.

Mindezek után indult el a hagyaték könyvtárszakmai feldolgozásának folyamata, a kötetek rendszerezése és a katalogizálás. A munka közel egy évet vett igénybe, de 2022 októberére az állomány egésze bekerült a főiskola digitális könyvtári katalógusába<sup>3</sup>, amely online formában bárholnan elérhető és kereshető. Ez a tevékenység távolról sem csupán adminisztratív és technikai folyamatot jelentett, azon jelentősen túlmutatva egyben értelmezési aktus is volt. A hagyaték feldolgozása során ugyanis a könyvtárosoknak folyamatosan döntéseket kellett hozniuk a művek azonosításával, tematikai és műfaji besorolásukkal kapcsolatban, s rögzíteniük kellett a példányokra jellemző egyedi jegyeket is, ezzel is feltárva a kötetek egymáshoz való viszonyát. Nem csupán a bibliográfiai adatokat tárolják ilyenkor a szakemberek, hanem külön figyelmet fordítanak a kötetekben fellelhető egyedi és személyes nyomokra is, legyen szó ajánlásokról, dedikációkról, margináliákról, rövid jegyzetéről vagy éppen a kötetekben megtalálható apróbb tárgyakról – madártollakról, préselt falevelekről vagy újságkivágásokról. Ezek a látszólag esetleges, de mégis sokat eláruló elemek lehetővé teszik, hogy kutatható és vizsgálható legyen a szerző olvasási gyakorlata, kapcsolati rendszerei és végső soron az alkotói gondolkodás háttérfolyamata. A rendszerezés és a katalogizálás így nemcsak megőrzi a hagyaték anyagát, hanem egyúttal egy értelmezési keretet is megalkot, amely lehetővé teszi a személyes könyvtár vizsgálatát az életművet körülvevő intertextuális hálózat részeként. A Tandori-hagyaték esetében különösen fontos ez a szempont, hiszen – ahogy arról korábban már szót ejtettünk – az olvasás, a gyűjtés és a könyvekkel való folyamatos dialógus Tandori Dezső alkotói gyakorlatának szerves része volt. Ebbe az értelmezési keretrendszerbe helyezhető bele – nagyon sok másik között – Esterházy Péter „a Legnagyobbaknak” ajánlott *Harmonia Caelestis* kötete, amelyben az író e-mail címét és egy rövid személyes üzenetet is tartalmazó cédula is fellelhető volt, vagy a Szpérónak, Tandoriék kedves verebének születésnapjára ajándékozott madárhatározó zsebkönyv is. De itt említendő az az 500 művészeti album is, amelyek alapján megszülettek olyan versciklusok is, mint a *Verébfélék katedrálisa*. A további, mélyreható feltárás és a gyűjtemény pontos pozíciójának meghatározása már a Tandori-kutatás előtt nyitva álló lehetőség.

<sup>3</sup> <https://apor.opac3.monguz.hu/>

A váci gyűjtemény ugyanis nem csupán egy lezárt hagyatéki egység megőrzését jelenti, hanem egy olyan kutatási infrastruktúra kialakulásának lehetőségét is magában hordozza, amely hosszabb távon új irányokat nyithat a Tandori-életmű vizsgálatában. A katalogizált és hozzáférhetővé tett könyvtár ugyanis alapot teremthet irodalomtörténeti és akár interdiszciplináris kutatások számára is: feltérképezhetővé válik a kötetek közötti tematikus és intertextuális kapcsolatrendszer, vizsgálhatóvá Tandori olvasási-írási stratégiája és fordítói horizontja, valamint rekonstruálható az a vizuális inspirációs tér is, amelyben az életmű formálódott. A gyűjtemény a digitális bölcsészet módszereivel – például adatbázis-építéssel, hálózatelemzéssel vagy vizuális térképezéssel – akár új típusú értelmezések alapjául is szolgálhat. Fontos kiemelni ezek mellett, hogy a váci elhelyezés oktatási és közösségi szempontból is új perspektívákat nyit: lehetőséget teremt hallgatói kutatások, tematikus konferenciák és középiskolai programok szervezésére, amelyek révén a hagyaték nem pusztán archivált emlékanyagként, hanem élő kulturális és tudományos műhelyként működhet tovább. Mindezekre építve akár egy olyan, intézményes keretek között működő kutatóközpont létrehozása is elképzelhető, amely a Tandori-hagyatékhoz kapcsolódó feltáró-értelmező tevékenységet koordinálja, biztosítja a szükséges tudományos és infrastrukturális háttérrel, valamint lehetőséget teremt arra, hogy a gyűjteményre épülő vizsgálatok hosszabb távon, szervezett formában is kibontakozhassanak. Ebben az értelemben a Tandori-könyvtár nemcsak egy kivételes személyes gyűjtemény megőrzött formája, hanem egy olyan nyitott kutatási tér is, amelyben a jövőben újra és újra értelmezhetővé válik az életmű és az azt körülvevő kulturális közeg.

## IRODALOM

- BOURDIEU, PIERRE (1993): *The Field of Cultural Production, or: The Economic World Reversed*. In: *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Columbia University Press.
- OSZTROLUCZKY SAROLTA (2024): „Amit majd nekem kell kitöltenem” – Tandori Dezső képleíró verseihez. *Irodalmi Magazin* 2024/1. 111–116.

### Internetes források

- A PETŐFI IRODALMI MÚZEUM HONLAPJA. <https://pim.hu/hirek/megvasarolta-pim-tandori-hagyatekot> (Utolsó megtekintés: 2026. március 4.)
- A PETŐFI IRODALMI MÚZEUM SZAKMAI BLOGJA. [https://pimblog.blog.hu/2022/03/09/\\_ott\\_lesz\\_a\\_kezirattar\\_tiz\\_legnagyobb\\_hagyateka\\_kozott\\_és\\_https://pimblog.blog.hu/2022/05/25/\\_az\\_ido\\_nyomat\\_is\\_meg\\_kell\\_orizni\\_tandori\\_dezso\\_hagyateka\\_a\\_pim-ben\\_ii](https://pimblog.blog.hu/2022/03/09/_ott_lesz_a_kezirattar_tiz_legnagyobb_hagyateka_kozott_és_https://pimblog.blog.hu/2022/05/25/_az_ido_nyomat_is_meg_kell_orizni_tandori_dezso_hagyateka_a_pim-ben_ii) (Utolsó megtekintés: 2026. március 4.)
- SARKADI ZSOLT (2025): Halála után hat évvel megjelenik Tandori Dezső valóban első verseskötete. *TELEX.hu*. <https://telex.hu/komplex/2025/05/30/tandori-dezso-egyetlen-verseskoetet-irodalom-toredek-hamletnek> (Utolsó megtekintés: 2026. március 4.)
- TÓTH ÁKOS (2021): tandori light. *Műút online*. <https://muut.hu/archivum/36685> (Utolsó megtekintés: 2026. március 4.)

KICSÁK MÓNIKA

## *Kismintás autizmus attitűdvizsgálat az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán*

Az autizmus-spektrumzavarral kapcsolatos ismeretek, viszonyulások lényeges szerepet játszanak az érintettek megfelelő ellátásában, nevelésében, oktatásában és a velük kapcsolatos társadalmi szintű attitűd formálódásában. Az autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekek intézményi fogadása, befogadása és a velük való foglalkozás mindenképpen kihívást jelentő feladat, melyre a pedagógus alapképzésben részt vevő hallgatókat szükséges felkészíteni.

Az autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek/tanulók száma az elmúlt húsz évben egyre emelkedő tendenciát mutat. A KSH adatai alapján<sup>1</sup> a 2001/2002-es tanévben 30 gyermek/tanuló, a 2022/2023-as tanévben 9 737, a 2023/2024-es tanévben már 11 685 fő esetében állították fel a diagnózist. Az eltelt két évtized távlatában közel 390 szerezére nőtt az autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekek/tanulók száma. Ebből 1 347 fő középsúlyos értelmi fogyatékossgal, 1 662 fő pedig enyhe értelmi fogyatékossgal is érintett volt.<sup>2</sup>

Még a 2023/2024-es tanévben az Apor Vilmos Katolikus Főiskola csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint óvodapedagógus hallgatóit felkértem autizmussal és fogyatékossgal szemben megjelenő attitűdöt vizsgáló kérdőív önkéntes kitöltésére az alábbi kérdéskörök mentén:

- Milyen az Apor Vilmos Katolikus Főiskola kisgyermeknevelő és óvodapedagógus hallgatóinak fogyatékossgához, autizmushoz való általános viszonyulása?
- Milyen az autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekekhez való viszonyulásuk?
- Szűkebb-tágabb környezetükben találkoznak-e autizmus-spektrumzavarral élő személyekkel?
- Az autizmus társadalmi megítélése hogyan tükröződik válaszaikban?

<sup>1</sup> 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékossg-típus szerint (ksh.hu)

<sup>2</sup> Uo.

- Munkahelyválasztásukban szerepet játszik, hogy az adott intézmény autizmus-spektrumzavarral élőket is fogad?
- Milyen forrásokból származnak az autizmussal kapcsolatos ismereteik?
- Pályaválasztásukban, pályaszocializációjukban meghatározó szerepet játszana, ha növekvő számban lennének jelen autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekek bölcsődében, óvodában?
- Terveznek-e a közeljövőben autizmus témában továbbképzésen részt venni?

### AZ AUTIZMUS MEGÍTÉLÉSÉVEL KAPCSOLATOS HAZAI ATTITÚDVIZSGÁLATOK

*„Az autizmus az agy olyan veleszületett, genetikai okokra visszavezethető, észlelési- és információfeldolgozási zavara, mely már a korai gyermekkorban megnyilvánul. Jellemzője lehet a gyengült kommunikációs képesség, a csökkent társadalmi kapcsolat, sztereotip viselkedésformák, de fokozott figyelem, emlékezőképesség és intelligencia is társulhat hozzá. Felosztása alapján két fő csoportról beszélhetünk, így a súlyosabb, korai gyermekkorban diagnosztizált Kanner-szindrómáról (néma személyek) és a kevésbé súlyos, általában a 3. életév után diagnosztizált Asperger-szindrómáról (beszélő személyek). Gyakran társul az autizmushoz értelmi fogyatékoság is.”<sup>3</sup>*

Az autizmus korai felismerése, az autizmus-spektrumzavarral élő egyének fejlesztése, nevelése-oktatása rendkívüli jelentőséggel bír az érintettek életkilátásainak, társadalmi beilleszkedésének alakulásában. A fogyatékos és azon belül az autizmus-spektrumzavarban érintett személyek társadalmi megítélésére vonatkozó kutatások eredményei hozzájárulhatnak az életminőségüket, társadalmi integrációjukat javító, előmozdító stratégiák kidolgozásához. Az ilyen jellegű kutatások társadalmi szempontból ennek következtében messzemenő jelentőséggel bírnak.

**A 2019-es TÁRKI Omnibusz kutatás** – a továbbiakban: **kutatás** – 1000 fős mintavétel alapján vizsgálta a szenvedélybeteg és fogyatékos emberekkel szemben megjelenő társadalmi attitűdöt (JAKUBECZNÉ NAGY és mtsai 2022). A kutatás eredményei alapján a válaszadók az értelmi fogyatékosággal élő és/vagy autizmus-spektrumzavarban érintett,

<sup>3</sup> Autizmus - Betegségek | Budai Egészségközpont (bhc.hu)

valamint mozgássérült és/vagy érzékszervi fogyatékossgal élő személyekkel szemben meglehetősen elfogadónak bizonyultak és elutasítónak a pszichoszociális fogyatékos és a szenvedélybeteg csoportokkal szemben (*kutatás*, JAKUBECZNÉ NAGY és mtsai 2022). A kutatási eredmények elemzése rámutat arra is, hogy a pszichoszociális fogyatékos és a szenvedélybeteg csoportokhoz erősebb negatív attitűdöt társítanak a válaszadók. Olyanokat, mint például a kiszámíthatatlanság, veszélyesség és a betegség kialakulásában szerepet játszó egyéni felelősség (vö. *kutatás*, JAKUBECZNÉ NAGY és mtsai 2022: 48).

A *TÁRKI 2021-es kutatása* a magyar társadalom fogyatékossgal élő embercsoportokkal szembeni attitűdjét vizsgálta (BERNÁT és mtsai 2022). Az eredmények alapján az autizmus-spektrumzavarral és az értelmi fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatban bizonyult a legkevésbé elfogadónak. Az érintett fogyatékossgal élők elfogadása, megítélése problémásabbnak mutatkozott a nyílt munkaerőpiaci munkavállalás tereén, a házasodás, gyermekvállalás, szavazati jogaik gyakorlása tekintetében, valamint a szabadidős, sportolási lehetőségek igénybevételének megítélése során is, mint az érzékszervi és mozgásfogyatékos személyeké. A válaszadók szintén kevésbé szívesen fogadták el őket szomszédjuknak, mint az egyéb fogyatékossgai kategóriával érintetteket (BERNÁT és mtsai 2022).

Az autizmus-spektrumzavarral és az értelmi fogyatékossgal élő gyermekek óvodai és iskolai integráló nevelésének elfogadása szintén nehezebbnek bizonyult (vö. BERNÁT és mtsai 2022: 496–497). Az autizmus-spektrumzavarban érintettekkel, valamint az értelmi fogyatékossgal élőkkel szemben megjelenő elutasítás szociálpszichológiai olvasata alapján: velük kapcsolatban kevesebb ismeretük van az embereknek, így nagyobb velük szemben az előítélet is. Fogyatékossguk kevésbé észrevehető, úgymond „láthatatlan”, mint más fogyatékossg, és ez is hozzájárulhat elutasítottsgukhoz.

A kutatás az előítéletek lehetséges forrása között említi a média szerepét is, amely velük kapcsolatban jóval kevesebb tartalmat jelenít meg, mint más fogyatékossgai csoportokról, s ezáltal járul hozzá „láthatatlanságukhoz” (vö. BERNÁT és mtsai 2022: 503–504).

## PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN RÉSzt VEVŐK ATTITŰDVIZSGÁLATA

*Ujfalussy Rita Benedikta a 2006/2007-es tanévben* kérdőíves mintavétel módszerével vizsgálta nyolc felsőoktatási intézmény 189 hallgatójának véleményét ép és fogyatékos személyek viszonylatában az épek szemszögéből (UJFALUSSY 2014). Kutatási eredményeit 2014-ben publikálták.

Vizsgálódásai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a sérült emberekről való vélekedés, tudás nem feltétlenül van hatással az elfogadásra. A viszonyulás érzelmi komponense jobban meghatározza a fogyatékos emberekről kialakult képet, mint az ismeretek, tapasztalatok. A kutatási eredmények arra is kitértek, hogy az emberekkel foglalkozó szakmát választó hallgatók több ismerettel rendelkeznek a fogyatékkal élő személyekről, mint a nem humán pályát választók (vö. UJFALUSSY 2014: 61). Az Ujfalussy kutatásában (2014) szereplő fogyatékosági kategóriák nem érintik az autizmus-spektrumzavarral élőket, rájuk vonatkozó elemzési eredményekről sem olvashatunk a tanulmányban. Ujfalussy 2014-ben publikált kutatási eredményei azonban egy későbbi, 2021-es Gresa Lilla és Szili Katalin szerzőpáros nevével jelzett (GRESA–SZILI 2021), hasonló tematikájú vizsgálatnak igen fontos inspiráló forrásanyaga lesz, amely már tartalmaz információkat az autizmus-spektrumzavarral élőkkal szembeni attitűd megjelenésének vonatkozásában.

*A pedagógusok integrált neveléssel kapcsolatos attitűdjének 2014-es vizsgálata* (SZABÓ 2016) 315 fő pedagógus véleménye alapján mérte fel a sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) tanulókhöz való viszonyulásukat. A közép-magyarországi régió 36 állami fenntartású köznevelési intézményét érintő kutatás legfőbb megállapításai között sorolja fel, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a fogyatékoságról, az SNI tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatosan (SZABÓ 2016). A pedagógusok számára az autizmus-spektrumzavarral és egyéb pszichés zavarral élő tanulók elfogadása okozza a legnagyobb kihívást, őket tartják a legkevésbé eredményesen oktathatónak. Véleményük feltételezett okai mögött szerepet játszhat az, hogy az érintett tanulók integrált nevelése-oktatása speciális szakembereket, speciális tárgyi feltételeket igényelne. A kutatás további jelentőségteljes konklúziója, hogy az SNI tanulók integrált nevelésében, oktatásában megszerzett tapasztalat, speciális szakismeret döntő jelentőséggel bír az attitűd formálódásában (vö. SZABÓ 2016: 32–33).

**Gresa Lilla és Szili Katalin 2021-ben** a 18–24 éves, felsőoktatásban tanuló korosztály különböző fogyatékosági típusokkal kapcsolatos attitűdjét vizsgálta (GRESA–SZILI 2023).

A kutatópáros felhasználta UJFALUSSY (2014) kérdőívének néhány kérdését, valamint a kérdéskörök és az értékelési dimenzió szerveződésének hármas kategóriarendszerét: a fogyatékoságról származó ismeretek, a fogyatékkal élők iránti elfogadás, valamint a velük szembeni viselkedés tekintetében. A kérdőíveket pedagógiai és nem pedagógiai szakképzési területről 130 fő töltötte ki.

A kutatás eredményei alátámasztják, hogy a kapcsolatok, ismeretségek, a fogyatékos személyek közelsége pozitívan befolyásolja a válaszadói véleményeket. A vizsgálat eredményei azonban arra is rámutatnak, hogy a megkérdezett hallgatók az autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekekkel járatnák legkevésbé szívesen együtt gyermeküket (vö. GRESA–SZILI 2023: 56).

## AZ AUTIZMUS MEGÍTÉLÉSE KISMINTÁS KUTATÁS ALAPJÁN

A 2023/2024-es tanév második félévében folytattam le helyi kutatást csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint óvodapedagógia szakos hallgatók körében. A kérdőívek alapján leszűrhető eredmények bemutatása kizárólagosan a kérdőívet kitöltő hallgatók egyéni meglátásainak, tapasztalatainak, fogyatékosággal, autizmussal kapcsolatos feltekerképezésére irányultak.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő, a továbbiakban: CSEKIS hallgatóktól összesen 28 értékelhető kérdőív érkezett vissza (N = 28). Az óvodapedagógus, a továbbiakban: OVO hallgatóktól 22 értékelhető kérdőív (N = 22). A vizsgálódás alapját képező összlétszám így 50 főre (N = 50) terjedt ki. Mérésem szűk hallgatói populációt érintett, az épek szemszögéből vizsgálva a fogyatékoság és különösen az autizmussal kapcsolatosan megjelenő attitűdöt.

*„A ma általánosan elfogadott értelmezés szerint az attitűd valamely személlyel, emberek csoportjával, tárgyakkal, jelenségekkel, szituációkkal kapcsolatos értékelő beállítódás; olyan viszonyítási (vonatkoztatási) keret, aminek alapján az egyén véleményt alkot, viselkedik, értékel.”* (SZABÓ 1998: 25.)

Kutatásomnak nem volt célja az egyéb hasonló jellegű kutatások – amelyek más felső-fokú intézmények hallgatóinak megkérdezésén alapultak – eredményeivel való összevetés.

A kérdőívek kérdéseinek összeállítása során azonban felhasználtam, kiegészítettem UJFALUSSY Rita (2014), és GRESA Lilla és SZILI Katalin (2023) hasonló témakörben született kutatásainak néhány kérdését az attitűd, ismeret, elfogadás komponensek tekintetében, melyeket a 2., 3., 4. és 8. *diagram* fejlécének címe jelez. A kérdőív 13, nyílt és zárt típusú kérdést tartalmazott. A kutatás eredményeit diagrampárokban tüntettem fel: 1/a, b – 13/a, b ahol az „a” a CSEKIS a „b” pedig az OVO válaszoknak felel meg.

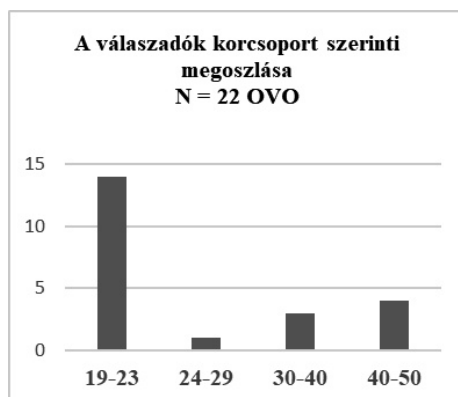
Az attitűdnek három összetevőjét említi és vizsgálja kutatásaiban UJFALUSSY (2014) és GRESA–SZILI (2023): az ismeretet, a viselkedést és az elfogadást (affektív / érzelmi).

Jelen kutatásom az attitűd két komponensének vizsgálatára irányult: az ismeretre és az elfogadásra. A saját magam által összeállított kérdéseim is ezen két dimenzió mentén szerveződtek, a hallgatók autizmussal kapcsolatos formális, informális forrásokból származó ismereteire, jövőre irányuló pályaképére, továbbtanulási szándékára irányulóan.

A kérdőívet kitöltők demográfiai jellemzői alapján elmondható, hogy mindkét vizsgált csoportban eltérő arányban képviselteti magát a 20-as, 30-as, 40-es és az 50–60 év közötti korosztály. A CSEKIS hallgatók köréből a levelező tagozatról érkeztek vissza értékelhető kérdőívek. Ez magyarázhatja a középkorúak magasabb, 64,2%-os (N = 6+12 fő) részvételi arányát ebben a csoportban. Az OVO tagozat válaszadói között viszont a 20-as generáció reprezentált magasabb, 68,2%-os arányban (N = 14+1 fő), mint az attól idősebb korosztály. Ez azzal magyarázható, hogy a csoport válaszadóinak a fele nappali tagozatos hallgató.



1/a diagram



1/b diagram

Az elfogadással kapcsolatos viszonyulást feltérképező kérdésekre adott válaszokat a lentebb olvasható 2., 3., 4., 7., 8., *diagram*pár eredményei tükrözik a hozzáfűzött elemzésekkel. Mind a CSEKIS (96,42%) mind pedig az OVO (92%) hallgatók részéről többségében egyértelmű nyitottság, elfogadás mutatkozik a *fogyatékos személyekkel való együtt dolgozás* tekintetében. A munkahelyre általános és nem végzettségspecifikus vonatkozásban gondolok a kérdőívben.

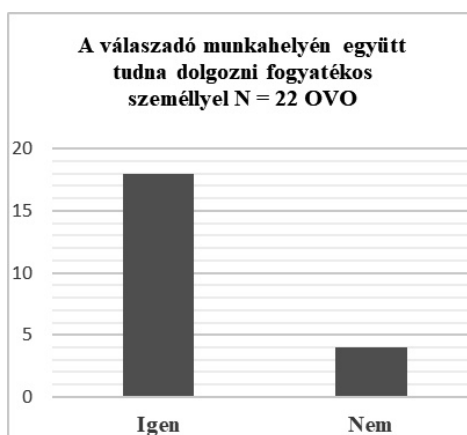
Elutasítás velük szemben csak minimális mértékben érzékelhető: a CSEKIS hallgatók 3,6%-a, az OVO hallgatók 18,18%-a.

A megkérdezettek az elfogadás indokai között említik, hogy a fogyatékos személyek is az életünk részei, általuk megtanulhatjuk az empátiát, amely az elfogadó társadalom, világszemélet kialakulása felé vezethet más látásmódot képviselve az életben. Véleményük szerint lehetőséget kell adni és segíteni kell az ebben érintetteket.

A válaszadók között sokan már most is együtt dolgoznak fogyatékos személyekkel, köztük autizmus-spektrumzavarban érintettekkel is. A megkérdezett CSEKIS és OVO hallgatók többsége másságot toleráló személyként definiálja önmagát. Úgy értékeli, hogy a fogyatékoságban érintett személyek is teljes életet tudnak élni.



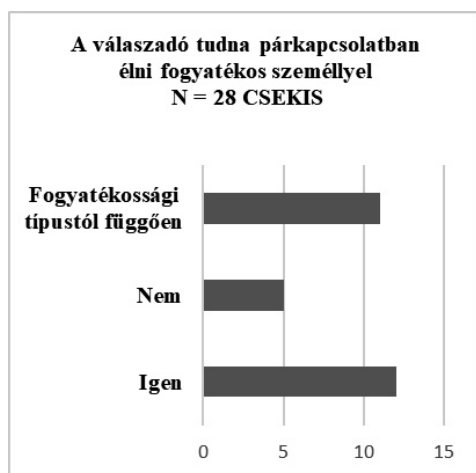
2/a diagram



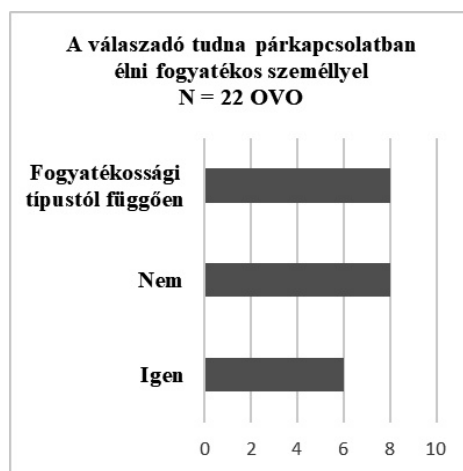
2/b diagram

A *nem szívesen* (CSEKIS 3,6%) és a *nem* válaszok (OVO 18,2%) indokai között szerepel, hogy pluszenergiát jelent a fogyatékosággal érintettekre figyelni a munkavégzés mellett. Továbbá, hogy a fogyatékoság típusa, mértéke nagyban közrejátszik munkatársaként való elfogadásukban.

A *fogyatékos személlyel létesítendő párkapcsolatra* nagyobb arányban mondanak *igen* a CSEKIS válaszadók (43%) az OVO hallgatókkal (27,3%) szemben. Az *igen* válaszok háttérben, ha indokolták, leginkább érzelmi, erkölcsi komponensek játszanak szerepet. Olyanok, mint például a szeretet, szerelem, tisztelet vagy a jelenlegi ép házastárs iránt érzett felelősség, ha az esetlegesen fogyatékosná válna. A párkapcsolati szempontból általuk elfogadható fogyatékosági típusok között jelölték meg a látás- és hallássérültséget, valamint a tanulásban akadályozottságot. A *nem* válaszokat azzal magyarázták a hallgatók, hogy még nem gondolkodtak el erről, nincs elég ismeretük, türelmük, kompetenciájuk, illetve jelenlegi aktív életük mellett kevésbé tudnák elviselni, hogy fogyatékkal élő személy tempójához, igényeihez igazodjanak.



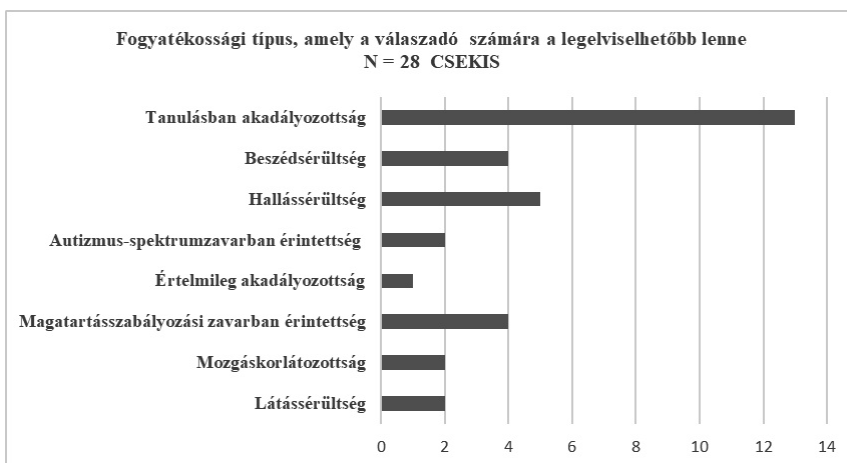
3/a diagram



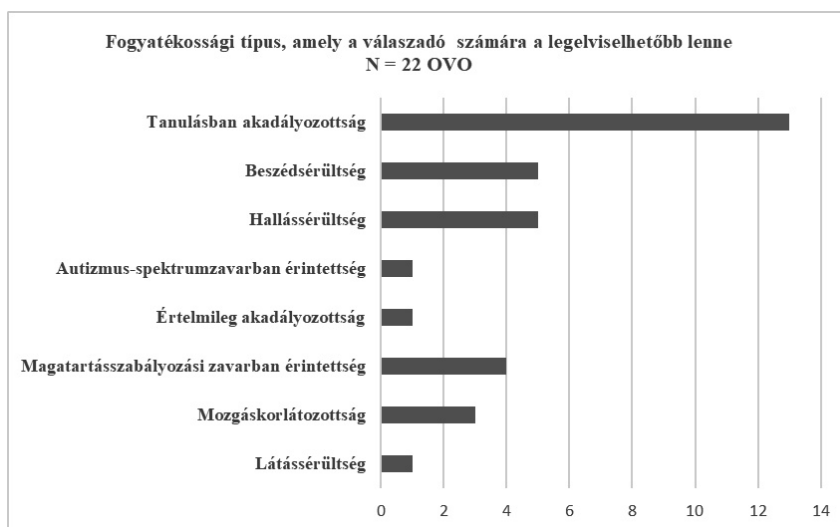
3/b diagram

A *nem* válasz melletti döntésben még a lelkierő hiányának említése is szerepet játszott a párkapcsolati együttélés tekintetében. A fogyatékosági típustól függő kategóriát választók indokai között szerepelt a fogyatékoság típusa és súlyossága, különösen a testi és szellemi fogyatékoság, valamint a mozgáskorlátozottság tekintetében. A megkérdezettek párkapcsolat szempontjából leginkább a beszéd fogyatékoságot, látássérültséget, hallássérültséget és az ADHD-val való érintettséget tudták elfogadni. A vizsgált csoportokban senki sem említette az autizmus-spektrumzavarral élők csoportját párkapcsolat szempontjából.

Szintén nagyon személyes szférát érintő kérdés volt az, hogy *melyik fogyatékosági típus lenne* a megkérdezett számára a *legelviselhetőbb*.



4/a diagram



4/b diagram

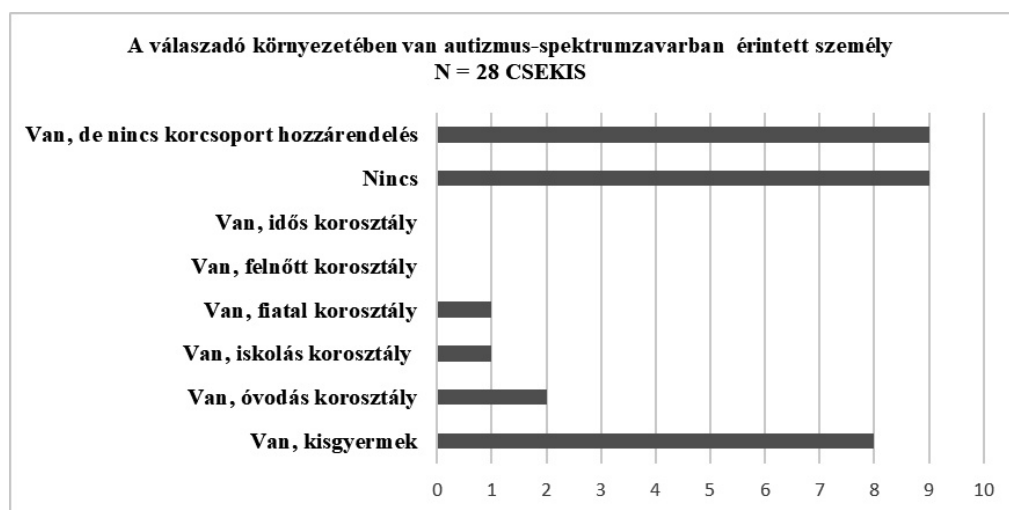
A válaszok tükrében mindkét vizsgált csoport a legmagasabb számban a tanulásban akadályozottság kategóriát zárta ki (CSEKIS 46,43%; OVO 59%). Ezt követte a hallászűltség (CSEKIS 18%; OVO 23%) és beszédészűltség (CSEKIS 14,3%; OVO 23%), valamint a magatartászabályozási zavarral (CSEKIS 14,3%; OVO 18,2%) küzdők csoportja.

Autizmus-spektrumzavar érintettségével a CSEKIS hallgatók 7%-a, az óvodapedagógus hallgatók 4,5%-a tudna együtt élni. A magatartászabályozási zavar választását

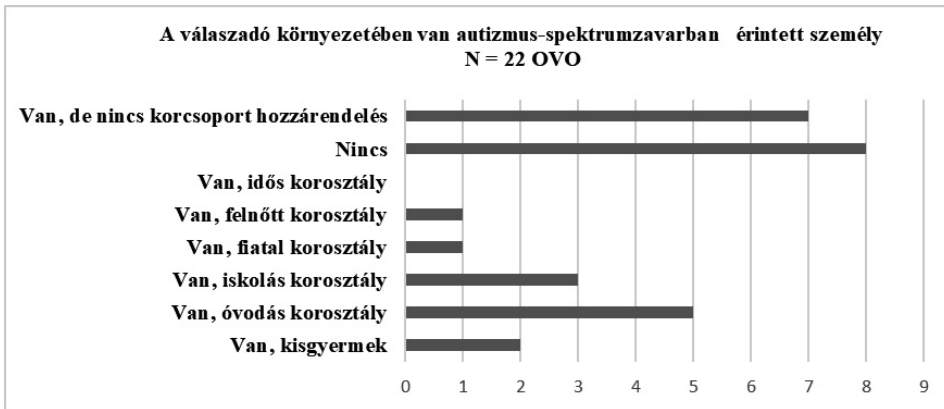
érintően közel kiegyenlített volt a választási hajlandóság mindkét csoport részéről (4-4 fő tekintetében): CSEKIS hallgatók 14,3%-os, OVO hallgatók 18,2%-os arányban.

A tanulásban akadályozottságban való esetleges érintettség nagy arányú választását azzal indokolták a hallgatók, hogy ezt a fogyatékosági típust érzik a legkevésbé súlyosnak, mert emellett teljes életet tudnának élni, egészségesnek éreznék magukat és a legkevésbé lennének ráutalva szűkebb, tágabb környezetükre. A beszéd fogyatékoság választása mellett felsorakozó érvek között szerepelt, hogy csak a kommunikációt érinti, így nem jelentene különösebb akadályt a mindennapokban. A magatartásszabályozási zavarral küzdők választása mellett szóló érvek között szerepelt, hogy az érintettek személyiségén sokat formálhat az adott közösség, és ezzel a fogyatékosági típussal is teljes életet lehet élni. A hallássérülés választása mellett azzal érveltek, hogy ma már megfelelő eszközök állnak rendelkezésre a hiányosságok korrigálására, és a hallássérülés nem akadályozza az önálló életvitelt. Az autizmus-spektrumzavarral élés választása mellett mérlegelési szempontként jelentkezett, hogy annak vannak enyhébb formái is, amivel együtt lehet élni. A látássérülés (CSEKIS 7%; OVO 4,5%) és mozgáskorlátozottság (CSEKIS 7%; OVO 14%) melletti választást nem indokolták a megkérdezettek.

A CSEKIS és OVO hallgatók választ adhattak arra is, hogy *környezetükben találkoznak-e autizmus-spektrumzavarban érintett személyekkel*.



5/a diagram

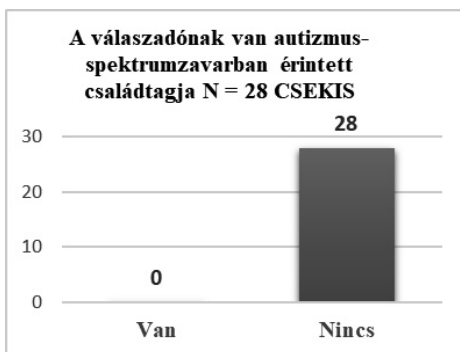


5/b diagram

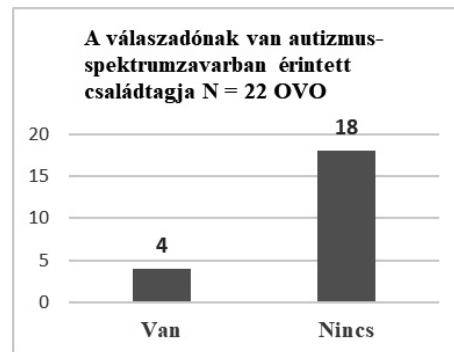
Az adatokból jól látható, hogy többségében, mindkét csoportban igen magas számban észlelnek a megkérdezettek autizmus-spektrumzavarral élő személyeket környezetükben. Az *igen* válaszok kalkulálása során egy számítási halmazba kerültek a korcsoport hozzárendelésével és az anélküli jelölések. Így a CSEKIS hallgatóktól érkezett erre vonatkozó jelölések (N = 21: 9+1+1+2+8) 75%-os, míg az OVO hallgatóktól érkezett jelölések (N = 19: 7+1+1+3+5+2) 86,3%-os arányt mutatnak.

A kérdésekre mindkét csoportban a szakmában már dolgozó bölcsődei nevelők, gyógypedagógia asszisztens hallgatók válaszai is megjelennek, akik munkahelyükön nevelői-gondozói kapcsolatban állnak érintett gyermekekkel. A kismintás kutatás rámutat az autizmus-spektrumzavar egyre növekedő és egyre fiatalabb korosztályt érintő tendenciájára.

*Autizmus-spektrumzavarban érintett családtagról* kizárólag csak az OVO hallgatók adtak jelzést 18,2%-os arányban.



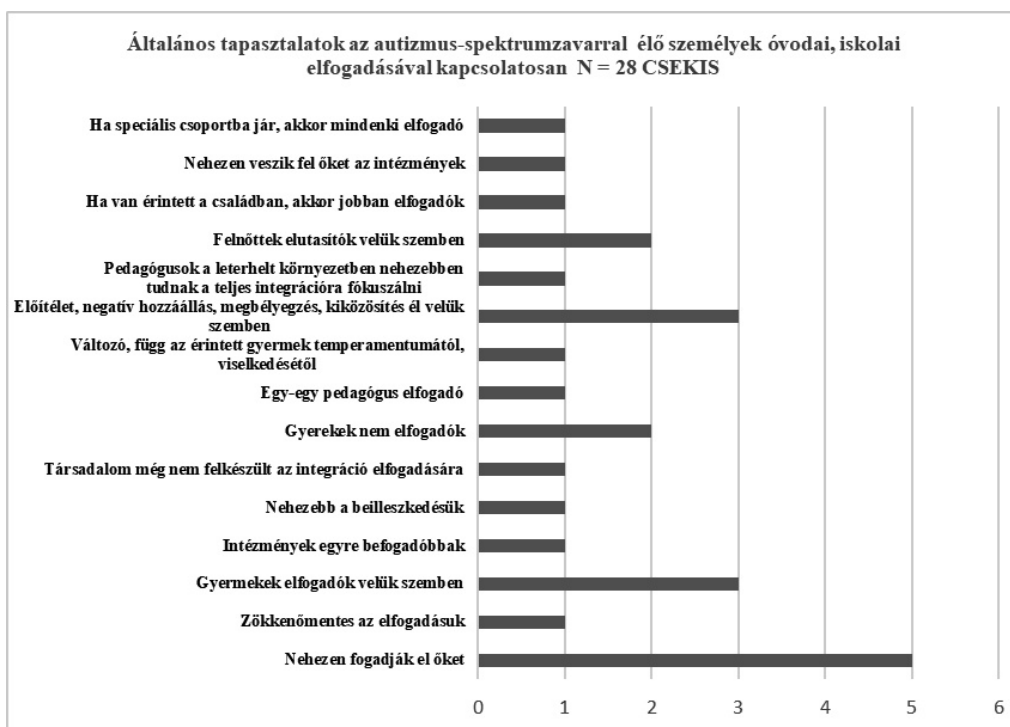
6/a diagram



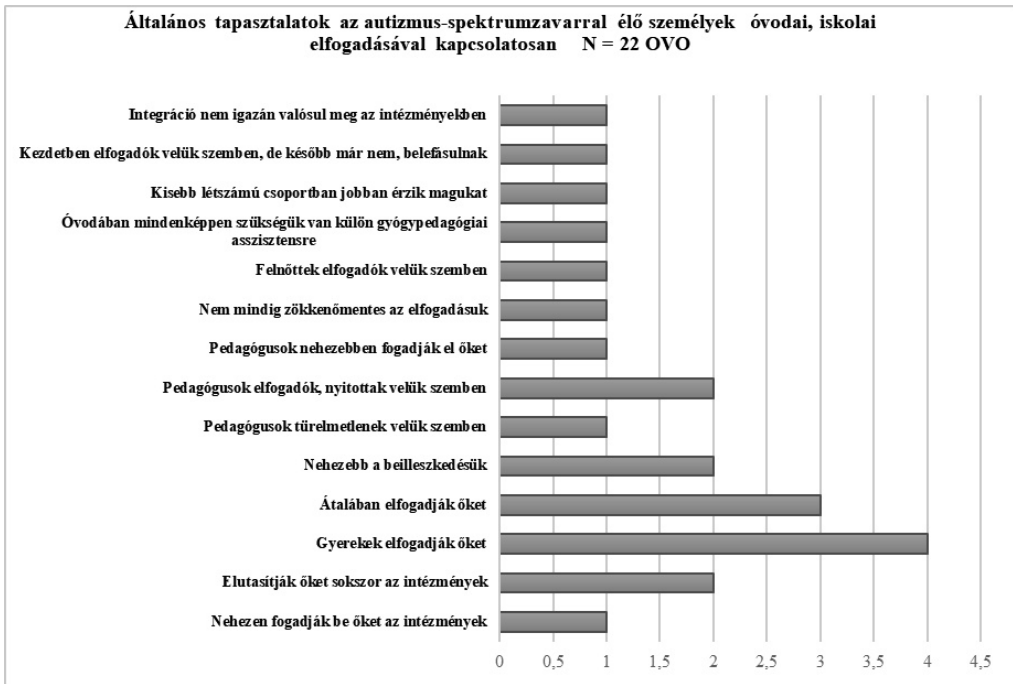
6/b diagram

Arra vonatkozóan, hogy a családtagok milyen elfogadási, befogadási nehézséget érzékelnek az autizmus-spektrumzavarban érintettek szűkebb és tágabb környezete felől, az alábbi válaszok körvonalazódtak: Akad példa arra is, hogy a kezdetben elfogadó pedagógusok végül nem tudják kezelni a helyzetet, belefáradnak, ami az érintett gyermek részéről gyakran iskolaváltást von maga után. A közösségekben az autizmus-spektrumzavarral élő gyermek/tanuló számára nehezebb a beilleszkedés, nehezebben tanul, nehezebben talál barátokat. Megélhetik a távolságtartást velük szemben. A szülők számára pedig sokszor nehézséget okoz a diagnózis elfogadása.

Az autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekek óvodai, iskolai fogadásával, elfogadásával kapcsolatos vélekedést a 7-es és 8-as számú diagrampárok szemléltetik. A hallgatók észrevételei alapján, mivel nyílt típusú kérdésre adhattak választ, az alábbi kategóriákat lehetett felállítani a két vizsgált csoport tekintetében:



7/a diagram



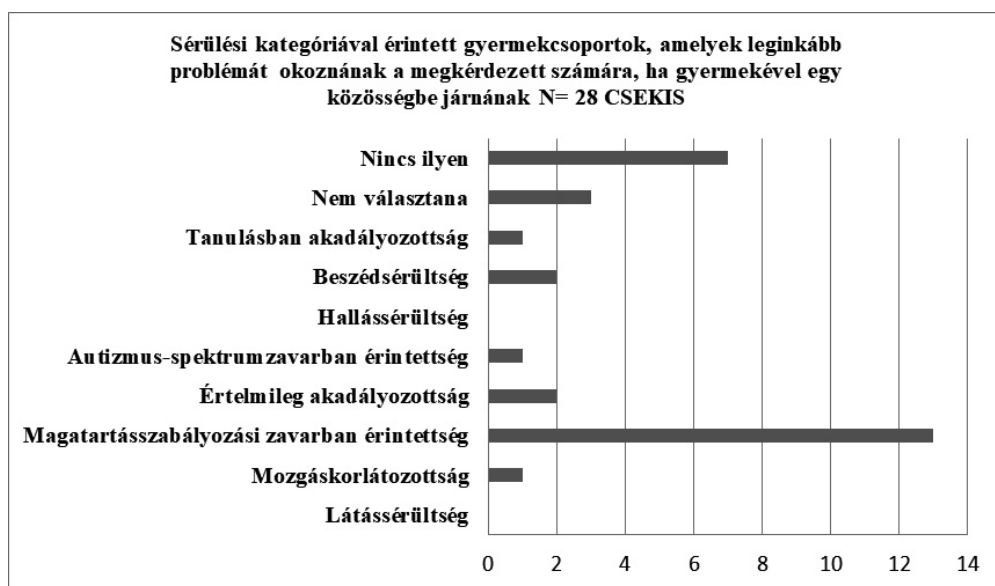
7/b diagram

A CSEKIS hallgatók válaszaik alapján 46,4%-os arányban úgy ítélik meg, hogy az autizmus-spektrumzavarban érintettekkel szemben többségében elutasítás, el nem fogadás tapasztalható személyi és intézményi szinten egyaránt, míg az OVO hallgatók csak 36,3%-os arányban vélekednek hasonlóan. Mindkét válaszadó csoportban úgy látják (CSEKIS 11%; OVO 18,2%), hogy inkább a gyermekek részéről tapasztalható nagyobb elfogadás az autizmus-spektrumzavarral élő társaik iránt.

A hallgatók meglátása szerint az intézményi szintű elutasító attitűd megnehezíti az autizmus-spektrumzavarban érintettek integrációját. Elutasításukkal kapcsolatban a megfelelő ismeretek és szakképzettség hiányát jelezték a hallgatók, valamint a velük szorosan foglalkozóknál kialakuló türelmetlenséget. Az érzelmileg és fizikailag is leterhelt környezetben az integrációjukra való fókuszálás nehézségét, kudarcát. Az autizmus-spektrumzavarral élők intézményi integrációjában sokat segítené óvodapedagógus hallgatói meglátás (OVO 4,5%) szerint, ha gyógypedagógiai asszisztensek segítenék a pedagógusok munkáját.

A válaszok alapján szerényebb mértékben ugyan, de az is körvonalazódik, hogy az autizmus-spektrumzavarban érintettek megélhetik az elfogadást, a feléjük irányuló nyitást (CSEKIS 7%; OVO 18,2%), és találkoznak elfogadó pedagógusokkal (CSEKIS 3,6%; OVO 9%) és őket befogadó intézményekkel (CSEKIS 7%) is.

Arra vonatkozóan, hogy a megkérdezettek elfogadnának-e fogyatékossgal élő gyermeket saját gyermekük csoport- vagy osztálytársaként, a felkínált kategóriákból mindkét válaszadó csoport a magatartásszabályozási zavarral küzdőkkel szemben élt leginkább fenntartással. A CSEKIS hallgatók 46,4%-os, az OVO hallgatók pedig 68,2%-os arányban. (A válaszadók több kategóriát is megjelölhettek.)

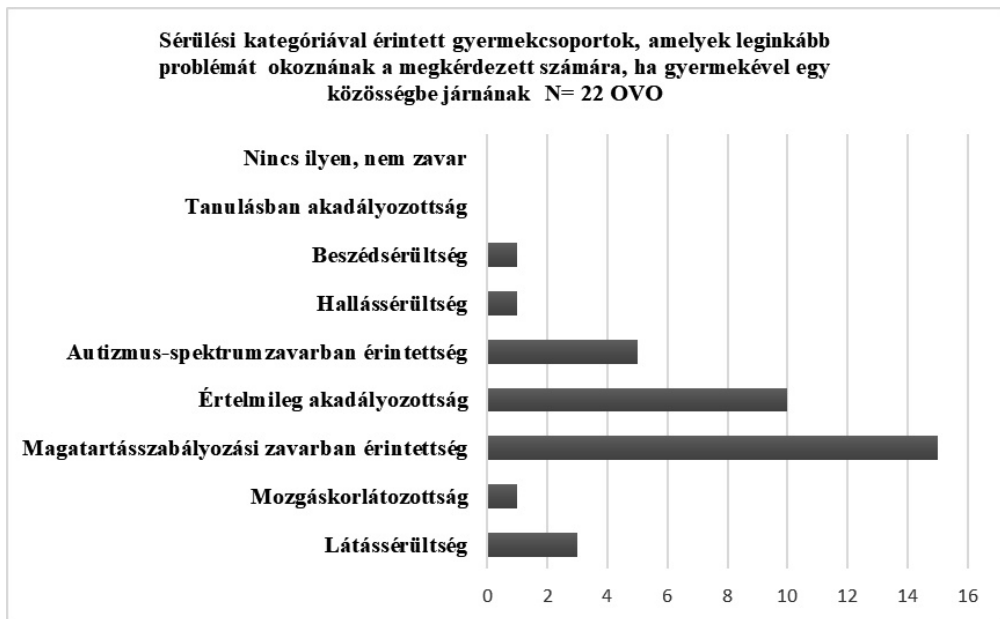


8/a diagram

Szintén magas, 45,5%-os elhárítási arány jellemezte az OVO hallgatókat az értelmileg akadályozott csoporttal szemben gyermekükkel való esetleges együttnevelés kapcsán. Viszonylag erőteljesebb mértékű elfordulási attitűd jelent még meg az autizmus-spektrumzavarban érintettekkel (23%) és a látássérültséggel (14%) szemben is. Enyhébb mértékű a beszéd- és hallássérült (4,5%), valamint a mozgáskorlátozott gyermekek (4,5%) vonatkozásában.

A CSEKIS hallgatók egynegyede, 25%-a vélekedik úgy, hogy a gyermekükkel való esetleges együttnevelés kapcsán nincs olyan fogyatékossgai csoport, amelyet elutasítá-

nának. A válaszadók kisebb aránya jelezte, hogy számukra a beszédsérült (7%), értelmileg akadályozott (7%), valamint a tanulásban akadályozott (3,6%), autizmus-spektrum-zavarban érintett (3,6%) és mozgássérült (3,6%) gyermekek/tanulók jelenléte okozna leginkább problémát, ha gyermekükkel egy csoportban/osztályban haladnának, tanulnának.



8/b diagram

A magatartásszabályozási zavarral küzdő gyerekekkel történő együttnevelés elutasítása mögötti indokok között szerepelt, hogy a válaszadók féltik gyermekeiket a lehetséges agresszív viselkedéstől és annak következményeitől. A hallgatók megítélése szerint a magatartásszabályozási zavarral küzdő gyerekek nehezen kezelhetők, sokszor durván, erőszakosan, kiszámíthatatlanul és félelemkeltően lépnek fel társaikkal szemben.

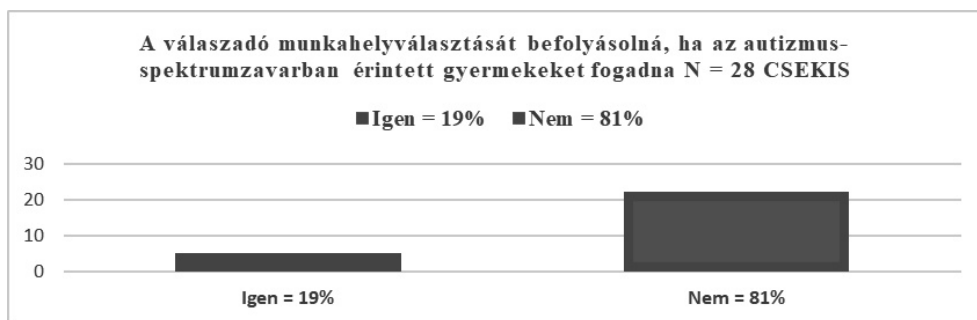
Zavarják a többiek tanulását, odafigyelését, rossz példát mutatnak a normális magatartást tanúsítók előtt, ezáltal rontják a csoport magatartásának színvonalát. Könnyebben beleviszik a rosszáságba a többieket.

Az autizmus-spektrumzavarral élők jelenlétének elutasításával kapcsolatban a pedagógus hallgatók – akárcsak a magatartásszabályozási zavarral küzdő gyermekek esetében – a gyakori viselkedési problémák által generált, nehezített óra és foglalkozások megtartását

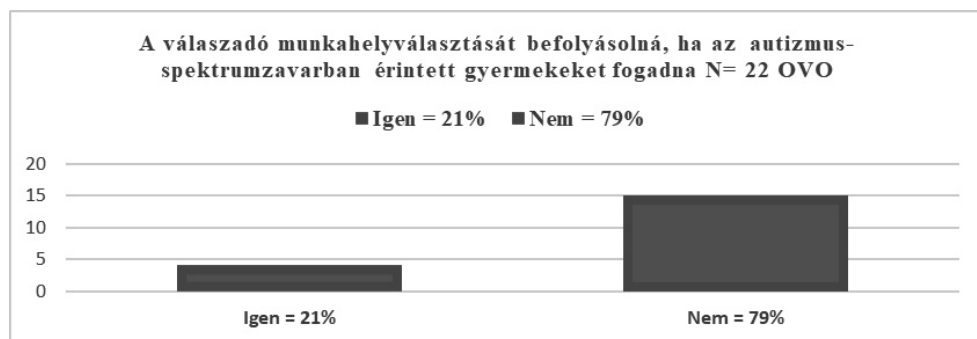
említették, mert azok megbontják a csoport szokásrendjét, haladási egységét, ütemét. A problémával érintett gyermekek váratlan érzelmi reakciói, kirohanásai félelmet, szorongást kelthetnek a többiekben. A válaszadók úgy vélik, hogy ilyen helyzetek kezelésében több pedagógiai eszközre, segítő szakemberre lenne szükség a közös együttműködés érdekében.

Összességében megállapítható, hogy mind a CSEKIS, mind pedig az OVO hallgatók többsége számára problémát jelentene, ha gyermekük egy közösségbe járna, tanulna ilyen-olyan mértékben és minőségben sérültekkel. Az elutasítást egyaránt táplálja a rossz tapasztalat, valamint a természetes anyai aggodalom, szülői féltés, felelősség.

A megkérdezettek *pályaképeben megjelenő autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekek integráló nevelés iránti attitűdjét három szituációban vizsgáltam* – munkahelyválasztás, integráló intézmény keresése célzottan és pályaelhagyás –, melyeket a 9-es, 10-es, 11-es számú diagrampár adatai és azok eredményeinek elemzése tükröznek.



9/a diagram

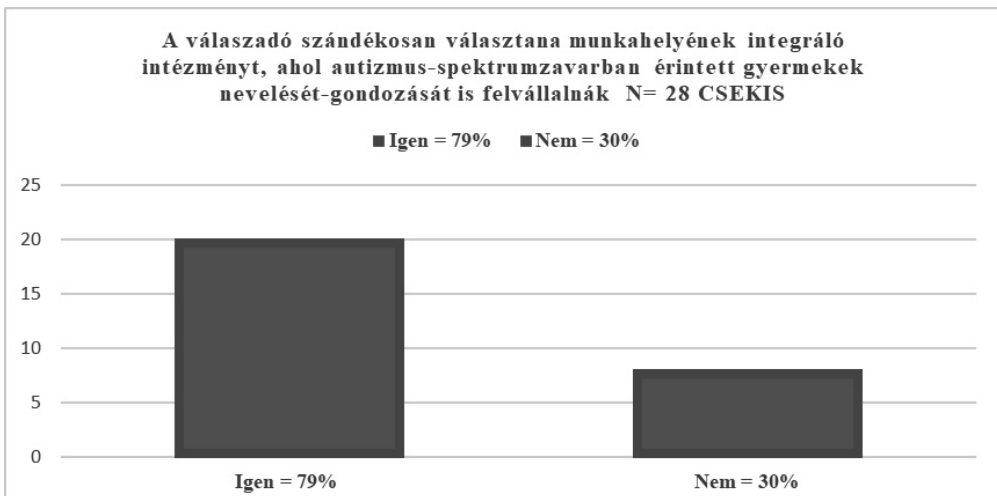


9/b diagram

Mindkét vizsgált csoportban igen magas arányban (CSEKIS 81%; OVO 79%) a hallgatókat nem befolyásolná a munkahelyválasztásban, ha az intézmény autizmus-spektrumzavarral élő gyermekeket is fogadna. A leendő pedagógusok integrációt megvalósító intézmény iránti nyitottságát az SNI és azon belül az autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek iránti elköteleződés, elfogadás, segíteni akarás, humanizmus, szakmai kihívás, fejlődési vágy, tudatos pályaválasztás és az eddigi munkájuk során szerzett pozitív tapasztalatok táplálják leginkább. Olyanok, mint például, hogy jól együtt tudnak velük működni és problémáikra figyelni.

A *nem* válaszait a CSEKIS hallgatók 19%-ban, az OVO hallgatók 21%-ban többnyire azzal indokolták, hogy nincs még meg az ilyen gyerekekhez szükséges szakképzettségük, ismeretük, tudásuk és lelkijük.

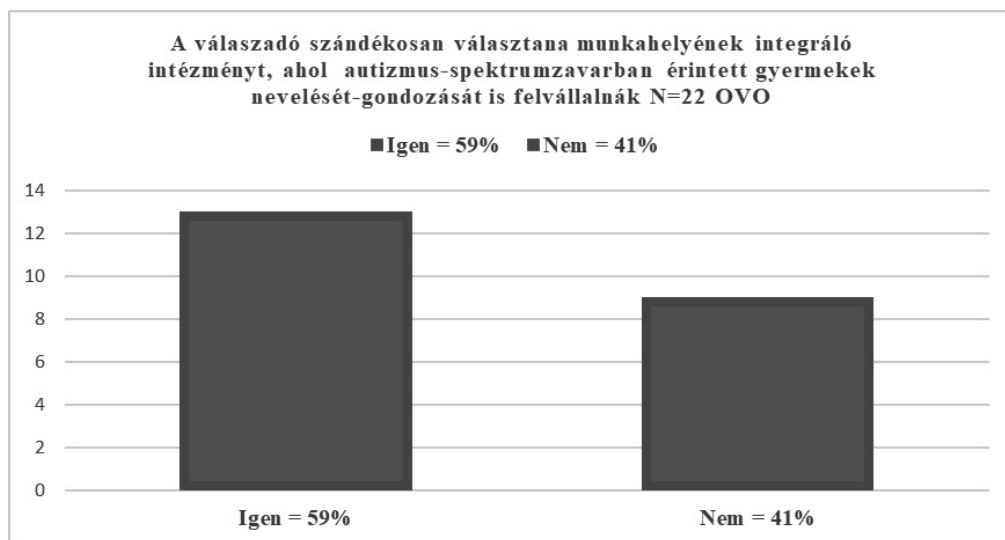
A CSEKIS hallgatók 79%-a, az OVO hallgatóknak pedig 59%-a választana szándékosan autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekeket integráló intézményt munkahelyként.



10/a diagram

A többségi *igen* válaszokat azzal indokolták, hogy elfogadónak kell lenni a pedagógus pályán, mert az autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek is a közösség részei. Egyre több az integráló intézmény és az autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekek száma is növekedő tendenciát mutat, tehát meg kell tanulni, hogy hogyan kell őket megfelelően kezelni.

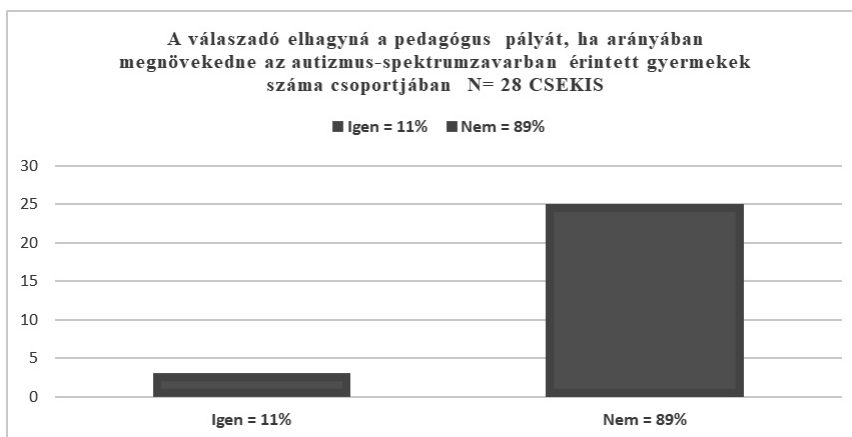
Számos válaszadó szakmai kihívást, fejlődést, tanulási lehetőséget lát az autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekek gondozásának-nevelésének folyamatában. Akad olyan hallgató is, aki kifejezetten speciális csoportban szeretne majd dolgozni. A leendő pedagógusok között sokan már jelenleg is integráló intézményben dolgoznak, például gyógypedagógiai asszisztens végzettséggel. Egy hallgató leírta tapasztalatát, mely szerint az autizmus-spektrumzavarban érintettek jobban fejlődnek, ha épekkel vannak együtt.



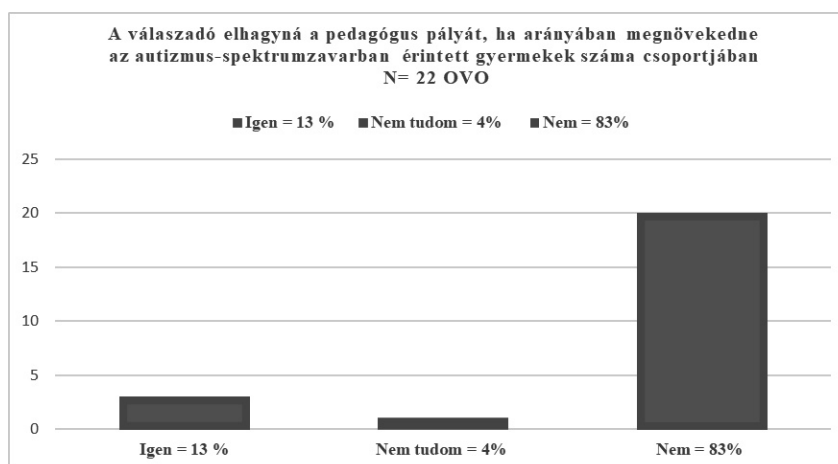
10/b diagram

A nemleges válaszokat a képzettség, tapasztalat, késztetés, lelkerő hiányának ténye indukálta, valamint a pályakezdők anticipált szorongása a kihívásokkal szemben. A munkahelyválasztásban szempontot játszott még annak közeli elérhetősége, valamint az intézménnyel való elégedettség. Nem játszott viszont elsődleges szerepet, hogy az intézmény integrációs célokat valósítson meg.

A pedagógus pályát a CSEKIS hallgatók 89%-a, az OVO hallgatóknak pedig 83%-a akkor sem hagyná el, ha időközben megnövekedne csoportjaikban az autizmus-spektrumzavarban érintett gyerekek száma.



11/a diagram

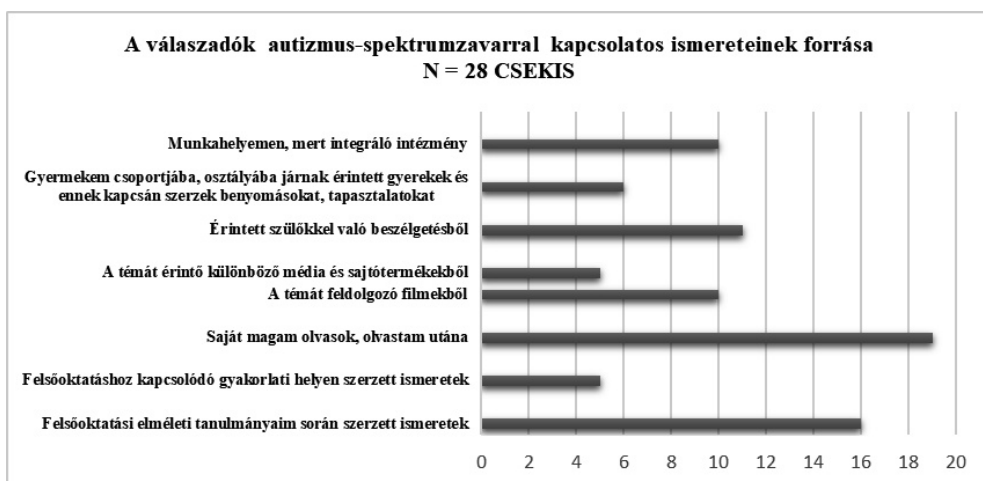


11/b diagram

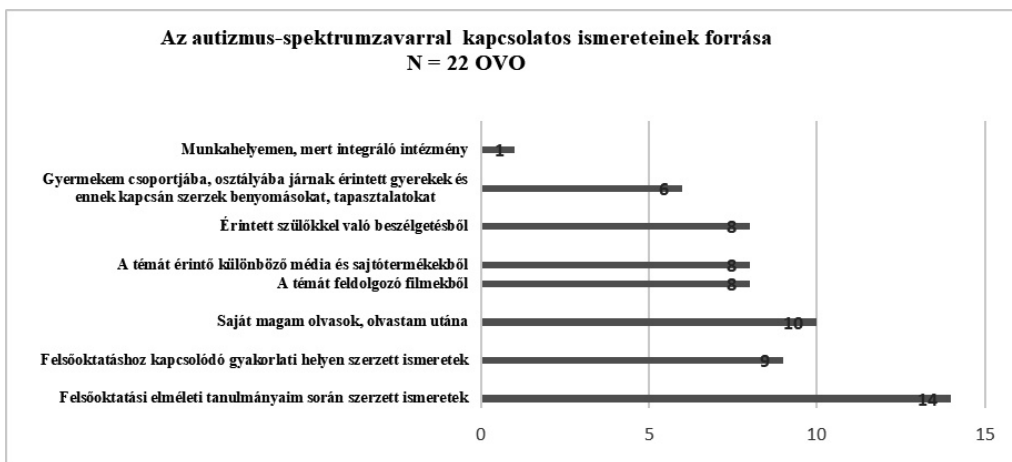
A válaszadók magyarázata szerint ezeknek a gyerekeknek szükségük van elfogadó, szerető környezetre. Ugyanis egyre több intézményben vannak jelen autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek, ahol elengedhetetlen a velük dolgozó szakemberek elhivatottságának, tanulási, fejlődési motivációjának megléte, fenntartása. Sokan jelenleg is ilyen helyen dolgoznak, így megtanultak együtt élni, megbirkózni a helyzettel. Ebből adódóan is nagyon elkötelezettek és az ez irányú továbbképzést is vállalják, hogy feladataiknak eleget tudjanak tenni a jövőben is.

Az intézményt esetleg elhagyók a megfelelő képzettség, tudás, segítség hiányára hivatkoznak. Úgy éreznék, hogy ezen feltételek nélkül nem tudnák szakszerűen ellátni, nevelni az érintett gyermekeket.

A 12-es számú diagrapár a kutatásban részt vevők autizmus-spektrumzavarral kapcsolatos ismereteire mutat rá. A válaszadók a diagrapárokból feltüntetett kategóriák közül többet is megjelölhettek. Ennek alapján az alábbi eredmények körvonalazódtak:



12/a diagram



12/b diagram

A CSEKIS hallgatók 68%-a olvasmányai alapján szerzi legnagyobb mértékben autizmussal kapcsolatos ismereteit. Ezt követi 57%-os arányban a felsőoktatási intézményben közvetített releváns elméletből, 39,3%-ban az érintett szülőkkal való beszélgetésekből, valamint 36-36%-ban a munkahelyen, mint integráló intézményben és a témát feldolgozó filmekből nyert információk. A felsőoktatási gyakorlati helyen szerzett tudást 32%-os arányban pontoszták a megkérdezettek.

Az OVO hallgatók az autizmussal kapcsolatos ismereteiket 64%-ban a főiskola elméleti képzésein, 45%-ban a témában olvasottakból, 41%-ban a főiskola gyakorlati képzésein, 36%-ban a médiatartalmakból (sajtó, filmek) és az érintett szülőkkal való beszélgetések során szerzik. Továbbá 27,3%-os arányban saját gyermekükkel egy közösségbe járó autizmus-spektrumzavarral érintettekkel kapcsolatban szerzett tapasztalatokból merítkeznek.

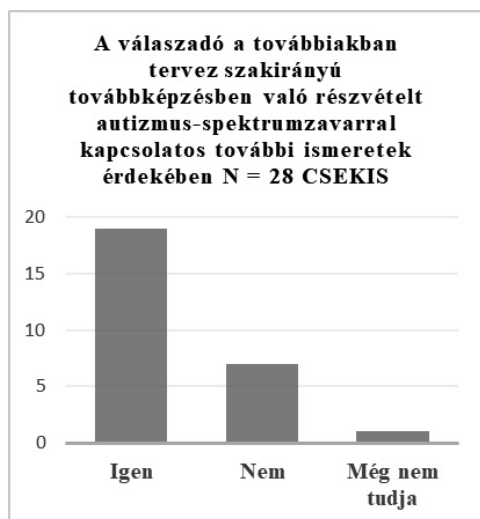
Mindkét csoport tekintetében elmondható, hogy a főiskolai képzés az autizmussal összefüggő elméletek közvetítésében meghatározó szerepet játszik. Az OVO csoport tekintetében ez markánsabban körvonalazódik. A gyakorlati képzésre adott válaszok arányát nézve pedig jóval felülreprezentálnak az OVO hallgatók a CSEKIS hallgatókkal szemben. Az arányok közötti különbségek a két csoport közötti korkülönbségből és az azzal együtt járó gazdagabb élet, munkahelyi, szakmai tapasztalatból származhatnak.

A CSEKIS hallgatók többsége a 30-as-40-es-50-es éveiben kapcsolódott (újból) a felsőoktatási képzéshez és releváns témában eddig megszerzett előzetes ismereteit, tapasztalatait a képzésben tovább építi.

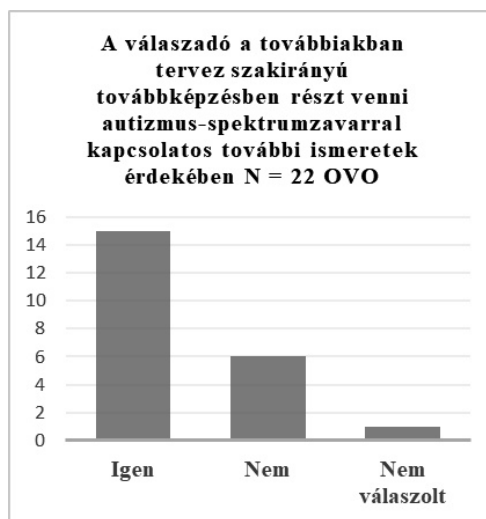
Ezzel szemben az OVO hallgatók többségében a kora 20-as generációt képviselik, akik most építik szakmai tudásukat, így számukra a főiskolai elméleti és gyakorlati képzés során szerzett ismeretek fajsúlyosabb szerepet játszhatnak.

*A 13-as számú diagrampár a megkérdezettek szakirányú továbbképzésben való részvételi szándékát tükrözi az autizmus-spektrumzavarral kapcsolatos ismeretek tekintetében.*

A diagramok alapján jól látható, hogy mindkét megkérdezett csoportban igen magas és kiegyenlített arányban (CSEKIS 68%, OVO 68,2%) terveznek a továbbiakban részt venni autizmus-spektrumzavarral kapcsolatos ismeretekre irányuló továbbképzésen a hallgatók. Az „igen” válaszok indokai között megjelent, hogy egyre nő az érintett gyerekek száma az óvodákban és a bölcsődékben is.



13/a diagram



13/b diagram

Egy hallgató megjegyezte, hogy abban az óvodában, ahol dolgozik három csoportból kettő érintett az autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek jelenlétével. Bölcsődében dolgozó nevelő is megerősítette, hogy emelkedik a már diagnosztizált, diagnózisra váró, valamint a szakértői vizsgálatban részt vevő gyerekek száma, ezért az ez irányú továbbképzésnek kiemelt a jelentősége.

A megkérdezett hallgatók tehát szeretnék többet tudni az autizmus-spektrumzavarról, hogy jobban megértsék és hatékonyan tudják segíteni az érintett gyermekeket. Érdeklődnek tehát a téma iránt, hogy minél felkészültebben tudják kezelni az e téren rájuk váró kihívásokat. Úgy gondolják, hogy több ismerettel hatékonyabban tudják majd támogatni ezeknek a gyerekeknek a fejlődését.

A „nem” válasz háttérben szerepet játszott, hogy egyes válaszadók más irányba szeretnék majd tovább tanulni, vagy egyelőre nem terveznek ebben a témában továbbképzésben részt venni, mert jelenleg az első diploma megszerzése élvez prioritást az életükben.

Egy válaszadó úgy gondolja, hogy a főiskolai tanulmányok és a munkahelyén szerzett ismeretei alapján jelenleg felkészült ellátni a feladatát. Akadt olyan hallgató is, akit az eddigi tapasztalatai lelkileg mélyen megviseltek, és ezért nem tervez a témában tovább tanulni. Egy hallgató csak olvasni szeretne és az alapképzésben tanulni az autizmus-spektrumzavarról.

## ÖSSZEGZÉS, ZÁRÓ GONDOLATOK

A kérdőívalapú kismintás kutatásom csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint óvodapedagógus képzésben részt vevő hallgatók válaszaira épült a fogyatékoság, kiemelten az autizmus-spektrumzavar és megítélésének vonatkozásában az ismeret, elfogadás attitúd komponensek tekintetében. A megkérdezettek válaszaiban az autizmus-spektrumzavar társadalmi megítélésével kapcsolatban is benyomást kaphatunk.

A kutatásból az alábbi eredmények szűrhetők le:

- A pedagógusjelöltjeink magas elfogadási hajlandósággal rendelkeznek a fogyatékos személyek irányában munkahelyválasztás és párkapcsolat tekintetében.
- Az autizmus-spektrumzavar társadalmi megítélése kapcsán a megkérdezettek úgy látják, hogy az ép gyerekek elfogadottabbak autizmus-spektrumzavarral élő társukkal szemben, mint általában a felnőttek.
- Az autizmus-spektrumzavarban érintettek intézményi integrációja nehezebb, és az intézmények sok esetben elutasítják őket. A társadalmi szinten enyhe mértékben növekvő elfogadás mellett azonban még érzékelhető a velük szemben megjelenő előítélet.
- Megkérdezett hallgatóink többségét nem befolyásolná munkahelyválasztásában, ha az adott intézmény autizmus-spektrumzavarral élő gyermekeket integrálna.
- A válaszadók nagy arányban nem hagynák el a pedagógus pályát, ha csoportjukban megnövekedne az autizmus-spektrumzavarban érintett gyermekek száma.
- A megkérdezettek jelentős aránya szándékosan választana autizmus-spektrumzavarral élő gyermekeket integráló intézményt munkahelyének.
- A válaszadók többsége tervezi, hogy autizmus-spektrumzavar témában tovább bővíti ismereteit akár szakirányú továbbképzés keretében is.
- A megkérdezett leendő óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők már a munkájuk és gyakorlataik során is szembesülnek az autizmus-spektrumzavarral utaló jelekkel.
- Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola elméleti és gyakorlati képzései meghatározó szerepet játszanak az autizmus-spektrumzavarral kapcsolatos ismeretek átadásában, közvetítésében.

Mivel az autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek száma egyre növekvő tendenciát mutat, ezért kiemelten fontos a velük kapcsolatos ismeretek átadása, bővítése a pedagógusképzésben.

A kérdéskör további kutatása érdekében indokolt lehet a tanító szakos hallgatók bevonása is. Továbbá nagymintás kutatás tervezése hasonló kérdéskörök mentén az elfogadás növelésének mikéntjére irányulóan is, valamint a pedagógusok kiégésének megakadályozását célzó programok feltérképezésének tekintetében is.

## IRODALOM

- BERNÁT ANIKÓ – PETRI GÁBOR – VAJDA DORINA – KOZMA ÁGNES (2022): A fogyatékossgal élő emberek jogaival és társadalmi részvételével kapcsolatos lakossági attitűdök. In: *Társadalmi Riport 2022*. Szerk. Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György. TÁRKI, Budapest. 493–506. tarsadalmirip\_20221101\_I\_III.indd (Utolsó megtekintés: 2025. augusztus 3.)
- GRESA LILLA – SZILI KATALIN (2023): A különböző fogyatékossgai típusokkal szembeni attitűdök vizsgálata a felsőoktatásban részt vevő 18–24 éves hallgatók körében. In: *Tehetség – nevelés – tudomány. Válogatás a MATE Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiumának 2023. évi tanulmányaiából*. Szerk. Petőné Csimá Melinda. Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Gödöllő. 49–61. Tehetség-nevelés-tudomány\_teljes\_v2.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. augusztus 3.)
- JAKUBECZNÉ NAGY KATALIN – KOLLÁR SÁNDOR GYÖRGY – KURUCZ ERIKA – ÖKRÖSI DÓRA – SZIKLAI ISTVÁN – VAJDA KINGA (2022): Magyarországi fogyatékos, illetve szenvedélybeteg emberek társadalmi elfogadottságával kapcsolatos lakossági attitűdök vizsgálata. *Gondoskodás I/2.* (tavasz). *Gondoskodás 1. évf. 2. sz.* (2022. tavasz) (Utolsó megtekintés: 2025. augusztus 3.)
- SZABÓ DIÁNA (2016): Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra 26/4.* 31–36. Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról megtekintése (Utolsó megtekintés: 2025. augusztus 3.)
- SZABÓ ISTVÁN (1998): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- UJFALUSSY RITA BENEDIKTA (2014): A felnövekvő értelmiség sérült emberekhez való viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle XLII/1.* 48–62. *Gyógypedagógiai szemle 42. évf. 1. sz.* (2014. január-március) - EPA (Utolsó megtekintés: 2025. augusztus 3.)

## Internetes hivatkozások

- Autizmus - Betegségek | Budai Egészségközpont (bhc.hu) (Utolsó megtekintés: 2025. augusztus 3.)
- 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékossg-típus szerint (ksh.hu) (Utolsó megtekintés: 2025. augusztus 3.)

JOÓNÉ FEKETE ANETT

## *Élményből értelem*

### *A szövegértés támogatása komplex, élményalapú pedagógiai módszerrel*

*„Minden gyerekeknek egy évig csak így kellene tanulni,  
ahogy mi »VilágutazÓrán«,  
akkor sokkal jobban éreznénk magunkat!”*

A szövegértés nem pusztán egy elszigetelt nyelvi készség, hanem a tanulás alapvető eszköze. A hátrányos helyzetű tanulók támogatásához olyan komplex pedagógiai megközelítésekre van szükség, amelyek egyszerre fejlesztik a gondolkodást, az önismeretet, a problémamegoldást és a tanulási motivációt. Jelen tanulmány egy saját fejlesztésű, élményalapú, projektpedagógián alapuló programot mutat be, amely a tanulók önismereti és világfelfedező útját kíséri végig. A módszer hétköznapi problémák köré szervezett kutatásokra, alkotásra és aktív tanulási helyzetekre épít, amelyek során a tanulók információkat gyűjtenek, értelmeznek, összefüggéseket keresnek és önálló következtetéseket vonnak le. A szövegértés fejlődése nem célként, hanem természetes tanulási folyamatként jelenik meg: az élményszerű, kontextusba ágyazott munka során a tanulók egyre biztosabban kezelik a különféle szövegtípusokat, és bátrabban kapcsolódnak a világhoz. A program tapasztalatai azt mutatják, hogy a kontextusba ágyazott, aktív tanulás során a szövegértés mint eszköz természetesen fejlődik, és hozzájárul a tanulási kompetenciák megerősödéséhez is.

## AHOL A TANULÁS NEM ÉRTÉK

Az oktatási intézmények mindennapjaiban egyre gyakrabban találkozunk olyan tanulókkal, akik hátrányos helyzetű, alacsonyan iskolázott családi háttérrel érkeznek az iskolába. Ezekben a közegekben a tanulás gyakran nem jelenik meg mint követendő érték vagy cél. A szülők sok esetben nem tudnak – vagy nem akarnak – aktív szerepet vállalni gyermekük iskolai előmenetelében. Ennek egyik oka a megélhetésért folytatott állandó küzdelem, másik – és talán mélyebb gyökerű – oka pedig a saját negatív iskolai tapasztalatokból fakadó bizalmatlanságuk az oktatással szemben.

A gyermekek így olyan környezetben szocializálódnak, ahol a tudás nem hoz elismerést, a tanulás nem jelent kapaszkodót, és a világ értelmezése gyakran beszűkült perspektívából történik. Nem ritka, hogy ezek a tanulók szinte soha nem hagyják el lakóhelyüket, alig rendelkeznek információval más településekről, életformákról vagy lehetőségekről. Saját élethelyzetüket természetesnek, sőt általánosnak tekintik, miközben a jövőre vonatkozó elképzeléseik gyakran hiányoznak, céljaik és vágyaik elmosódottak vagy nem is léteznek.

E tanulók sokszor passzívan, érdektelenül sodródnak végig az iskolai éveken. A tanulás sok esetben elszakad a valóságos problémáktól, így a tanulók nem látják annak értelmét és hasznosíthatóságát a mindennapi életben. Így számukra nem eszköz a világ megértéséhez, hanem egy idegen elvárás, amely nem talál kapaszkodót a saját tapasztalataikban. Ezen a ponton válik kulcskérdéssé, hogy milyen pedagógiai eszközökkel lehet őket megszólítani, bevonni, és értelmes, személyes jelentéssel bíró tanulási helyzeteket teremteni számukra.

## SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK AZ ISKOLAI TANULÁS HÁTTERÉBEN

A szociális kompetencia a jelenlegi értelmezés szerint pszichikus összetevők komplex rendszere, mely képessé teszi birtokosát a társadalomba való sikeres beilleszkedésre és aktív részvételre, eredményes interakciókra és viselkedésre, miközben gazdagítja saját személyközi kapcsolatait (HERCZ 2019b). Kiemelt szerepe van a család mellett az iskolának a gyermekek szociális kompetenciájának fejlesztésében. Azok a hatások, amelyek elősegítik a fejlődést és amelyeknek kiemelt szerepet kellene kapniuk (BODNÁR-KISS-KUHÁR-HERCZ 2020).

A mai oktatás kevés lehetőséget biztosít ezek teljesüléséhez, sőt, a körülmények sok esetben hátráltatják ezt a folyamatot. Hiszen a térszervezés és az időkeretek kedvezőtlenek; a tanítási módszerek egysíkúak; a feladatmegoldás nem a kreativitásra épít; kevés a valódi döntési helyzet a túlszabályozottság miatt; az osztálymunka pedig alapvetően individuális jellegű, nem igényel együttműködést (ZSOLNAI 2006b).

Amennyiben a pedagógusok birtokában lennének olyan fejlesztő programoknak, amelyeknek célja a gyerekek különböző szociális készségeinek és képességeinek fejlesztése, akkor javulás mutatkozhatna ezen a téren (ZSOLNAI 2006a). Ezeket a készségeket már az általános iskolától kezdve érdemes fejleszteni új és kreatív tanítási és tanulási módszerek segítségével (HERCZ 2019a). Az oktatásban olyan módszerek és kommunikációs formák szükségesek, melyek kijavítják a gyermek elsődleges szocializációja során helytelenül rögzült képet a tudással és tanulással kapcsolatban (JOÓÉ 2025).

## CÉL ÉS CÉLCSOPORT

### **Eszköz a kézben, lehetőség a változásra**

Céлом egy olyan nevelési eszközcsoomag létrehozása volt, amely bármely alsó tagozatos tanító számára alkalmazható, függetlenül az iskolai vagy társadalmi környezettől. A módszer elsősorban azokat a hátrányos helyzetű tanulókat kívánja támogatni, akiknél nem az értelmi képességek, hanem a társadalmi körülmények – például a szegregált lakókörnyezet vagy az iskolázatlan családi háttér – okoznak lemaradást, és akik emiatt kevés eséllyel indulnak az iskolai sikeresség útján.

A program célcsoportját elsősorban olyan pedagógusok alkotják, akik hátrányos helyzetű tanulókkal dolgoznak, nyitottak a pedagógiai innovációra, ám a földrajzi, időbeli vagy anyagi korlátok miatt nehezen férnek hozzá korszerű módszertani képzésekhez. E tanítók jellemzően magas fokú pedagógiai érzékenységgel és elkötelezettséggel rendelkeznek, ugyanakkor eszköztáruk megújítása, szakmai megerősítésük és közösségi támogatásuk gyakran hiányos.

Könnyen hozzáférhető, gyakorlatias és adaptálható tanulásszervezési modellt kínál számukra, amely egyrészt segíti a tanulási motiváció megerősítését, másrészt támogatja a tanulói kompetenciák komplex fejlesztését. A rövid, strukturált egységek lehetővé te-

szik, hogy a pedagógusok akár tanítási időn belül, minimális előkészülettel beépíthessék az óráikba. Emellett a program ösztönzi a reflektív pedagógiai gondolkodást, hozzájárul a szakmai önbizalom növeléséhez.

## EGY ÚT, AMELY BELÜLRŐL ÉS KÍVÜLRŐL IS TANÍT

### A program alapelvei

Az itt bemutatott, saját fejlesztésű program célja kettős: egyrészt lehetőséget kíván teremteni a tanulók számára önmaguk mélyebb megismerésére, másrészt segíti őket abban, hogy nyitottabbá váljanak a világ sokfélesége iránt. Az önismereti és világfelfedező elemek egyaránt meghatározzák a foglalkozások szerkezetét. A tanulás középpontjában nem a tantárgyi tartalmak elsajátítása, hanem a tapasztalati úton szerzett tudás áll, amely valódi, hétköznapi problémák köré szerveződik.

Ez egy 22 alkalomból álló foglalkozássorozat, amely során a résztvevők különböző kihívások megoldásán keresztül mélyítik tudásukat és fejlesztik kompetenciáikat. A foglalkozások hossza alkalmanként 20-30 perc, ami lehetővé teszi a fókuszált, de mégis élményalapú tanulást, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait és koncentrációs képességét. A foglalkozások tematikusan épülnek fel, nyolc fő téma köré szerveződnek, amelyek mindegyike komplex, interdiszciplináris megközelítést tesz lehetővé. A témák kiválasztása a tanulók környezeti, társadalmi és személyes tapasztalataira reflektál, így biztosítva a tanulási helyzetek relevanciáját és motiváló erejét.

A program nem „leckét” vagy „tananyagot” közvetít, hanem keretet teremt kérdések felvetéséhez, felfedezéshez, kutatáshoz és alkotáshoz. A tanulók saját érdeklődésük, előzetes tudásuk és élményeik mentén kapcsolódhatnak a témákhoz. Minden projekt egy problémából indul ki, amelyhez információt gyűjtenek, különféle forrásokat olvasnak, összehasonlítanak, értelmeznek – így a szövegértés fejlesztése organikusan épül be a tanulási folyamatba.

A hangsúly a tanulók aktív szerepvállalásán, döntési lehetőségein, valamint az egyéni és csoportos alkotásban megnyilvánuló kreativitáson van. Az élményszerű tanulás szervezés támogatja a belső motiváció megerősödését, miközben a gyerekek

fokozatosan megtanulják, hogyan használhatják a szövegeket – legyenek azok információhordozók, kérdésselvetők vagy éppen gondolatébresztők – a világ megértéséhez és önmaguk kifejezéséhez.

## **A NEVELÉSI ESZKÖZCSOMAG FELÉPÍTÉSE ÉS MÓDSZERTANI ALAPJAI**

A program egymásra épülő, rövid, jól strukturált egységekből áll, amelyek a tanítási órákba könnyen beilleszthetők. Különösen fontos, hogy a tanító pedagógusok minimális előkészülettel, a mindennapi tanítási gyakorlatukba illesztve alkalmazhassák a módszert. A gyermekek mentalitását és életkorát figyelembe véve mesés keretbe helyeztem a játékos, kihívásalapú feladatokat és egyéni projekteket (JOÓNÉ 2025).

### ***Módszertani alapok***

- Élményalapú tanulás: A gyerekek saját tapasztalataikon keresztül fedezik fel a tanulási témákat, így motiváltabbak és aktívabbak lesznek.
- Problémaalapú megközelítés: A tanulók valós vagy modellezett élethelyzeteket vizsgálnak meg, amelyek megoldása komplex gondolkodást, együttműködést és kreativitást igényel.
- Kreatív alkotás: A tanultak kifejezésére és elmélyítésére művészeti, dramatikus vagy egyéb alkotó tevékenységeket építünk be.
- Reflektív gyakorlat: A tanulás után segítjük a tanulókat, hogy tudatosan visszatekintsenek, értékeljék és átbeszéljék a folyamatot.

### ***Fókuszban a szövegértés fejlesztése***

A programban a szövegértést nem különálló készségként, hanem a komplex problémamegoldás részeként kezeljük. A gyerekek különböző szövegtípusokat használnak: leírásokat, instrukciókat, rövid beszámolókat, kérdéseket, amelyek mind a megértési képességeket és a kritikus gondolkodást fejlesztik.

A szövegértés nem pusztán olvasási technika, hanem az önálló gondolkodás, a problémamegoldás és az önkifejezés alapja is. A „VilágutazÓra” során nem hagyományos értelemben vett irodalmi szövegek vagy tankönyvi szövegrészek elemzését végezzük, hanem a gyerekek által generált kérdésekre épülő, életszerű szituációkban történik a szövegekkel való találkozás. A tanulási folyamat során a szöveg mindig egy valós probléma, kérdés vagy projekt kapcsán kerül előtérbe – így a szöveg megértése nem cél, hanem eszköz a megoldáshoz vezető úton.

A gyerekek kutatnak, információkat keresnek, értelmeznek, szintetizálnak és a feldolgozott tartalmat saját nyelvükön fogalmazzák újra – akár szóban, akár vizuálisan vagy dramatikus formában. Ez a komplex feldolgozási mód nemcsak az olvasott szövegek értését, hanem a hallott szövegek megértését, a szóbeli kifejezőképességet és az információk rendszerezésének képességét is fejleszti.

Az alkalmazott eszközök célzottan támogatják az információk közötti kapcsolatok feltárását és a gondolati struktúrák fejlődését. A gyerekek fokozatosan megtanulják, hogyan lehet tartalmakat mélységében értelmezni, lényegét kiemelni, véleményt alkotni, érvelni – mindezt játékos, cselekvő tanulási környezetben.

A fejlesztő hatás azonban nem csupán az adott foglalkozásokon érzékelhető: eredménye megjelenik a mindennapi tanórákon is. A tanulók felszabadultabban vesznek részt a közös gondolkodásban, mernek kérdezni, gondolkodni, önálló véleményt megfogalmazni, így szövegértési teljesítményük és tanulási motivációjuk is számottevően javul. Ezt a tanulók is érzékelik és megfogalmazzák: „Sokkal jobban olvasok, anyukám is mondta.”; „Én ügyesebb és bátrabb lettem.”; „Érzem, hogy fejlődök” – hangzik el tőlük egy-egy önreflexió során, melyek őszintén tükrözik belső megerősödésüket.

## TANULÁSI UTAK ÉS LEHETŐSÉGEK

### A „VilágutazÓra” program bemutatása

A „VilágutazÓra” metaforája egy utazás, ahol a gyermekek különböző állomásokon haladnak keresztül. A program tematikáját saját pedagógiai tapasztalataim alapozták meg. Az általam tanított hátrányos helyzetű tanulónál tapasztalt hiányosságok és a valódi érdeklődésük mentén építettem fel az UtazÓra témaköreit. A témák sorrendje nem vé-

letlenszerű: belső utazással indul – önismereti és kapcsolati kérdésekkel –, majd fokozatosan nyílik ki a világ, és a tanulók eljutnak a társadalmi működés, a pénz, a munkavállalás és a döntéshozatal alapvető kérdéseig.

A témaválasztás során tudatosan kerültem az iskolai irodalomoktatás klasszikus tananyagát: a foglalkozások hétköznapi élethelyzetekből indulnak ki, ahol a tanulók saját kérdéseikre kereshetnek választ.

## SAJÁT FEJLESZTÉSŰ ESZKÖZÖK EGY MÁSFÉLE TANULÁSHOZ

### *Tanulói munkafüzet*

A munkafüzet nyolc fejezetből épül fel, melyek heti három foglalkozás anyagát tartalmazzák. Egy téma úgy oszlik el három alkalomra, hogy először megismerteti a gyermeket az új információval, a következő alkalommal ezt kapcsolja a gyermek egyéni szükségleteivel és vágyaival, a harmadik alkalom projektmunka, ahol a megszerzett új információk és az egyéni sajátosságaik felismerése ötvöződik a kreatív alkotás folyamatával (JOÓNÉ 2025).

A foglalkozások mindegyike tartalmaz egy-két soros mesés bevezetőt, mely előreve-títi az adott foglalkozás történéseit. A feladatok összetettek, változatosak és játékosak, melyek a kihívásalapú feladatmegoldással igyekeznek megvalósítani a komplex fejlődést. A feladatok között található keresztrejtvény, szófelhő, kiegészítendő mondat, feleltválasztó, rajzos feladat, betűrács, projektfeladat.

### *Tanári kézikönyv*

Felépítése megegyezik a munkafüzet tematikájával. Azzal megegyező fejezetekre, majd foglalkozásokra bontva tartalmazza az adott óra minden mozzanatát. Használatával bárki egyszerűen megtarthatja a foglalkozást, hiszen pontonként tartalmazza egy-egy foglalkozás részletes menetét, a szükséges eszközöket és linkeket (JOÓNÉ–HERCZ 2025).

IV/3. Kitalálom és megtervezem!

Lóvinek nagy ötlete támadt! Kapaszkodj meg, mert nem semmi, amit kitalált!



1. Utazástervezés

Beszéljessünk róla, hogy hogyan is lehet megtervezni egy utazást!

2. Irány Mexikó!

Tervezzünk meg egy utazást Mexikóba! Természetesen az internetet segítségül hívhatjuk! munkafüzet 14/1.

3. Fűleket kinyitni!

Ha már megterveztük az utat Mexikóba, akkor képzeljük el, hogy ott vagyunk és hallgassunk meg egy igazi népzeneit!

[https://www.youtube.com/watch?v=uoXh\\_CzAo10&list=RDuoXh\\_CzAo10&start\\_radio=1&v=uoXh\\_CzAo10&t=132](https://www.youtube.com/watch?v=uoXh_CzAo10&list=RDuoXh_CzAo10&start_radio=1&v=uoXh_CzAo10&t=132)

4. Térképre fel!

Tűzzük fel a térképre Mexikót!

Kitalálom és megtervezem!

1. Tervezzünk utazást Mexikóba! Szerinted hol található?

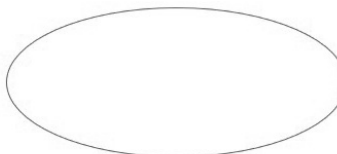
Hogy lehet odajutni?

Nézzük meg a GPS-en, hogy hány óra s útra számíthatunk!

Válasszuk ki a közlekedési eszközöket!

Keressük meg az interneten, hogy mennyibe kerülnek a jegyek!

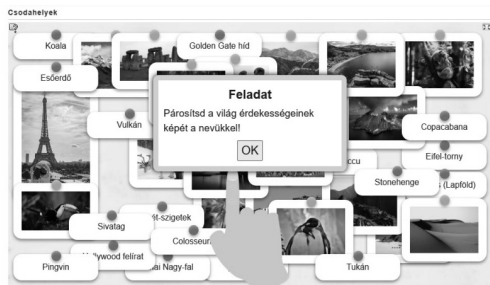
Rajzold le, hogy Te mivel utaznál legszívesebben!



Tegyük fel a térképre az útvonalat piros színűrel! Majd miután megérkeztünk hallgassuk meg, hogy milyen zenét játszanak Mexikóban!

1. kép: Tanári kézikönyv és tanulói munkafüzet (részlet)

A munkafüzeti feladatok mellett memóriajátékot készítettem a szabadidős tevékenységek megismeréséhez, „Érzelem kockát” saját érzéseink tudatosításához, illetve a saját magunkon észlelhető változások felismeréséhez saját fejlesztésű online feladatokkal is dolgoztunk.



2. kép: Online feladatok (saját fotó)

### *Világtérkép*

A foglalkozások alatt egy általam festett 50x90 cm méretű világtérképen szemléltettük a megismert fogalmakat, helyszíneket. Ezeknek a feltűzése szintén aktív tanulási folyamatként realizálódott, hiszen a megismerés, a fellelhetőségi hely megkeresése, majd annak adaptálása a saját térképre rendkívül összetett feladat, mely az elméleti tudás gyakorlati próbája (JOÓNÉ–HERCZ 2025).



**3. kép:** Világtérkép (saját fotó)

### **A HATÁS, AMI TÚLMUTAT A FOGLALKOZÁSOKON**

A program eredményességének vizsgálatához komplex mérési rendszert alkalmaztam, amely egyaránt magában foglalta a kvantitatív és kvalitatív módszereket. A DIFER-teszt és a tanulói kérdőív segítségével számszerűen is nyomon követhető volt a tanulók bizonyos rész képességeinek fejlődése. A foglalkozások megfigyelése során kvantitatív elemként, egy saját fejlesztésű megfigyelő lap segítségével, bizonyos viselkedések előfordulási gyakoriságát jegyezte a kutatási asszisztens. Reflektív naplót, valamint a tanulói meg-

nyilvánulásokat és produktumokat rendszerező dokumentációt is felhasználtam. Dupla triangulációval biztosítottuk az objektivitást. Az elméleti triangulációval különféle szempontokból és személyekkel vizsgáltuk az általános hatást és eredményességet, lokalizáció triangulációval pedig a gyermekek viselkedését különféle helyszíneken.

A program megvalósítása során szerzett tapasztalatok alapján elmondható, hogy a részt vevő tanulók szövegértési képességei mérhetően fejlődtek.

A pedagógusok visszajelzései alapján a gyerekek motiváltabbak, nyitottabbak lettek, és jobban kapcsolódtak a tanulási tartalmakhoz. A tanórákon való aktívabb részvétel, a fokozódó önbizalom és a növekvő szóbeli megnyilvánulások is megerősítik a program eredményességét. Különösen szembetűnő a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók esetében, hogy képessé váltak hosszabb ideig figyelni, gondolataikat szóbeli vagy vizuális formában kifejezni, és aktívan részt venni közös problémamegoldó folyamatokban.

A tanulók önreflexiói és szülei visszajelzései is azt igazolják, hogy fejlődésük nem csupán kognitív, hanem érzelmi és szociális területen is érzékelhető. A tanulók aktív bevonása sok esetben csak akkor lehet teljes értékű, ha a szülők is támogatják az iskolai kezdeményezéseket. A program szülőknek szóló kommunikációja külön figyelmet kapott: egy jól megfogalmazott tájékoztató levél készült, amely nem a hátrányokat hangsúlyozta, hanem a gyermekek rejtett képességeit és a pedagógusok segítő szándékát állította középpontba.

Bár a program elsősorban a gyermekek fejlesztésére irányul, fontos kiemelni a szülők pozitív hozzáállását is. A program során azt tapasztaltam, hogy ezek a szülők – bár sokszor maguk is rossz emlékeket őriztek az iskoláról – nyitottá váltak, elfogadták és támogatták az újfajta megközelítést. Segítették gyermekeiket abban, hogy részt vegyenek a programban, és büszkén, elismerően számoltak be a változásokról. A program így – áttételesen – a családokat is bevonta a nevelési folyamatba, erősítve a pedagógus-szülő együttműködés lehetőségét.

## ÖSSZEGZÉS

### Úton önmagunkhoz és a világhoz

A „VilágutazÓra” program a hátrányos helyzetű gyermekek tanulási motivációjának és szövegértésének fejlesztésén túlmutatva egy olyan nevelési környezetet teremt, ahol a tanulás élménnyé válik, a gyerekek fokozatosan megtapasztalják saját fejlődésük örömet, és kialakul bennük az önreflexió képessége. A program gyakorlatias, egyszerűen adaptálható struktúrája lehetővé teszi, hogy a pedagógusok saját tanítási stílusukhoz igazítva alkalmazzák, miközben szakmailag is megerősítést kapnak. A mérési eredmények, a tanulói és pedagógusi visszajelzések egyaránt azt igazolják, hogy a komplex, élményalapú tanulásszervezés nemcsak elméletben működik, hanem a mindennapi gyakorlatban is mérhető fejlődést eredményez.

A „VilágutazÓra” nem csupán egy tanulási program, hanem lehetőség arra, hogy a gyerekek megtalálják helyüket a világban – és benne önmagukat.



4. kép: Szóasszociáció és mondatbefejezés (saját ábra)

A „VilágutazÓra” fejlesztése és kipróbálása egy több tanéven átívelő, tudatosan felépített ütemterv szerint zajlott, amely során a kutatásfejlesztés és az implementáció párhuzamosan, egymást erősítve valósult meg. Először öt hátrányos helyzetű tanulóval dolgoz-

tam, majd a teljes negyedik osztály részt vett a foglalkozássorozatban. A program 2025 szeptemberétől intézményi szinten, teljes évfolyamra kiterjesztve került alkalmazásra.

### SZÖVEGÉRTÉS: EGYÉNI SIKER ÉS TÁRSADALMI FELELŐSSÉG

A szövegértés nem csupán iskolai teljesítmény, hanem alapfeltétele a társadalmi részvételnek, az önálló tanulásnak és a kritikus gondolkodásnak is. A program tapasztalatai azt mutatják, hogy a komplex, élményalapú és önismeretet fejlesztő tanulásszervezés érdemben hozzájárulhat a tanulók értő olvasási képességeinek fejlődéséhez. A tartalomhoz kapcsolódó aktív cselekvés, a személyes reflexió és a közös gondolkodás olyan motivációs és értelmezési környezetet teremt, amely túlmutat az iskolai kereteken.

A fejlesztés azonban nem pusztán pedagógiai kérdés. Az értő olvasás képessége alapja a társadalmi mobilitásnak, részvételnek és az élethosszig tartó tanulás lehetőségének is. Éppen ezért a szövegértés fejlesztését nem tekinthetjük csupán az iskola felelősségének – az egész társadalom érdeke fűződik ahhoz, hogy minden gyermek, függetlenül szociális helyzetétől, képes legyen az információk értelmezésére, önálló következtetések levonására és a saját életét alakító döntések meghozatalára. A valódi fejlesztés az iskolában kezdődik, de hatása messze túlmutat annak falain.

Egy részt vevő gyermek gondolata:

*„Rendeteg dolgot megtanultam a világról úgy, hogy észre se vettem, hogy tanulok!”*

### FORRÁS, TOVÁBBI INFORMÁCIÓK

Az eredeti kutatást bemutató dolgozat *Hogyan legyen érték a tudás, ott, ahol nem érdem a tanulás? Hátrányos helyzetű gyermekek motiválása* címmel szerepelt az ELTE TÓK kari TDK konferenciáján 2024-ben (1. helyezés), majd bemutatásra került a 37. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekciójában (2. helyezést szerzett).

Köszönetemet és elismerésemet szeretném kifejezni Kecső Józsefné Fekete Mária tanítónőnek, aki elkötelezett és aktív közreműködésével jelentősen hozzájárult a program megvalósításához. Szakmai tudása, lelkesedése és nyitottsága az innovációra meghatározó szerepet játszott a projekt sikerében.

Munkájával nemcsak a kutatási folyamat hatékonyságát segítette, hanem támogató hozzáállásával inspiráló környezetet is teremtett a megvalósítás során. Kiemelkedő szerepe volt a kutatás szervezésében, adatgyűjtésében és elemzésében, ami nélkül az eredmények nem születhettek volna meg ilyen formában.

## IRODALOM

- BODNÁR GRÉTA – KISS-KUHÁR ANNA – HERCZ MÁRIA (2021): „Mondj igent magadra!” Kisiskolások önértékelési, együttműködési képességének és reflektív gondolkodásának fejlesztése. In: *Mester és tanítvány VII. Tanulmánykötet*. Szerk. Hercz M. ELTE TÓK, Budapest. 44–53.
- HERCZ, MÁRIA (2019a): YouKids social entrepreneurship programme for kids. In: *Taking action for change: Educating for youth civic engagement and activism*. Szerk. Ian Davies, Mark Evans, Márta Fülöp, Abeer D. Kiwan, Andrew Peterson, John B. Y. Sim. University of York, York. 47–48.
- HERCZ MÁRIA (2019b): Fialatok elvándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással és módszerekkel. *Létünk* 49/1. 39–59.
- JOÓNÉ FEKETE ANETT (2025): *Hogyan legyen érték a tudás, ott, ahol nem érdem a tanulás? Hátrányos helyzetű gyermekek motiválása*. ELTE TÓK.
- JOÓNÉ FEKETE ANETT – HERCZ MÁRIA (2025): „VilágutazÓra” – hátrányos helyzetű kisiskolások tanuláshoz való viszonyának átformálása kihívás-alapú tanulással. In: *Mester és tanítvány IX. Tanulmánykötet*. Szerk. Hercz M. – Fenyődi A. ELTE TÓK, Budapest. 26–41.
- ZSOLNAI ANIKÓ.(2006a): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- ZSOLNAI ANIKÓ (2006b): A szociális készségek fejlesztése 4–8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle* 55/6. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Zsolnai-Szocialis.html> (Utolsó megtekintés: 2024. október 10.)

MADAR EMŐKE

## *Szótagoló munkafüzetek a tanulók differenciált fejlesztéséhez*

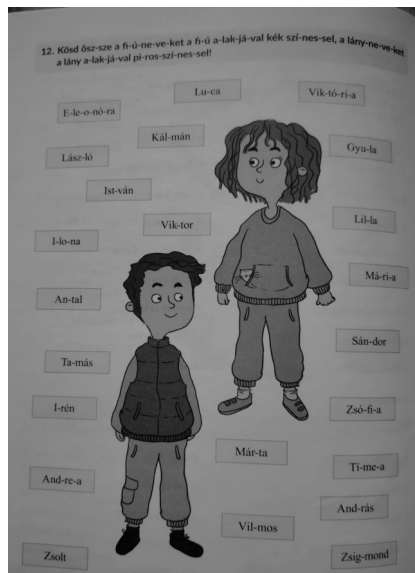
Pedagógiai munkám egyik meghatározó eleme a tanórai differenciálás, melynek hatékony eszközévé váltak számomra a LÜK-feladatfüzetek. A miniLÜK és BambinoLÜK-füzetek évek óta támogatják a tanulók egyéni fejlődését az anyanyelvi kompetenciák területén. A LÜK – nevében is hordozva: Logika, Ügyesség, Kitartás – játékos, ugyanakkor fejlesztő módon járul hozzá a szövegértés, nyelvi logika, helyesírás és szókincs fejlődéséhez. Az azonnali önellenőrzés nemcsak visszacsatolást ad, hanem erősíti a tanulók önbizalmát és önértékelését is.

A rendszeres LÜK-használat számos pozitív eredményt mutat: növeli a tanulási motivációt, fejleszti a logikai gondolkodást, elősegíti az önálló tanulást és jól integrálható páros, illetve csoportmunkába. Tanítványaimmal több alkalommal vettünk részt országos LÜK-versenyeken, ahol többször értünk el kiemelkedő eredményeket, köztük országos első helyezést is. A versenyeken és gyakorlati munkában szerzett tapasztalataim vezettek el ahhoz, hogy később a Móra Kiadó kiadványainak fejlesztésében is részt vehessek szerzőként. A feladatok megalkotásakor mindig arra törekszem, hogy azok örömet nyújtsanak a gyerekeknek – hiszen a pozitív élmény a tartós tudás alapja.

Az egyik legnagyobb szakmai sikerélményem a *Szó-ta-go-ló* munkafüzetek létrehozása volt, melyek első osztályos tanulóim differenciált fejlesztésére születtek meg. Egy olyan osztályban, ahol már az első napokban kilenc gyermek folyékonyan olvasott, szükség volt egyéni haladási lehetőségeket biztosító eszközökre. A Móra EDU *Szó-ta-go-ló – Rövid mesék* című kötete inspirációként szolgált, majd saját füzet sorozatot fejlesztettem ki. Ennek részei: *Szótagoló népmesék, A cibereleves és más mesék, Vagány mesék, Mátyás mesék (1. és 2. kép)*.



1. kép: Szó-ta-go-ló

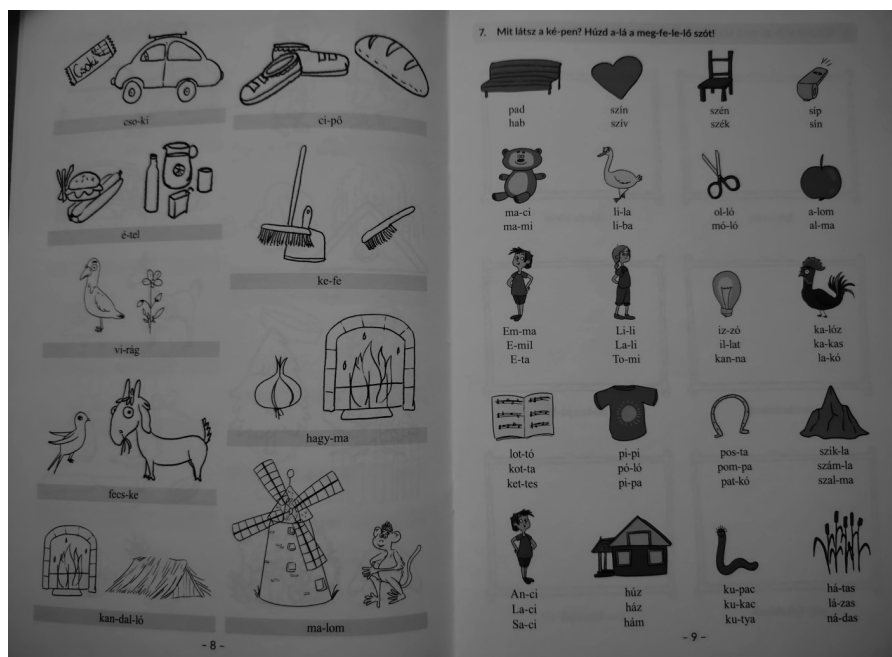


2. kép: Szövegértési gyakorló

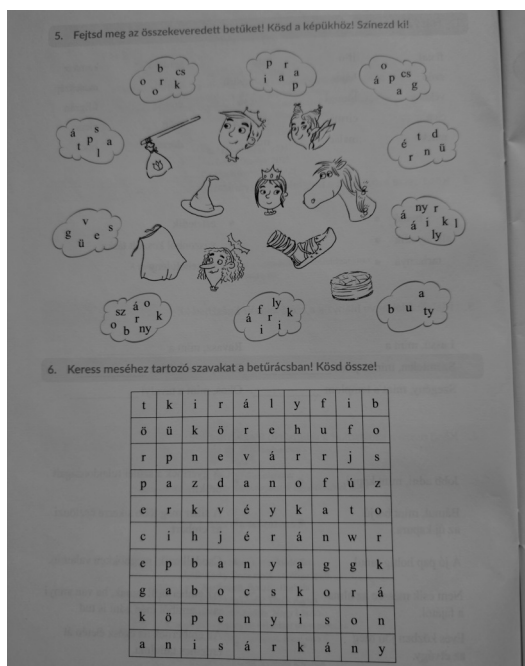
Ezek a füzetek szótagolt meséket és hozzájuk kapcsolódó feldolgozó feladatokat tartalmaznak, elősegítve az olvasás, a szövegértés és a helyesírás együttes fejlesztését. A rövid, fekete-fehér, átlátható kivitelezés segíti a fókuszálást, a kreatív feladatok pedig támogatják a gyerekek személyes élményalapú tanulását (3. kép). A visszajelzések alapján nemcsak a gyorsabb tempóban haladó, olvasni tudó tanulók számára jelentenek kihívást és örömet, hanem a csoportos differenciálás kiváló eszközeivé is váltak.

A szövegértés fejlesztését kulcsfontosságúnak tartom már az alsó tagozat első éveiben, mivel ez az a képesség, amely meghatározza a tanulás egészét, és hosszú távon az iskolai sikerességet is. Ezért hoztam létre a saját, szövegértést fejlesztő munkafüzetemet 1. és 2. osztályos tanulók számára. A szövegek és a feladatok összeállításánál alapvetően volt, hogy az olvasás öröm legyen, ne csupán iskolai feladat.

A válogatott olvasmányok a gyermekek tapasztalataihoz kapcsolódnak, ösztönöznek a gondolkodásra, beszélgetésre, és elősegítik a belső motiváció kialakulását. A gyakorlatok nemcsak a szövegértést, hanem a nyelvi, gondolkodási és kommunikációs kompetenciákat is fejlesztik (4. kép). Külön hangsúlyt kapnak a kreatív, reflektív feladatok, valamint a nehezebben elsajátítható nyelvi területek (szólások, közmondások, szinonimák stb.)



3. kép: Szövegértés gyakorló 1. osztályosoknak



4. kép: Szövegértés gyakorló 2. osztályosoknak

Meggyőződésem, hogy az értő olvasás képessége nemcsak az iskolai eredményesség, hanem az önálló gondolkodás, a hatékony kommunikáció és a mindennapi élet sikerességének is alapja.

### A KÉPEK FORRÁSAI

MADAR EMŐKE: *Szó-ta-go-ló. A ci-be-re-le-ves és más me-sék.* Móra Kiadó, Budapest 2025.

MADAR EMŐKE: *Szövegértési gyakorló 1. osztályosoknak.* Móra Kiadó, Budapest 2025.

MADAR EMŐKE: *Szövegértési gyakorló 2. osztályosoknak.* Móra Kiadó, Budapest 2025.

VARGA SÁNDORNÉ

## *A magyar mint idegen nyelv tanítása a Bajza Utcai Általános Iskolában*

A Bajza Utcai Általános Iskola Budapest VI. kerületében, egy gyönyörű, műemléki épületben működik. Jelenleg közel 520 tanuló jár intézményünkbe, ahol alsó és felső tagozaton egyaránt 12-12 osztályban folyik az oktatás.

Iskolánkban a diákok több képzési program közül választhatnak: angol–magyar két tannyelvű oktatás, német nemzetiségi hagyományos és bővített nyelvoktató program, valamint emelt szintű matematikaoktatás is folyik.

Terézvárosban az utóbbi években egyre több külföldi gyermek kezdte meg tanulmányait, ami elsősorban a kerületben található nagykövetségeknek és nemzetközi intézményeknek köszönhető. „Akad olyan iskolai osztály a kerületben, ahol nyugodtan lehet használni a nemzetközi jelzőt – magyarázta Soproni Tamás polgármester –, mivel a gyerekek harminc százaléka külföldi, ráadásul más-más országból érkeztek. Egyre kevésbé lepődünk meg azon, ha egy iskolában vagy óvodában idegen nyelvű beszédet hallunk, vagy a nem magyar anyanyelvű gyerekek magyarul szólnak meg.”<sup>1</sup>

Iskolánkban 2018 óta zajlik a *magyar mint idegen nyelv (MID)* oktatása. Jelenleg 29 különböző országból származó tanuló jár hozzánk, többek között Németországból, Kínából, Vietnamból, Svédországból, Olaszországból, Ukrajnából, Oroszországból, Indiából, az arab világ több országából, Mongóliából, Brazíliából, Angliából, Peruból, Venezuelából, Törökországból, Pakisztánból, Malajziából, Hollandiából és Spanyolországból. Az elmúlt években a nálunk tanuló külföldi diákok száma megduplázódott.

A beiratkozáskor minden tanulóval személyes beszélgetés történik, majd az intézményvezető dönt arról, hogy a gyermek a korosztályának megfelelő vagy egy évfolyammal alacsonyabb osztályban kezdi meg tanulmányait. A tanulók nyelvi szintjük alapján kerülnek be a nyelvi fejlesztő csoportokba (MID-csoportok).

<sup>1</sup> <https://terezvaros.hu/hirek/beszelni-magyart> (Utolsó megtekintés: 2025. október 20.)

A magyar mint idegen nyelv oktatását speciálisan képzett pedagógusok végzik, akik az osztályban tanító kollégákkal együttműködve segítik a nem magyar anyanyelvű tanulók nyelvi fejlődését. A diákok kisebb csoportokban vesznek részt célzott nyelvi fejlesztésben, miközben folyamatosan bekapcsolódnak saját osztályuk tanóráiba is.

Az integrált nyelvoktatás nagy kihívást jelent: a tananyagot számukra leegyszerűsítve, érthetőbb formában kell közvetíteni. Ez a munka két fő pillérré épül: a szókincs folyamatos bővítésére, valamint a szakkifejezések és a tanórai utasítások megtanítására. Ezek nélkül a tanulók számára lehetetlen lenne a hallott és olvasott szövegek megértése.

Tapasztalataink szerint ez a munka akkor eredményes, ha a magyar mint idegennyelv-tanárok és az osztályban tanító pedagógusok szorosan együttműködnek. Bár a felzárkóztatást végző kollégák kidolgozott program alapján dolgoznak, az olvasást és a nyelvtant tanító pedagógusok nem mindig kapnak elegendő szakmai támogatást. Sokszor saját tapasztalataikra és bevált módszereikre támaszkodva próbálják bevonni az idegen anyanyelvű tanulókat a tanulási folyamatba.

A pedagógusok többsége tisztában van a nehézségekkel, ám a megszokott módszerek megváltoztatása sokszor lassan halad. Az osztályon belüli differenciálás kulcsfontosságú, amíg a tanulók fel nem zárkoznak magyar anyanyelvű társaikhoz.

Külön kihívást jelent a tudásszint mérése. A felmérések, dolgozatok összeállításakor a pedagógusoknak figyelembe kell venniük a tanulók szókincsét, és olyan feladatokat kell adniuk, amelyeket önállóan is képesek megoldani (lásd *1. és 2. kép*). Fontos, hogy az utasítások rövidek, egyszerűek legyenek, a szövegek pedig fokozatosan nehezedjenek, míg végül a diákok eljutnak oda, hogy ugyanazt a feladatszintet oldják meg, mint magyar anyanyelvű társaik.

Jelenleg azonban nincs egységes módszertan a külföldi tanulók tudásának mérésére. Ez sokszor bizonytalanságot okoz a kollégák körében is: bár ugyanazt kell elvárni minden diáktól, a hangsúly más területekre kell, hogy kerüljön.

### Erdei fülesbagoly

Leggyakoribb bagoly hazánkban az erdei fülesbagoly. Magyarország egész területén megtalálható. Itt fészkel, télen sem költözik el. Nem kedveli a sűrű erdőket, inkább a ligetekben, parkokban él.

Közepes nagyságú bagolyfajta. Nevét a fülhöz hasonló tollakról kapta. A tollak a fülébe terelik hangot, így jobban hall. A feje különleges, majdnem teljesen körbe tudja fordítani. Szüksége is van rá, mert nagy szeme nem mozog.



Ragadozó madár. Éjszaka vadászik. Csendben várja áldozatát, és hirtelen csap le zsákmányára. Kedvence az egér és más apró rágcsálók. Télen a kisebb madarakkal is beéri.

Fészket nem készít, hanem elhagyott varjúfészkeket használ. Ha bőven van élelem, 4-6 tojást rak. A fiókákat kikelés után mindkét szülő táplálja. Egy hónapos korukban tanulnak meg repülni.

**1. kép:** Tudáspróba (eredeti szöveg)

### Erdei fülesbagoly

Magyarországon sok erdei fülesbagoly él. Mindenhol megtalálható. Itt rak fészket, télen sem költözik el. Nem szereti a sűrű erdőket, inkább parkokban él.

Közepes nagyságú bagolyfajta. Nevét a nagy tollas füléről kapta. A fülén lévő tollak segítenek, így jobban hall. A fejét majdnem teljesen körbe tudja fordítani. Nagy szeme nem mozog.



Ragadozó madár. Éjszaka vadászik. Csendben várja táplálékát. Gyorsan csap le zsákmányára. Kedvence az egér és más apró állatok. Télen a kisebb madarakat is megeszik.

Fészket nem készít. A varjú üres fészkébe teszi tojásait. Ha sok élelme van, akkor 4-6 tojást rak. A fiókákat mindkét szülő eteti. Egy hónapos korukban tanulnak meg repülni.

fészek		park	
tollas fül		zsákmány	amit a bagoly megeszik amire a bagoly vadászik
		táplálék	étel, enivaló, élelem
sűrű erdő		fióka	

2. kép: Tudáspróba (átdolgozott szöveg) MID-es tanulók részére



## SZERZŐINK

BALÁSSY PETRA ZSÓFIA doktorandusz, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Irodalomtudományi  
Doktori Iskolájának negyedéves hallgatója

BUZOGÁNY ÁGOTA főiskolai tanársegéd, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. ASZTALOS ÉVA tanár, Berzsényi Dániel Gimnázium (Budapest)

DR. HUSZÁR-SAMU NÓRA adjunktus, Eötvös József Főiskola (Baja)

DR. ZÓKA KATALIN főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

HOLCZER JÓZSEF ny. gimnáziumi tanár, lelkipásztor, Piarista Rendház / Szent József-kápolna  
(Kecskemét / Kecskemét-Kadafalva)

JELENSIK FANNI ESZTER tanító, Kartali Könyves Kálmán Általános Iskola (Kartal)

JOÓNÉ FEKTE ANETT pedagógiai asszisztens, Dömsödi Széchenyi István Általános Iskola Arany  
János Általános Iskolája (Dömsöd); utolsó éves tanító szakos hallgató, ELTE TÓK

KICSÁK MÓNIKA szak módszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

MADAR EMŐKE tanító, Bajza Utcai Általános Iskola (Budapest)

PALKÓNÉ DR. TABI KATALIN főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

PROF. DR. STEKLÁCS JÁNOS egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalom-  
tudományi Kar (Pécs)

VARGA SÁNDORNÉ tanító, Bajza Utcai Általános Iskola (Budapest)