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 (Babeș–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)

9. évfolyam 1–2. szám

VÁC, 2026

TARTALOMJEGYZÉK

Tanulmányok

BEDŐ BARBARA – SZÁNTÓ BÍBORKA: A diszlexia gyanúja és az önértékelés kapcsolata III–IV. osztályos tanulók körében 5

BETHLENFALVYNÉ DR. STREITMANN ÁGNES: *Slow Pedagogy* és multimodális történetmesélés a korai angol nyelvi és irodalmi nevelésben – egy kamishibai-alapú felsőoktatási projekt tapasztalatai 23

HABETLER SZILVIA: Kapcsolódási gondok. Kell-e változtatni a tanítói kommunikáción az alfa generáció oktatásában? 42

MACZÁK IBOLYA: Van új a part alatt? Egy közismert gyermekdal szövegrétegei 65

TÖLGYESSY ZSUZSANNA: Égitestek eredetmondákban és költői képekben 75

Alkotói portrék

KISS MAGDALÉNA – GASPARICS GYULA: Beszélgetés dr. Gasparics Gyula tanár úrral gyermekversei műhelytitkairól 95

Érintkezések

HOLCZER JÓZSEF: (Nyelv)tudásról, (nyelv)tanításról 103

Műhely

CZEGLÉDI ILDIKÓ: A mássalhangzók kapcsolódásának törvényszerűségei. Óraterv 105

KICSÁK MÓNIKA: APOR-mesék. A szandilakó kisrigó 117

TÖRTELI TELEK MÁRTA – VARGA ZITA: Népmese feldolgozása másként, avagy közelítések egy szöveghez 131

Szemle

SIPOS ZSÓKA: A reflektív tudáskonstruálás támogatása 141

Szerzőink 147

BEDŐ BARBARA – SZÁNTÓ BÍBORKA

A diszlexia gyanúja és az önértékelés kapcsolata III–IV. osztályos tanulók körében

A tanulmány a Kognitív Profil Teszt (KPT) alapján azonosított, diszlexia gyanújára utaló kognitív teljesítménymintázatok és az önértékelés kapcsolatát vizsgálja III–IV. osztályos tanulók körében. A kutatás célja annak feltárása, hogy a KPT alapján jelzett eltérések milyen összefüggésben állnak az önértékelés különböző dimenzióival, különös tekintettel az iskolai, az olvasási énképre. Az empirikus vizsgálat két jellegzetes eset bemutatásával szemlélteti a kognitív teljesítménymintázatok és az önértékelés közötti kapcsolatot a vizsgált mintában. Az eredmények rámutatnak a kognitív teljesítménymintázatok és az önértékelés közötti kapcsolat lehetséges szerepére, valamint arra, hogy e két terület együttes vizsgálata hozzájárulhat a személyre szabott pedagógiai támogatás megalapozásához.

Kulcsszavak: diszlexia gyanúja, Kognitív Profil Teszt, önértékelés, énkép, kisiskoláskor, tanulási nehézségek

A DISZLEXIA DEFINÍCIÓJA, OKAI ÉS JELLEMZŐI

A diszlexia specifikus tanulási zavar, amely elsősorban az olvasás, írás és nyelvi feldolgozás területén jelentkezik (Gyarmathy 2007). Neurológiai eredetű sajátosság, amely nem függ az intelligenciaszinttől, és nem tekinthető betegségnek (Dáné és mtsai 2013). Inkább az információfeldolgozás eltérő módjaként értelmezhető, amely nehézségek mellett egyedi erősségeket is hordoz (Gyarmathy 2007). A jelenség multifaktoriális eredetű, genetikai és környezeti tényezők együttes hatásával magyarázható (Selikowitz 2005).

A szakirodalom megkülönbözteti a szerzett és a fejlődési diszlexiát (Chase & Tallal 1992, idézi Gyarmathy 1998). A fejlődési diszlexia altípusai közé tartozik a diszfonetikus, amely a fonetikai-nyelvi feldolgozás zavarából ered. A másik típus a diszeidetikus diszlexia, melynek hátterében elsődlegesen látási és figyelmi problémák állnak. A harmadik altípus, a diszfoneidetikus diszlexia, mindkét előző forma jellemzőit együttesen mutatja (Gyarmathy 1998).

A diszlexia diagnosztikája viszonyításos alapon történik: az olvasási teljesítmény jelentősen elmarad az életkornak és intelligenciaszintnek megfelelő szinttől (Csépe 2006).

Kisiskolás korban a diszlexia legfőbb jele az olvasás és írás elsajátításának nehézsége (Dáné és mtsai 2013). Jellemző a lassú olvasási tempó, a gyakori hibázás, a betűtévesztés és a betűk sorrendjének felcserélése (Meixner 1978). Nehézséget okoz a hang–betű megfeleltetés kialakítása és a szövegértés is (Meixner 1995, idézi Mátrai 2003).

A diszlexia gyakran társul diszgráfiával, amely rendezetlen írásképpel és helyesírási problémákkal jár (Meixner 1978). A beszéd és emlékezet területén is megjelenhetnek eltérések, például gyenge szókincs és szóemlékezet (Meixner 1995, idézi Mátrai 2003). Magatartási szinten figyelemzavar, fáradékonyság és motivációcsökkenés is jelentkezhet (Meixner 1978).

A diszlexia kialakulásában genetikai és környezeti tényezők egyaránt szerepet játszanak (Dáné és mtsai 2013). A prenatális és családi hatások befolyásolhatják a fejlődést, ugyanakkor a támogató környezet csökkentheti a nehézségek súlyosságát (Gyarmathy 2007). A pedagógus szerepe kiemelkedő a felismerésben és a fejlesztésben (Papp 2004; Mesterházy 2001).

A diszlexia korai felismerése kulcsfontosságú a későbbi iskolai sikeresség szempontjából. Már iskolakezdés előtt utalhat rá a megkésett beszédfejlődés, a gyenge szókincs és a mozgáskoordináció problémái (Szarka-Fekete 2022). Iskolás korban a tünetek egyértelműbbé válnak, például az olvasási nehézségek és a lassú munkatempó formájában (Meixner 1993, idézi Tóth 2003).

A diagnózis komplex vizsgálatokon alapul, amelyek figyelembe veszik a gyermek kognitív képességeit és környezeti hátterét (Szarka-Fekete 2022). A kognitív profil vizsgálata segíti az egyéni sajátosságok feltárását (Gyarmathy 2009).

A diszlexia terápiája differenciált, a gyermek egyéni szükségleteihez igazodó megközelítést igényel. A Meixner-módszer a fokozatosság, az egyéni haladási tempó és a több érzékszerv bevonásának elvére épül (Fodor 2017). A terápiában kiemelt szerepet kap a hang–betű kapcsolat kialakítása, valamint az olvasás- és íráskészség alapját képező részképességek támogatása (Meixner 1978).

A terápia során fontos a percepció, a figyelem, az emlékezet, a beszéd, valamint a nyelvi feldolgozás és a fonológiai tudatosság célzott erősítése. A változatos, játékos feladatok hozzájárulnak a tanulók motivációjának fenntartásához és a készségek fokozatos fejlődéséhez (Pinczésné Palásthy 2004).

A diszlexia terápiája nem a fejlődési folyamat felgyorsítására vagy a hiányosságok közvetlen „pótlására" irányul, hanem az idegrendszeri éréshez igazodó, a fejlődő pszichikus funkciókat támogató tevékenységek biztosítására (Gyarmathy 2007). A hangsúly a tanulási képességek alapját képező részképességek – különösen a szenzomotoros integráció, a vizuális és auditív észlelés, a rövid távú emlékezet, a figyelem, valamint a nyelvi feldolgozás – megerősítésén van.

Gyarmathy (2007) kiemeli, hogy a hatékony fejlesztés komplex és környezeti beágyazottságú: a családi és iskolai környezet egyaránt szerepet játszik benne. A fejlesztés eszközei között hangsúlyos a mozgás, a játék, a zene, a vizuális és nyelvi ingergazdag környezet, amelyek természetes módon támogatják az idegrendszeri érési folyamatokat.

Ennek megfelelően a diszlexia-intervenció nem izolált készségfejlesztésként értelmezhető, hanem a teljes kognitív rendszer harmonizálását célzó, differenciált és élményalapú pedagógiai folyamatként.

A DISZLEXIA ÉS AZ ÖNÉRTÉKELÉS KÖZÖTTI KAPCSOLAT

A tanulási zavarok és az önértékelés szoros kapcsolatban állnak, ugyanakkor az önértékelést nem kizárólag az olvasási teljesítmény befolyásolja, hanem a családi háttér, az iskolai környezet, a pedagógusi visszajelzések és a kortárs kapcsolatok is. Ezért az önértékelés alakulása komplex, több tényező által meghatározott folyamat. A diszlexiás gyermekek esetében a személyes adottságok és erősségek fontos szerepet játszanak a nehézségek kompenzálásában, mivel a sikerélmény alapvető az önértékelés fenntartásában (Gyarmathy 2007). A kortárs kapcsolatok szintén meghatározóak, hiszen a gyermekek folyamatosan viszonyítják magukat társaikhoz, ami befolyásolja énképük alakulását (Gyarmathy 2007).

Az énkép és önértékelés kialakulása

Az énkép a környezet visszajelzései alapján formálódik, és fokozatosan válik egyre differenciáltabbá (Kósa 2002). Fejlődésében a nyelv és a szociális tapasztalatok meghatározó szerepet játszanak (Harter 1999). Az énkép alakulására hatnak az egyéni tapasztalatok, a társas visszajelzések és a szülői nevelési stílus is (Kulcsár 1981).

Iskoláskorban a pedagógusi értékelés kiemelt jelentőségűvé válik, mivel a gyermek teljesítményéről alkotott visszajelzések közvetlenül befolyásolják önértékelését (Körössy 1997). Kutatások szerint az önértékelés már korai életkorban is előre jelezheti az iskolai teljesítményt (Wattenberg & Clifford 1964, idézi Orosz–Szitó 1999). Az énkép fejlődése többdimenziós folyamat, amely az életkor előrehaladtával egyre komplexebbé válik (Damon & Hart 1988, idézi Cole–Cole 1997).

A diszlexia nemcsak a tanulási teljesítményt, hanem a társas kapcsolatokat és a viselkedést is befolyásolja (Gereben 1998, idézi Tóth 2015). A tanulási nehézségek gyakran beilleszkedési problémákkal társulnak, és különböző viselkedési reakciókat válthatnak ki, például visszahúzódást vagy agressziót (Szücs 2003).

A folyamatos kudarcélmények alacsony önértékeléshez vezethetnek, ami tovább rontja a tanulási teljesítményt és a társas kapcsolatokat (Hanuska 2001, idézi Tóth 2015). Ez egy negatív spirált eredményezhet, amelyben az alulteljesítés és az önértékelési problémák kölcsönösen erősítik egymást.

A szülők és pedagógusok szerepe

A szülők és pedagógusok támogatása épp ezért kulcsfontosságú a diszlexiás gyermekek önértékelésének alakulásában. A szülők feladata a gyermek elfogadása, bátorítása és a sikerélmények biztosítása, amelyek hozzájárulnak az önbizalom erősítéséhez. A pozitív megerősítés, a közös tevékenységek és az erősségek hangsúlyozása segítik az önbecsülés fejlődését (Selikovitz 2005).

A pedagógusok szerepe a megfelelő tanulási környezet kialakítása és a differenciált oktatás alkalmazása (Gyarmathy 2007). Fontos a támogató légkör, a fokozatosság és a sikerélmény biztosítása, valamint az egyéni szükségletek figyelembevétele (Fodor 2017).

A hatékony fejlesztés feltétele a szülők, pedagógusok és szakemberek együttműködése, amely lehetővé teszi a gyermek komplex támogatását és a tanulási nehézségekből fakadó önértékelési problémák megelőzését (Selikovitz 2005).

A DISZLEXIA DIAGNOSZTIZÁLÁSA, VALAMINT A DISZLEXIÁRA VALÓ HAJLAM ÉS AZ ÖNÉRTÉKELÉS ÖSSZEFÜGGÉSÉNEK VIZSGÁLATA

A kutatás céljai, kérdései, a kutatási probléma

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy milyen kapcsolat figyelhető meg a Kognitív Profil Teszt (KPT) alapján kirajzolódó diszlexia gyanúját jelző kognitív teljesítménymintázatok és az önértékelés különböző dimenziói között a 3–4. osztályos tanulók körében. A kutatás nem a diszlexia diagnosztizálására irányult. A Kognitív Profil Tesztet olyan szűrőeszközként alkalmaztuk, amely a diszlexia szempontjából releváns részképességekről nyújt információt, és alkalmas lehet azoknak a tanulóknak az azonosítására, akiknél felmerülhet a diszlexia gyanúja.

Ebben az életkorban az iskolai tapasztalatok, valamint a társas kapcsolatok jelentősen befolyásolják az önértékelést. A diszlexia gyanúját mutató tanulók gyakran kerülhetnek hátrányos helyzetbe az olvasási (és írási) nehézségek miatt, ami negatívan hathat önértékelésükre. A kudarcélmények, a társas összehasonlítás és az elvárásoknak való meg nem felelés pszichés terheket okozhatnak, amelyek gátolhatják a pozitív énkép kialakulását.

A vizsgálat középpontjában annak feltárása áll, hogy a KPT alapján eltérő kognitív teljesítményt mutató tanulók önértékelése milyen mintázatokat mutat.

A kutatás során a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen kognitív teljesítménymintázatok figyelhetők meg a Kognitív Profil Teszt alapján a vizsgált tanulók körében?
2. Hogyan jellemzhető a vizsgált tanulók önértékelése az iskolai, az olvasási és az általános énkép dimenzióiban?
3. Milyen kapcsolat figylhető meg a KPT alapján kirajzolódó kognitív teljesítménymintázatok és az önértékelés különböző dimenziói között a vizsgált mintában?

A kutatás módszerei és eszközei

A kutatás során a diszlexia gyanújára utaló kognitív teljesítménymintázatok feltárására a Gyarmathy Éva által kidolgozott Kognitív Profil Tesztet alkalmaztuk, amely a

diszlexia szempontjából releváns kognitív képességeket vizsgálja, és feltárja a tanulók erősségeit, valamint fejlesztendő területeit.

Fontos hangsúlyozni, hogy a Kognitív Profil Teszt nem diagnosztikus mérőeszköz, hanem olyan szűrőeljárás, amely a diszlexia szempontjából releváns kognitív részképességek feltérképezésére szolgál. A teszt eredményei önmagukban nem alkalmasak a diszlexia diagnózisának felállítására, ugyanakkor jelezhetik, hogy egyes tanulóknál indokolt lehet további, komplex gyógypedagógiai vizsgálat elvégzése (Gyarmathy 2009).

A Kognitív Profil Teszt több olyan részképességet vizsgál, amelyek szerepet játszanak az olvasás és írás elsajátításában. Az egyes feladatok által mért képességterületeket az *1. táblázat* foglalja össze.

1. táblázat: A Kognitív Profil Teszt által vizsgált főbb képességterületek

Feladat	Vizsgált képességterület
Valódi szavak keresése	olvasási pontosság, feldolgozási sebesség
Szavak és álszavak	fonológiai pontosság, helyesírás
Tengeri állatok	vizuális figyelem és észlelés
Állatok sorrendje	szeriális képemlékezet
Gitár és ritmus	Ritmusészlelés
Kopogtató harkály	finommotoros koordináció és lateralitás

Az önértékelés vizsgálatához az SDQ–I (Self-Description Questionnaire–I) kérdőív adaptált változatát használtuk (Szenczi Beáta és Józsa Krisztián alapján). A kutatás során ennek három dimenziójára fókuszáltunk: olvasási, iskolai és általános énkép. A 30 állításból álló, ötfokú Likert-skálás kérdőívet a tanulók egyénileg töltötték ki. A mérőeszköz megbízhatósága magas (Cronbach-$\alpha \approx 0{,}80–0{,}90$).

Az adatgyűjtés során a Kognitív Profil Teszt online változatát alkalmaztuk, míg az önértékelést papíralapú kérdőív segítségével vizsgáltuk. Az eredmények feldolgozására leíró statisztikai módszereket használtunk, valamint a KPT eredményeit és az önértékelési mutatókat összevetve elemeztük a vizsgált mintában megfigyelhető összefüggéseket.

A kutatás mintája és az adatgyűjtés

A kutatásban egy Hargita megyei (Románia) vidéki általános iskola (Fülöp Áron Általános Iskola, Felsőboldogfalva) III. és IV. osztályos tanulói vettek részt, összesen 33 fő (15 harmadik és 18 negyedik osztályos diák).

Az évfolyam kiválasztását az indokolja, hogy ebben az életkorban az olvasási készségek már megfelelően fejlettek ahhoz, hogy a diszlexia gyanúja felmerüljön. Emellett az iskolai teljesítmény és a társas összehasonlítás egyre nagyobb szerepet játszik az önértékelés alakulásában.

A vizsgálatban hozzáférésalapú mintavételt alkalmaztunk, az adatfelvétel pedig iskolai környezetben, tanórák ideje alatt történt.

A vizsgálat során a Kognitív Profil Tesztet alkalmaztuk abból a célból, hogy feltérképezzük a diszlexia szempontjából releváns kognitív részképességek alakulását. A teszt eredményei alapján nem diagnózist állítottunk fel, hanem azonosítottuk azokat a tanulókat, akiknek teljesítménye alapján felmerülhet a diszlexia gyanúja. A mérések egyéni formában, több napon keresztül zajlottak, az iskolai tanítási idő keretein belül, az intézmény vezetőségének és az osztálytanítóknak az előzetes engedélyével.

A diszlexia gyanújára utaló kognitív teljesítménymintázatok vizsgálatát 2025 februárjának első felében végeztük. A tanulókat egyenként, zavartalan környezetben teszteltük. A feladatok online formában kerültek kitöltésre, egységes instrukciókkal, időkorlát nélkül, a teljesítményszorongás csökkentése érdekében.

Az eredmények bemutatása

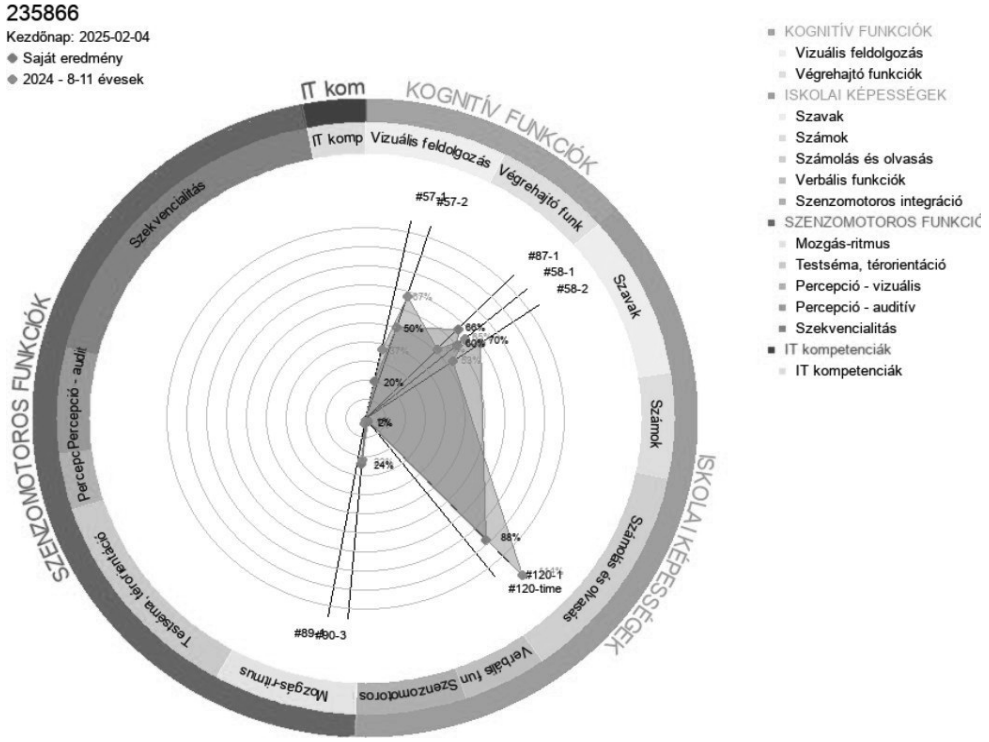
Az adatokat egyéni és csoportszinten elemeztük. A Kognitív Profil Teszt eredményei alapján azokat a tanulókat soroltuk a diszlexia gyanúját mutató csoportba, akik legalább három vizsgált képességterületen az életkori referenciaérték alatt teljesítettek (a 2024-es, 8–11 éves korosztály referenciaértékei alapján). Ez a besorolás kizárólag a kutatás elemzési szempontjait szolgálta. A diagramok és ábrák értelmezésének megkönnyítése érdekében fontos kiemelni, hogy a tanulók egyéni eredményeit minden esetben narancssárga szín jelöli, míg a korcsoportos referenciaértékek kék színnel kerültek ábrázolásra. Ez a vizuális megkülönböztetés lehetővé teszi az egyéni teljesítmények és az életkori átlag közötti különbségek egyértelmű azonosítását.

Az egyéni eredmények jelentős különbségeket mutattak. A legtöbb tanuló teljesítménye az életkori referenciaérték közelében alakult, ugyanakkor néhány esetben több részképesség egyidejű gyengébb működése volt megfigyelhető. Az egyéni profilok jól szemléltetik, hogy a tanulók kognitív működése nem egységes, hanem eltérő erősségek és fejlesztendő területek jellemzik őket. Az alábbiakban két, egymástól jól elkülöníthető teljesítménymintázatot mutatunk be.

A KPT alapján kirajzolódó egyéni teljesítménymintázatok

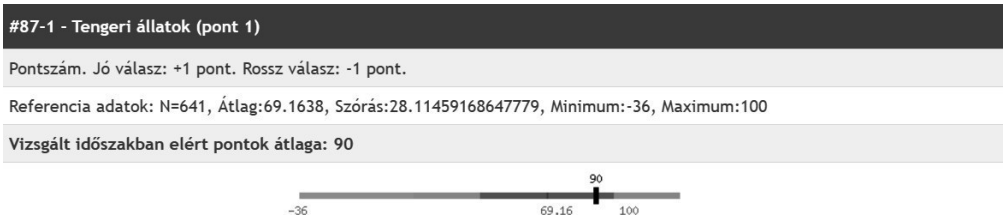
1. Átlagközeli teljesítménymintázat

Az *1.* egy olyan tanuló (235866-os azonosító számú) eredményeit mutatja be, akinek teljesítménye összességében az életkori referenciaérték közelében alakult. Bár egyes részterületeken kisebb eltérések figyelhetők meg, ezek még nem rajzolnak ki olyan mintázatot, amely a KPT alapján diszlexia gyanúját vetné fel.



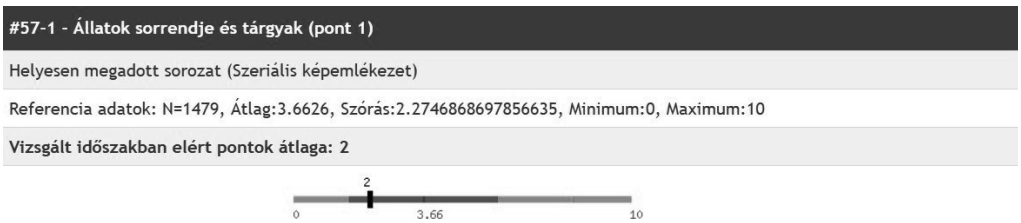
1. ábra: A 235866-os azonosítójú tanuló kognitív profilja
a 2024-es 8–11 éves korcsoport referenciaértékeihez viszonyítva

A tanuló legerősebb területe a vizuális figyelem és észlelés volt, amely meghaladta a korcsoport referenciaértékét (*2. ábra*).



2. ábra: A 235866-os azonosítójú tanuló teljesítménye
a vizuális figyelmet és észlelést mérő feladatban a 2024. évi korcsoportátlaghoz viszonyítva

Ezzel szemben a szeriális képemlékezet és a ritmusészlelés területén enyhe lemaradás mutatkozott *(3. ábra),* míg az olvasási pontosság és a feldolgozási sebesség az átlagos tartományban maradt.

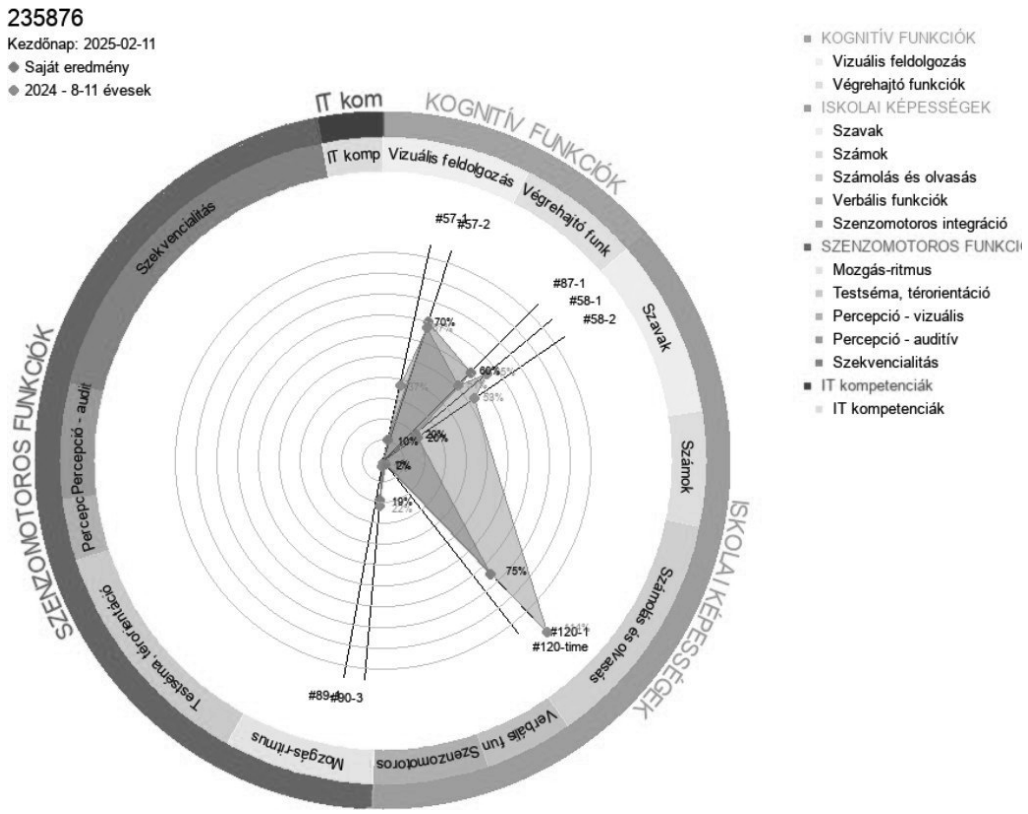


3. ábra: A 235866-os azonosítójú tanuló szeriális
képemlékezeti teljesítménye a 2024. évi korcsoportátlaghoz viszonyítva

A profil összességében kiegyensúlyozott működést tükröz, amelyben a kisebb gyengeségeket más területek erősségei ellensúlyozzák.

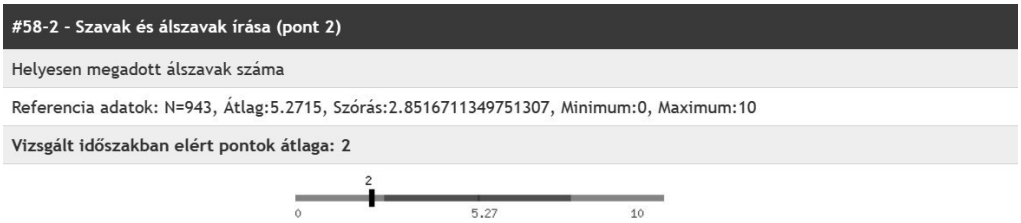
2. Kifejezettebb eltéréseket mutató teljesítménymintázat

A *4. ábra* egy olyan tanuló (235876-os azonosító számú) eredményeit szemlélteti, akinek a teljesítményében több, a diszlexia szempontjából releváns részképesség területén is jelentős elmaradás figyelhető meg.



4. ábra: A 235876-os azonosítójú tanuló kognitív profilja
a 2024-es 8–11 éves korcsoport referenciaértékeihez viszonyítva

A *4. ábrá*n bemutatott teljesítménymintázat részletesebb elemzéséből kitűnik, hogy a legnagyobb eltérések a fonológiai tudatosság és az íráskészség területén jelentkeznek. Amint az *5.* és *6. ábra* szemlélteti, a tanuló mind az álszavak, mind a valódi szavak írása során két helyes választ adott a lehetséges 10-ből, miközben a 943 főből álló referenciaminta átlaga mindkét feladat esetében 5, 27 helyes válasz volt. Ez a különbség a fonológiai feldolgozás és a hang–betű megfeleltetés területén mutatkozó nehézségekre utal.



5. ábra: A 235876-os azonosítójú tanuló álszóírási feladatban elért eredménye a 2024-es korcsoportátlaghoz viszonyítva



6. ábra: A 235876-os azonosítójú tanuló eredménye a valódiszó-írási feladatban a 2024-es korcsoportátlaghoz viszonyítva

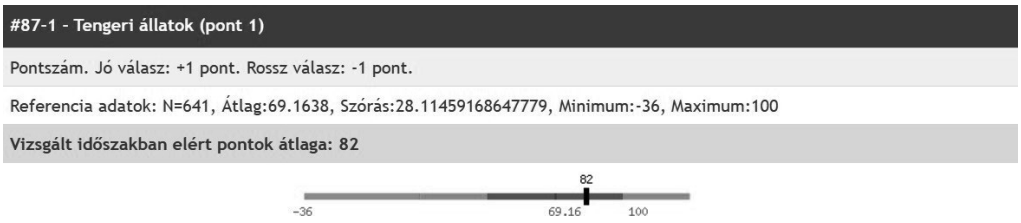
A szeriális képemlékezet területén is az életkori referenciaértékhez viszonyított elmaradás figyelhető meg. Amint a *7. ábra* is mutatja, a tanuló 1 helyes választ adott, míg a korcsoport átlaga 3,66 helyes válasz volt.



7. ábra: A 235876-os azonosítójú tanuló szeriális képemlékezeti teljesítménye a 2024-es korcsoportátlaghoz viszonyítva

A vizuális figyelmet és észlelést mérő feladatban ugyanakkor a tanuló teljesítménye az életkori referenciaértéket meghaladta (*8. ábra*). A feladatban 82 pontot ért el, míg a

korosztály referenciaátlaga 69,16 pont volt, ami 60%-os, illetve 51%-os teljesítménynek felel meg. Ez arra utal, hogy a vizuális figyelem és észlelés a tanuló erősségei közé tartozik.



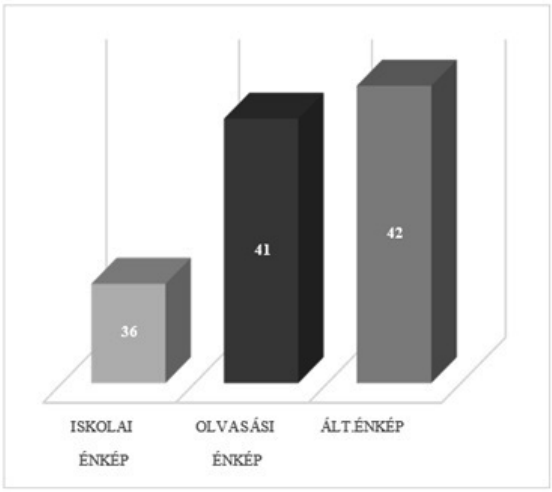
8. ábra: A 235876-os azonosítójú tanuló teljesítménye
a vizuális figyelmet és észlelést mérő feladatban a 2024. évi korcsoportátlaghoz viszonyítva

A két bemutatott eset jól szemlélteti, hogy a Kognitív Profil Teszt az egyes tanulók eltérő kognitív erősségeit és fejlesztendő területeit tárja fel. A bemutatott profilok azt szemléltetik, hogy a vizsgált mintában milyen egyéni teljesítménymintázatok figyelhetők meg.

A Kognitív Profil Teszt alapján kirajzolódó teljesítménymintázatok és az önértékelés kapcsolatának elemzése a vizsgált tanulók körében

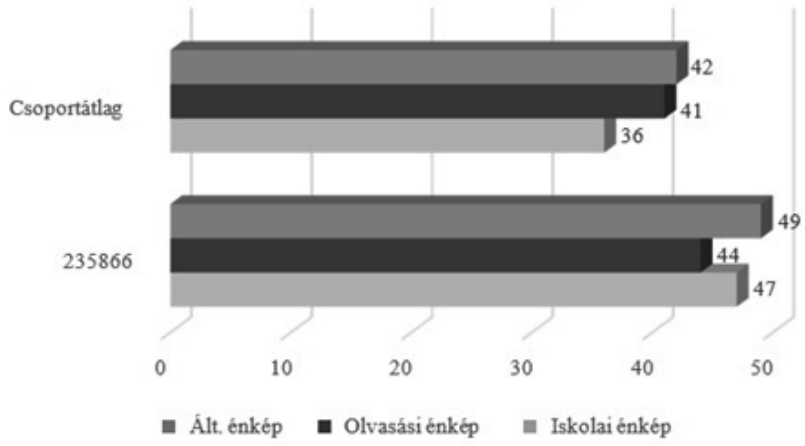
A tanulók önértékelését a Self Description Questionnaire I (SDQ-I) kérdőív segítségével vizsgáltuk. Az elemzés három dimenzióra terjedt ki: az iskolai énképre, az olvasási énképre és az általános énképre. A csoport átlagszpontszámait a *9. ábra* szemlélteti.

Az eredmények alapján az általános énkép mutatta a legmagasabb átlagértéket (42 pont), ezt követte az olvasási énkép (41 pont), míg a legalacsonyabb átlag az iskolai énkép dimenziójában jelent meg (36 pont). Az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgált tanulók esetében önmaguk általános megítélése kedvezőbb, mint a saját iskolai teljesítményük megítélése.



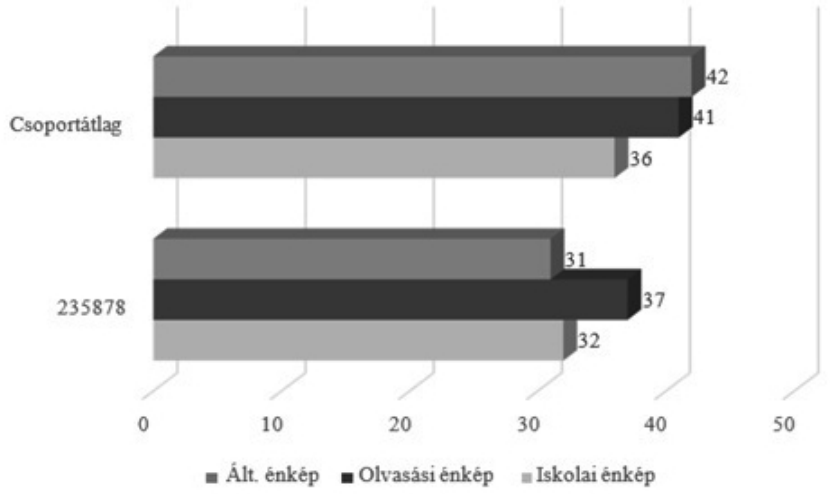
9. ábra: A csoport átlagpontszámai az önértékelés három dimenziójában

Az egyéni eredmények ugyanakkor jelentős eltéréseket mutatnak. A *10. ábra* egy olyan tanuló (235866-os azonosítójú) önértékelési profilját szemlélteti, akinek a pontszámai mindhárom vizsgálatban meghaladták a csoportátlagot. Az iskolai énkép esetében 47 pontot, az olvasási énkép dimenziójában 44 pontot, míg az általános énkép területén 49 pontot ért el. Ez arra utal, hogy a tanuló önértékelése valamennyi vizsgált területen kedvezőbb a csoport átlagánál.



10. ábra: A 235866-os azonosítójú tanuló önértékelési profilja a csoportátlaghoz viszonyítva

Ezzel szemben a *11. ábrá*n bemutatott 235878-os azonosítójú tanuló mindhárom dimenzióban a csoportáltag alatti eredményeket ért el. Az általános énkép 31 pont, az olvasási énkép 37 pont, míg az iskolai énkép 32 pont volt. A legnagyobb eltérés az általános énkép területén figyelhető meg, ugyanakkor az iskolai és az olvasási énkép esetében is csoportátlag alatti értékek jelennek meg.



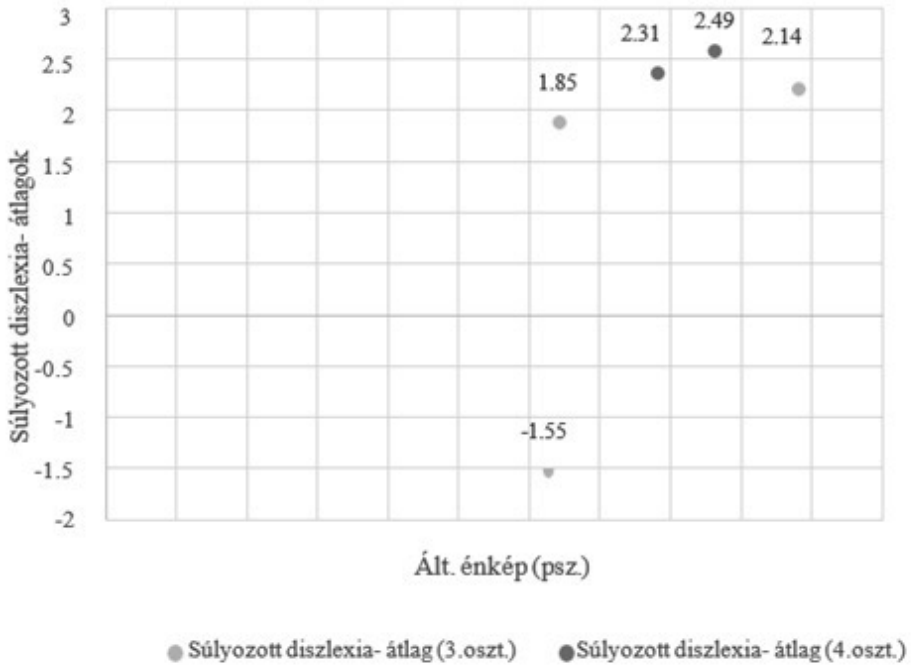
11. ábra: A 235878-as azonosítójú tanuló önértékelési profilja a csoportátlaghoz viszonyítva

A bemutatott példák jól szemléltetik, hogy a vizsgált tanulók önértékelése jelentős egyéni különbséget mutat. A két profil nem a teljes minta jellemzésére szolgál, hanem az önértékelésben megfigyelhető egyéni mintázatok illusztrálását segíti.

A kutatás arra a kérdésre is kereste a választ, hogy a Kognitív Profil Teszt alapján kirajzolódó, diszlexia gyanújára utaló teljesítménymintázatok milyen kapcsolatban állnak a tanulók önértékelésével. Az elemzés során a KPT eredményeit az önértékelési kérdőív három dimenziójával – az iskolai, az olvasási és az általános énképpel – vetettük össze.

A vizsgált mintában megfigyelhető volt, hogy azoknál a tanulóknál, akiknek a KPT-eredményei több részképesség területén is elmaradtak az életkori csoportátlagtól, az önértékelés több dimenziójában is gyakrabban jelentek meg alacsonyabb pontszámok. Ez különösen az iskolai és az olvasási énkép esetében volt érzékelhető. Ezzel szemben azoknál a tanulóknál, akiknek kognitív teljesítménye közelebb volt a korcsoport átlagához, az önértékelés jellemzően kedvezőbb képet mutatott.

A *12. ábra* a KPT alapján kialakított teljesítménymintázatok és az általános énkép kapcsolatát szemlélteti. Az ábrán megfigyelhető tendencia arra utal, hogy a diszlexia gyanúját jelző kognitív teljesítménymintázatot mutató tanlók körében alacsonyabb önértékelési értékek jelentek meg.



12. ábra: A KPT alapján azonosított diszlexia gyanúja
és az általános énkép közötti kapcsolat a vizsgált mintában

A két részletesen bemutatott eset is ezt a tendenciát szemlélteti. A 235886-os azonosítójú tanuló kiegyensúlyozottabb kognitív teljesítménye kedvezőbb önértékelési mutatókkal társult, míg a 235878-as azonosítójú tanuló esetében a több érintett kognitív terület mellett az önértékelés több dimenziójában is alacsonyabb értékek jelentek meg. Ezek a példák ugyanakkor nem tekinthetők általános érvényű bizonyítéknak, hanem a vizsgált mintában megfigyelhető összefüggések szemléltetésére szolgálnak.

A vizsgálat kis elemszáma miatt az eredmények leíró jellegűek, ezért azokból általános következtetések nem vonhatók le. A megfigyelt tendenciák ugyanakkor összhang-

ban állnak azokkal a szakirodalmi erdeményekkel, amelyek szerint az olvasási nehézségek és a tanulási kudarcok kedvezőtlenül befolyásolhatják a gyermekek önértékelésének alakulását. Vizsgálatunk eredményei ezért elsősorban arra hívják fel a figyelmet, hogy a diszlexia gyanújára utaló kognitív teljesítménymintázatok értelmezésekor érdemes az önértékelés jellemzőit is figyelmbe venni, hiszen a két teürlet között a vizsgált mintában is megfigyelhető volt kapcsolat.

ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

Kutatásunk célja annak vizsgálata volt, hogy a Kognitív Profil Teszt alapján kirajzolódó, diszlexia gyanújára utaló teljesítménymintázatok milyen kapcsolatban állnak a III–IV. osztályos tanulók önértékelésével. A vizsgált mintában megfigyelhető volt, hogy azoknál a tanulóknál, akik több kognitív területen is a korcsoportátlag alatt teljesítettek, az önértékelés – különösen az olvasási és az iskolai énkép dimenziójában – alacsonyabb értékeket mutatott.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a tanulási nehézségek szűrése során a kognitív részképességek mellett az önértékelés feltérképezése is fontos szempont lehet, mivel a két terület együttes értelmezése árnyaltabb képet ad a tanulók szükségleteiről, és hozzájárulhat a személyre szabott pedagógiai támogatás megtervezéséhez.

A vizsgálat kis elemszáma miatt eredményeink leíró jellegűek, ezért általános következtetések levonására nem alkalmasak. A jövőbeni kutatásokban érdemes nagyobb mintán vizsgálni a kognitív teljesítménymintázatok és az önértékelés kapcsolatát.

IRODALOM

Cole, Micheal – Cole, Sheila R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.

Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dáné Gabriella – Kerekes Andrea – Keresztesi Polixéna – Nagy Wolf Ildikó – Rádulyné Zörgő Éva – Vitus-Bulbuk Emese (2013): *Diszlexia az első jelektől felnőttkorig*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Fodor Dalma (2017): *Diszlexia, diszgráfia, prevenció és reedukáció.* Best-WorkKft., Budapest.

Gráczi Tekla Etelka – Gósy Mária – Imre Angéla (2007): Olvasási nehézség és diszlexia a

beszédpercepció tükrében. In: *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Szerk. Gósy Mária. Nikol Kkt., Budapest. 217–231.

Gyarmathy Éva (1998): Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. *Új Pedagógiai Szemle* 48/10. 59–68. https://www.diszlexia.hu/Tzcikk1.htm (Utolsó megtekintés: 2025. március 23.)

Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar.* Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

Gyarmathy Éva (2009): Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra* 19/3–4. 60–73.

Harter, Susan (1999): *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. The Guilford Press, New York.

Kósa Éva (2002): Az éntudat és az énkép kialakulásának kezdetei. In: *Pszichológia. Szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak.* Szerk. B. Lakatos Margit & Serfőző Mónika. Trezor Kiadó, Budapest. 148–153.

Kőrössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítményel. In: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Szerk. Mészáros Aranka. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.

Kulcsár Zsuzsanna (1981): *Személyiség-pszichológia.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Mátrai Rita (2003): *DysLearning: Multimédiás készségfejlesztő program diszlexiásoknak.* TDK dolgozat. Veszprémi Egyetem, Képfeldolgozás és Neuroszámítógépek Tanszék. https://gyite.barczi.elte.hu/dokumentumok/dolgozatok/MR_tdk.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. március 15.)

Meixner Ildikó (1978): *Útmutató az olvasó- és feladatlapok használatához.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Mesterházy Zsuzsa (2001): *Gyógypedagógiai lexikon*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Orosz Judit – Szitó Imre (1999): Az iskolai énkép a serdülőkorban. In: *Gyermek, nevelés, pedagógusképzés*. Szerk. Bollókné Panyik Ilona. Trezor Kiadó, Budapest. 39–74.

Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában.* Comenius Bt., Pécs.

Pinczésné Palásthy Ildikó (2004): *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Selikowitz, Mark (2005): *Diszlexia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Szarka-Fekete Rita (2022, szerk.): *Diszlexia: a korai jelektől a kezelési lehetőségekig.* Brendon. https://www.brendon.hu/diszlexia-a-korai-jelektol-a-kezelesi-lehetosegekig-blog-x-32 (Utolsó megtekintés: 2025. március 13.)

Szücs Marianna (2003): A részképességzavarokkal is küzdő hiperkinetikus gyermekek iskolai integrációjának akadályai. *Új Pedagógiai Szemle* 53/7–8. 162–176. https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/reszkepesseg-zavarokkal (Utolsó megtekintés: 2025. április 10.)

Tóth Ágnes (2015): A beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarok. In: *A pedagógia adósságai.* Savaria University Press, Szombathely. 60–69.

Tóth Beatrix (2003): Diszlexiások, diszgráfiások az iskolában. In: *Hátrányok és stratégiák*. Szerk. Ronkovicsné Faragó Erika. Trezor Kiadó, Budapest. 39–73.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE RISK OF DYSLEXIA AND SELF-ESTEEM IN 3RD–4TH GRADE PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The study presented in this paper examines the relationship between the risk of dyslexia and self-esteem in primary school children. It explores the extent to which the examined students show signs indicative of dyslexia based on a specifically designed test, as well as how these signs are related to the development of self-esteem. The research analyzes individual ability structures and the development of both academic and general self-concept in relation to the risk of dyslexia. In addition, the study addresses the pedagogical approaches to dyslexia and presents the development of students' self-esteem, with particular attention to the relationship between learning difficulties and self-concept.

Keywords: dyslexia, risk of dyslexia, self-esteem, self-concept, primary school age, learning difficulties

BETHLENFALVYNÉ DR. STREITMANN ÁGNES

Slow Pedagogy *és multimodális történetmesélés a korai angol nyelvi és irodalmi nevelésben – egy kamishibai-alapú felsőoktatási projekt tapasztalatai*

A 21. század oktatását meghatározó digitalizáció, a gyors információáramlás és a teljesítményközpontú felsőoktatási kultúra új pedagógiai kihívások elé állítja a pedagógusképzést. A folyamatos alkalmazkodás és az innováció iránti elvárások mellett egyre hangsúlyosabbá válik azoknak a tanulási környezeteknek a jelentősége, amelyek lehetőséget teremtenek az elmélyült figyelemre, a reflektív gondolkodásra és a tudás közös, jelenléttel történő konstrukciójára. A *Slow Pedagogy* emberközpontú szemléletként a kutatás és a tanulás természetes ritmusát, a felfedezésen alapuló ismeretszerzésből fakadó belső motivációt, valamint a személyes jelentésalkotás folyamatát helyezi előtérbe, időt biztosítva a megfigyelésre, a tapasztalatszerzésre, a kreatív alkotásra és a reflexióra. E tanulmány azt mutatja be, hogy a *Slow Pedagogy* szemléletéhez szorosan kapcsolódó narratív, multimodális és művészetalapú pedagógiai megközelítések milyen módon járulnak hozzá a korai angol nyelvi nevelésre készülő óvodapedagógus hallgatók szakmai kompetenciáinak fejlődéséhez.

Az elméleti keret gyakorlati megvalósítását egy felsőoktatási projekt szemlélteti, amely a kollaboratív kreatív írást, a kamishibai történetmesélést, a gyermekirodalmi adaptációt és a multimodális tanulást kapcsolta össze a korai angol nyelvi nevelés módszertanával. A projekt során az *Early English in Preschool Education* modult látogató óvodapedagógus hallgatók csoportokban megvalósuló, kutatásalapú alkotófolyamatban dolgoztak: természetes környezetben megfigyelt állatok viselkedésére építve adaptálták Beatrix Potter *The Tale of Peter Rabbit* című művét, majd kamishibai-előadást és kapcsolódó pedagógiai tevékenységeket terveztek óvodás gyermekek számára. A projekt záró szakaszában a hallgatók megfigyeltek egy foglalkozást, amely az általuk adaptált kamishibai-történetre, valamint az általuk tervezett drámai és zenei tevékenységekre épült. A foglalkozást követően az interjúkérdések mentén megbeszélték tapasztalataikat a mentor óvodapedagógussal, reflektálva a tevékenységek pedagógiai megvalósíthatóságára és a korai angol nyelvi fejlesztés lehetőségeire.

Az eredmények arra utalnak, hogy a *Slow Pedagogy* szemléletére épülő, multimodális tanulási környezet nemcsak a módszertani és nyelvi kompetenciák fejlődését támogatja, hanem erősíti a hallgatók kreativitását, reflektív pedagógiai gondolkodását, együttműködési készségeit és az alkotás folyamatában megélt örömből táplálkozó belső motivációjukat.

Kulcsszavak: *Slow Pedagogy*, multimodális történetmesélés, irodalmi adaptáció, kamishibai, korai angol nyelvi fejlesztés

A *SLOW PEDAGOGY* JELENTŐSÉGE A DIGITÁLIS KORBAN: ELMÉLETI ALAPOK ÉS PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEK

A 21. század oktatását a digitalizáció, a gyors információáramlás és a folyamatos alkalmazkodás igénye jellemzi. A pedagógusképzésben is egyaránt elvárás az oktatóktól, hallgatóktól az innovatív módszerek alkalmazása, a digitális kompetenciák fejlesztése és a változó tanulási környezethez való rugalmas alkalmazkodás. Bár ezek az elvárások számos új fejlődési lehetőséget nyitnak meg, egyre több kutatás mutat rá arra, hogy a folyamatos változás és a teljesítményközpontúság által meghatározott oktatási kultúra háttérbe szoríthatja az elmélyült figyelmet, a kutatás és a tanulás természetes ritmusát. A gyors információfeldolgozás, az állandó ingeráradat és az azonnali eredmények iránti elvárás sok esetben nem kedvez a mélyebb megértésnek, a valódi tanulásnak, mely egy fokozatos, egyéni tempójú jelentésalkotási folyamat.

Mindez különösen érzékenyen érinti a korai nyelvi és irodalmi nevelésmodulokat, ahol fontos a hallgatókban tudatosítani, hogy a nyelvelsajátítás és a gyermekirodalmi művek befogadása természetüknél fogva időigényes, aktív jelentésalkotási és kapcsolatorientált folyamatok. A mesehallgatás, a közös történetalkotás nem pusztán ismeretközvetítő tevékenységek, hanem olyan komplex tanulási helyzetek, amelyekben a nyelvi fejlődés, a képzelet, az érzelmi bevonódás és a közösségi élmények egyaránt szerepet kapnak. Mindezek a megállapítások a korai idegennyelv-elsajátítás esetében is érvényesek, és különösen fontosak azok a narratív alapú pedagógiai megközelítések, amelyek elegendő időt biztosítanak a nyelvi, irodalmi élmények fokozatos feldolgozására, a mélyebb megértés kialakulására.

Carl Honoré *In Praise of Slow: How a worldwide movement is challenging the cult of speed* (2004) című könyve a *slow movement* szemléletének alapműve, amely a felgyorsult, teljesítményorientált és folyamatos multitaskingra épülő életmóddal szemben a tudatos lassítás jelentőségét hangsúlyozza. A szerző szerint a „lassúság" nem a teljesítmény vagy a fejlődés ellentéte, hanem annak felismerése, hogy minden tevékenységnek megvan a maga optimális ritmusa. Honoré nem dolgoz ki önálló pedagógiai elméletet, de az oktatásról szóló fejezetében – különösen a gyermekkorral és neveléssel foglalkozó részekben – megfogalmazza azokat az alapelveket, amelyek később a *Slow Education* és a *Slow Pedagogy* irányzatok elméleti kiindulópontjává váltak. A *Slow Pedagogy* meghatározó elve, hogy a mély tanulás nem az információk gyors feldolgozásán, hanem az összefüggések felismerésén, a személyes bevonódáson és az aktív jelentésalkotáson alapul. Ennek megfelelően a lassú pedagógia nem a tananyag mennyiségének csökkentését vagy a tanítás mesterséges lassítását jelenti, hanem olyan emberközpontú pedagógiai szemléletet képvisel, amely tudatosan biztosít teret és időt a megfigyelésre, a tapasztalatszerzésre, a kreatív alkotásra és a reflektív gondolkodásra.

A felsőoktatás kontextusában Berg és Seeber *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy* című könyvükben (2016) rámutatnak arra, hogy az egyetemeket is áthatja a gyorsaság kultúrája, amely fokozza az oktatók és a hallgatók terhelését, miközben egyre kevesebb lehetőséget hagy a kreatív gondolkodásra, az érdemi szakmai párbeszédre és a reflektív tanulásra. A *Pedagogy and Pleasure* című fejezetben amellett érvelnek, hogy a *slow teaching* olyan tanulási környezetet teremt, amely a tanítást és a tanulást egyaránt örömtelibbé, tartalmasabbá és személyesebb tapasztalattá teszi (Berg–Seeber 2016: 35–56). A *Research and Understanding* című fejezetben bevezetik a *slow knowledge* (lassú tudás) fogalmát, amely a tudás kialakulását nem lineáris, egyszeri ismeretszerzési folyamatként, hanem fokozatosan építkező, iteratív fejlődésként értelmezi. Ebben a megközelítésben a tanulás és a megértés nem az információk gyors elsajátítását jelenti, hanem olyan folyamatot, amelyben az új ismeretek ismételt feldolgozása, az előzetes tudással való összevetése és folyamatos újraértelmezése vezet el a valódi megértéshez. A mély tudás kialakulásához időre van szükség, mert a tanuló fokozatosan képes felismerni az összefüggéseket, árnyalni korábbi elképzeléseit, valamint különböző nézőpontokat és tapasztalatokat integrálni egy koherens tudásrendszerbe (Berg–Seeber 2016: 57–78).

Ezt az elméleti megközelítést követi a tanulmányban bemutatott felsőoktatási projekt is, amely a *Slow Pedagogy* szemléletére építve a tapasztalati tanulást, a kollaboratív kreatív írást, a kamishibai-alapú történetmesélést és a multimodális tanulást kapcsolja össze a korai angol nyelvi nevelés módszertanával. A projekt tervezése során kiemelt szempont volt, hogy a hallgatók számára elegendő idő álljon rendelkezésre az elmélyült megfigyelésre, a közös gondolkodásra, az alkotási folyamatra és a folyamatos reflexióra, és így a tanulás a saját természetes ritmusában bontakozhasson ki. A projekt célja nem csupán egy kész produktum létrehozása volt, hanem annak megtapasztalása is, hogy az együttműködésre, a felfedezésre és a reflektív alkotásra épülő tanulási folyamat miként erősíti a tudás fokozatos felépítését, valamint a kutatásból és a tanulásból fakadó belső motivációt és örömöt.

Payne és Wattchow *Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education* (2009) című tanulmánya a *Slow Pedagogy* és a helyalapú, tapasztalati tanulás egyik alapműve. A szerzők a „lassú pedagógia" koncepcióját mutatják be a környezeti és szabadtéri nevelés kontextusában. Ők is amellett érvelnek, hogy a mély tanulás időt, jelenlétet és közvetlen tapasztalást igényel. Fenomenológiai megközelítésük szerint a tudás nem pusztán kognitív folyamatok eredménye, hanem a test, az érzékelés és a környezettel való kapcsolat révén formálódik. A természetben végzett tanulási tevékenységek lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók több érzékszervüket használva, személyes élményeken keresztül alakítsanak ki jelentést. A mű relevanciája abban rejlik, hogy ráirányítja a figyelmet a testi, érzelmi és érzékszervi tapasztalatok szerepére a tanulásban. Ez a szemlélet jól kapcsolódik a multimodális tanuláselméletekhez, mivel a tudás kialakulását nem kizárólag a nyelvi közvetítéshez, hanem a különböző érzékelési és cselekvési módok integrációjához köti.

A jelen tanulmányban bemutatott projekt – mely Beatrix Potter *The Tale of Peter Rabbit* című művére épült – e pedagógiai alapelveket ültette át a korai angol nyelvi nevelés gyakorlatába. Ugyan az AI használata is megengedett volt az információszerzéshez, a hallgatók többsége kutatómunkája során természetes környezetben figyelte meg különböző állatok viselkedését, majd megfigyeléseit kreatív módon beépítette meseadaptációjába. A természet így nem csupán a történet helyszíneként szolgált, hanem a tapasztalatszerzés, a jelentésalkotás és a kreatív történetalkotás kiindulópontjává vált. A projekt során ezek a tevékenységek azután fokozatosan kiegészültek a kamishibai-

képkártyák elkészítésével és a történetek előadásával, így egy egymást kölcsönösen erősítő, komplex multimodális tanulási folyamattá szerveződtek, amelyben a reflektív értékelés végigkísérte az alkotás egyes szakaszait.

BEATRIX POTTER *THE TALE OF PETER RABBIT* CÍMŰ MESÉJÉNEK PEDAGÓGIAI CÉLÚ ADAPTÁCIÓJA, NARRATÍV ÚJRAALKOTÁSA

A korai idegen nyelvi nevelésben a történetek kiemelt szerepet töltenek be, hiszen a kisgyermekek természetes tanulási módjához igazodva biztosítanak jelentéssel teli, kontextusba ágyazott nyelvi inputot. A narratívák nem csupán a nyelvi kompetenciák fejlesztését támogatják, hanem hozzájárulnak a kulturális ismeretek bővítéséhez, az érzelmi fejlődéshez és a gyermekek egész személyiségének formálásához. Ellis és Brewster (2014) szerint a történetek gazdag nyelvi és kulturális környezetet teremtenek, amelyben a szókincs és a nyelvtani szerkezetek természetes módon sajátíthatók el. Pinter (2017) hangsúlyozza, hogy a történetalapú nyelvtanulás a korai nyelvfejlesztés egyik leghatékonyabb módszere, mivel a nyelvi elemeket nem elszigetelten, hanem értelmes kommunikációs helyzetekben jeleníti meg. Herbert Puchta és Karen Elliott arra is rámutatnak, hogy a történetmesélés minősége alapvetően meghatározza a történetalapú nyelvoktatás sikerességét (Puchta–Elliott 2017), míg Mayesky (2023) szerint a történetek hallgatása és újramesélése jelentős mértékben fejleszti a gyermekek szókincsét, narratív gondolkodását, kifejezőkészségét, valamint az események sorrendiségének és az ok-okozati összefüggések felismerésének képességét.

A megfelelő történet kiválasztása ugyanakkor tudatos pedagógiai döntést igényel. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy figyelembe kell venni a gyermekek életkori sajátosságait, nyelvi fejlettségét, érdeklődési körét, valamint a történet kulturális és pedagógiai értékeit (Bland 2019). Ellis és Brewster (2014) olyan kritériumrendszert fogalmaznak meg, amely pszicholingvisztikai, szociokulturális és interkulturális szempontokat egyaránt figyelembe vesz. A kisgyermekek számára választott történetnek életkornak megfelelő témát kell feldolgoznia, amely kapcsolódik a gyermekek mindennapi tapasztalataihoz, ugyanakkor megfelelő terjedelmű és könnyen követhető cselekménnyel rendelkezik. A nyelvezetnek egyszerűnek, érthetőnek kell lennie, miközben ismétlődő nyelvi szerkezetekkel, dialógusokkal és visszatérő tematikus mintázatokkal segíti a nyel-

vi bevésést és a megértést. Emellett fontos, hogy a történet élvezetes legyen, lehetőséget teremtsen az érzelmi intelligencia fejlesztésére, támogassa a gyermekek holisztikus fejlődését, valamint számos pedagógiai feldolgozási lehetőséget kínáljon. Különösen értékesek azok a történetek, amelyek művészeti, zenei, dramatikus, mozgásos vagy környezeti neveléssel kapcsolatos tevékenységekkel is összekapcsolhatók, illetve interkulturális tartalmakat is közvetítenek.

E kritériumok alapján esett a választás Beatrix Potter klasszikus meséjére, a *The Tale of Peter Rabbit* című történetre. A mű az angol gyermekirodalom egyik legismertebb és legkedveltebb alkotása, amely nemcsak irodalmi értéket képvisel, hanem kiválóan alkalmazható a korai angol nyelvi fejlesztésben is. A történet pozitív attitűdöt alakít ki a célnyelv iránt, miközben természetes módon ismerteti meg a gyermekeket az angol nyelvű gyermekirodalom egyik ikonikus szereplőjével.

A történet elsősorban az 5–8 éves korosztály számára kínál életkornak megfelelő tartalmat. Cselekménye könnyen követhető, ugyanakkor izgalmas, humoros és kalandokban gazdag. A gyermekek számára ismerős világ jelenik meg benne: az otthon biztonsága, a kert, az erdő, valamint az új dolgok felfedezésének vágya. A szereplők antropomorf állatok, akik emberi tulajdonságokkal és érzelmekkel rendelkeznek, ezért a gyermekek könnyen azonosulnak velük, miközben biztonságos távolságból dolgozhatják fel saját érzéseiket és tapasztalataikat.

A történet további jelentős értéke, hogy kiválóan illeszkedik a korai idegennyelvi nevelés holisztikus szemléletéhez. Feldolgozása során egyszerre fejleszthetők a nyelvi, kognitív, motoros, szociális és kreatív kompetenciák. A történethez kapcsolódó kézműves, dramatikus, mozgásos és zenei tevékenységek lehetőséget teremtenek a többcsatornás tanulás megvalósítására, amely a korai nyelvfejlesztés egyik alapelve. Emellett fejleszthetők a narratív készségek, a történetmesélési képesség, az analizáló és csoportosító gondolkodás, valamint a problémamegoldás és az együttműködés is.

A *The Tale of Peter Rabbit* szövege, cselekménye a differenciált pedagógia megvalósítását is támogatja. A változatos tevékenységek, amelyeket kínál, lehetővé teszik, hogy különböző nyelvi szintű, eltérő képességű, érdeklődésű vagy tanulási stílusú gyermekek egyaránt sikeresen bekapcsolódjanak a közös munkába. A dramatikus játékok, a bábjáték, a mozgásos feladatok vagy a vizuális alkotások révén azok a gyermekek is motiválhatók, akik a hagyományos nyelvi feladatokban kevésbé aktívak.

A történet emellett gazdag lehetőséget kínál tantárgyközi projektek megvalósítására. Kapcsolódhat a vizuális neveléshez, a zenéhez, a környezeti neveléshez, a matematikai tapasztalatszerzéshez vagy akár a testneveléshez, így komplex, élményszerű tanulási folyamat alakítható ki. Erkölcsi üzenete sem didaktikus módon jelenik meg, hanem a történet természetes részeként. A kíváncsiság, a szabályok betartása, a döntések következményei, az otthon biztonsága, valamint a világ felfedezésének vágya olyan egyetemes értékek, amelyekről a gyermekek életkoruknak megfelelő módon gondolkodhatnak és beszélgethetnek. Mindezek mellett a mű az angol gyermekirodalom klasszikusaként az interkulturális nevelés fontos eszköze is, hiszen hozzájárul a célnyelvi kultúra megismeréséhez és a kulturális nyitottság kialakításához.

Nyelvhasználat szempontjából ugyanakkor – amely a történetválasztás egyik legfontosabb szempontja – ez a mese jelentős kihívásokat jelentett az adaptáció során. A korai angol nyelvi fejlesztésben részt vevő 5-6 éves óvodás gyermekek életkori sajátosságai és koncentrációs képessége miatt az eredeti angol nyelvű szöveg terjedelmében és nyelvi komplexitásában nem tekinthető optimálisnak, ezért a kreatív írás feladat során a hallgatók lerövidítették a bevezető és befejező, otthon játszódó jeleneteket, valamint a kertben játszódó új jeleneteket is ehhez igazították. Emellett azt is figyelembe kellett venni, hogy az eredeti szöveg viszonylag nagy mennyiségű új szókincset és nyelvtani szerkezetet tartalmaz, miközben kevés ismétlődő nyelvi mintát kínál, ezért az adaptáció során a korai nyelvtanulást támogató, egyszerűbb nyelvhasználatra és a visszatérő nyelvi minták tudatos alkalmazására törekedtek a hallgatók.

De az adaptáció alapvető célja nem az eredeti mű lerövidítése, nyelvezetének leegyszerűtése volt, hanem egy olyan új pedagógiai kontextus létrehozása, amely megőrzi a történet alapvető narratív szerkezetét és irodalmi értékeit, ugyanakkor a korai angol nyelvi fejlesztés céljaihoz, valamint az 5-6 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodva új jelentésekkel és tanulási lehetőségekkel gazdagítja azt. Ez a megközelítés a narratív pedagógia szemléletét követte, mely szerint az adaptáció kreatív interpretációs folyamatként értelmezhető: a történet nem lezárt szövegként jelenik meg, hanem olyan kulturális narratívaként, amely új szereplők, események és nézőpontok bevonásával újraértelmezhető. (Egan 1988.)

Az adaptáció kiindulópontját az eredeti történet elemzése jelentette. A hallgatók először megtekintették a mese rajzfilmes feldolgozását, majd önállóan elolvasták az eredeti angol nyelvű szöveget. Az ezt követő szemináriumi megbeszélés során közösen vizsgál-

ták, hogy milyen nyelvi, irodalmi és pedagógiai sajátosságok teszik a történetet alkalmassá a korai idegennyelvi nevelésben való alkalmazásra. Ezt követően a mese szerkezetét grafikus történettervező eszköz – *storypath* – segítségével jelenetekre bontották. A jelenetek azonosítása és sorrendjük tudatosítása nemcsak a történet szerkezetének, narratív logikájának megértését segítette, hanem fejlesztette a hallgatók elemző gondolkodását és narratív tervezési kompetenciáját is. Ezt követően a hallgatók háromfős csoportokban összevetették az egyénileg elkészített, jelenetekre bontott történetváltozataikat, majd közös egyeztetés során kialakították a történet végleges epizódfelosztását.

A kreatív írási feladatot tudatos előkészítő kutatómunka előzte meg. Minden egyes hallgató egyéni munkában két olyan állatfajról gyűjtött információkat, amelyek természetes módon előfordulhatnak egy erdőközeli kertben. Vizsgálták az állatok viselkedését, kommunikációját és együttműködési stratégiáit, különös tekintettel a veszélyhelyzetekre. A kutatás során különböző tudományos és ismeretterjesztő forrásokat, valamint – igény szerint – mesterséges intelligencián alapuló alkalmazásokat is felhasználhattak. Az AI szerepe azonban kizárólag a háttérkutatás támogatása volt; a történet újraértelmezése, a narratív döntések meghozatala, valamint a pedagógiai koncepció kialakítása minden esetben a hallgatók saját alkotói munkájának eredménye maradt. A hallgatók alapvetően saját megfigyeléseikre, személyes tapasztalataikra támaszkodtak, így a kreatív folyamat a digitális és a közvetlen tapasztalati tudást egyaránt integrálta. A kutatási eredményeket írásos összefoglalóban rögzítették, majd csoportjaikban megosztották egymással, létrehozva azt a közös tudásbázist, amelyre az adaptáció épülhetett.

Az alkotómunka során háromfős csoportok dolgoztak. Feladatuk az volt, hogy kizárólag a történet kertben játszódó jeleneteit írják újra úgy, hogy a mese bevezetése és lezárása megőrizze az eredeti narratív keretet. Ez a szerkesztési elv biztosította, hogy az elkészült adaptációk egyszerre maradjanak hűek Beatrix Potter történetéhez és váljanak önálló alkotásokká. A hallgatók új szereplőket és eseményeket építettek be a történetbe: A főszereplő, Nyúl Péter, különböző állatokkal találkozott, amelyek természetes viselkedésüknek megfelelően segíthették őt, figyelmeztethették a veszélyre, vagy éppen új konfliktusokat teremthettek. Az új cselekményelemek nem önkényesen kerültek a történetbe, hanem a korábban elvégzett kutatás eredményeire épültek, ezáltal az adaptáció egyszerre vált kreatívvá és természettudományos szempontból hitelessé.

A kreatív írás folyamatát korai angol nyelvi és pedagógiai kritériumok irányították. A hallgatóknak rövid, könnyen követhető jeleneteket kellett alkotniuk, amelyek egysze-

rű beszélt nyelvet, rövid mondatokat és sok párbeszédet tartalmaztak. Tudatos elvárás volt az ismétlődő nyelvi szerkezetek alkalmazása, mivel ezek támogatják a korai idegen nyelvi fejlődést, megkönnyítik a megértést és elősegítik a nyelvi minták rögzülését. Ugyancsak fontos szerepet kaptak a hangutánzó szavak, a ritmust adó ismétlések, az érzelmeket kifejező fordulatok, amelyek egyszerre tették élményszerűvé a történetet és előadhatóvá kamishibai-foglalkozások keretében. A szereplők karakterének következetes megőrzése – a gondoskodó anya, az engedelmes testvérek és a kíváncsi Péter – biztosította az eredeti történet erkölcsi és érzelmi világának folytonosságát, miközben az új események friss narratív dinamikát teremtettek.

A projekt kreatív írási szakasza a narratív pedagógia rekonstrukciós szemléletét tükrözte, amely az értelmezést és az alkotást egymást kölcsönösen alakító, egymást erősítő folyamatként értelmezi: A történet értelmezése meghatározza az újraírás irányát, míg az alkotás során létrejövő új történetváltozatok új szempontokkal gazdagítják, ezáltal elmélyítik az eredeti mű megértését (Bruner 1990). A bemutatott adaptációs folyamat szervesen illeszkedik a *Slow Pedagogy* elméleti keretéhez is. Egy irodalmi mű újraalkotása szükségszerűen ismétlődő visszatérést kíván a szöveghez, és ez időigényes, tudatos jelentésteremtő folyamat. Mindez összhangban áll a *Slow Pedagogy* szemléletével, amely szerint a tartós tudás és az alkotás öröme nem a feladatok gyors elvégzéséből, hanem – irodalmi mű adaptációja esetében – a szöveggel való ismételt, elmélyült találkozásokból és a reflektív tanulási folyamatból bontakozik ki.

KAMISHIBAI-KÉPKÁRTYÁK KÉSZÍTÉSE MINT MŰVÉSZETALAPÚ PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG

A hallgatók által megvalósított projekt következő szakasza a történet vizuális megjelenítésére irányult. Miután a csoportok a mesét jelenetekre bontották, majd nyelvileg és tartalmilag adaptálták 5-6 éves gyermekek számára, megkezdték a kamishibai-képkártyák megtervezését és elkészítését. Az alkotómunka nem egyszerű illusztrációk készítését jelentette, hanem olyan komplex tervezési folyamatot, amelyben a narratív struktúra, a vizuális kommunikáció, a pedagógiai célok és az életkori sajátosságok egyaránt meghatározó szerepet kaptak. A projekt ezen szakasza szorosan kapcsolódik a művészetalapú tanulás, valamint a vizuális narráció elméleti megközelítéseihez, amelyek szerint a vi-

zuális alkotás nem pusztán a tanulás kiegészítő eleme, hanem maga is a tudáskonstrukció egyik formája (Eisner 2002; Barone–Eisner 2012; Leavy 2020). A művészetalapú pedagógia konstruktivista szemléletből indul ki, amely szerint a tudás nem egyszerűen átadható ismeretek összessége, hanem a tanulók aktív jelentésalkotó tevékenysége során jön létre. Patricia Leavy hangsúlyozza, hogy a művészeti alkotótevékenységek – így a vizuális történetmesélés is – lehetőséget teremtenek arra, hogy a résztvevők saját tapasztalataikra építve új összefüggéseket fedezzenek fel, miközben egyszerre aktiválódnak kognitív, érzelmi és kreatív folyamataik. Ebben a megközelítésben maga az alkotási folyamat legalább olyan jelentős, mint a létrejövő produktum, hiszen a tervezés, a közös döntések, a problémamegoldás és a folyamatos reflexió során mélyebb megértés alakul ki (Leavy 2020).

A pedagógusképzésben mindez különösen fontos, hiszen a hallgatók nem csupán egy új módszert ismernek meg, hanem saját élményként tapasztalják meg azt a kreatív tanulási folyamatot, amelyet később tanítványaik számára is szeretnének biztosítani. A *The Tale of Peter Rabbit* történetének kamishibai-adaptációja során a hallgatók folyamatosan mérlegelték, hogy az egyes jelenetek milyen képi megoldásokkal válhatnak érthetővé az óvodás korosztály számára. A karakterek megjelenítését, a színek használatát, a kompozíciót és a vizuális hangsúlyokat egyaránt a gyermekek befogadási sajátosságaihoz kellett igazítani. Ez a folyamat jól példázza Leavy azon megállapítását, hogy a művészetalapú tanulás során a résztvevők nem reprodukálják a meglévő tudást, hanem saját pedagógiai értelmezéseiken keresztül hozzák létre azt (Leavy 2020).

A vizuális alkotómunka megkezdése előtt az oktató részletes prezentációban ismertette a kamishibai-képkártyák készítésének szakmai szempontjait. A hallgatók PowerPoint-anyagot is kaptak, amely összefoglalta a vizuális narráció alapelveit, valamint a kamishibai sajátos technikai követelményeit. A képkártyák szabványos mérete, illetve a fakeret által kitakart szélső sáv figyelembevétele nem csupán technikai kérdés volt, hanem a vizuális tervezés tudatos részévé is vált. A hallgatóknak már a vázlatkészítés során úgy kellett megszerkeszteniük a kompozíciót, hogy a történet szempontjából fontos szereplők és cselekményelemek minden helyzetben jól láthatók legyenek. A hallgatók ennek megfelelően törekedtek arra, hogy a főszereplők jól elkülönüljenek a háttértől, kerülték a túlzott részletgazdagságot, és nagy, könnyen felismerhető formákat alkalmaztak. A színek használata szintén tudatos döntések eredménye volt: az egységes színvilág biztosította a képsorozat vizuális koherenciáját.

A kamishibai sajátossága, hogy a képek nem önálló illusztrációként működnek, hanem egymásra épülő narratív rendszer részei. Egy-egy kép rendszerint egy jelenetet vagy cselekményszakaszt jelenít meg, miközben a képsorozat egésze teremti meg a történet dramaturgiai ívét. Ezért a hallgatók munkája során kiemelt figyelmet kapott annak megtervezése, hogy az egyes jelenetek miként vezetik át a néző figyelmét a következő eseményre, hogyan teremthető meg a kíváncsiság és a feszültség, illetve miként emelhetőek ki a történet csúcspontjai.

A képek tervezése során különös hangsúlyt kapott a kép és a szöveg kapcsolata. A hallgatók célja nem az volt, hogy mechanikusan lerajzolják a narráció minden elemét, hanem hogy olyan vizuális információkat hozzanak létre, amelyek kiegészítik, gazdagítják vagy akár előrevetítik a történetet. Ez összhangban áll Nikolajeva és Scott (2001) képeskönyvelméletével, amely szerint a kép és a szöveg egymást kiegészítő jelentésrendszereket alkot, és a történet teljes értelmezése csak e két kommunikációs csatorna kölcsönhatásában jön létre. A kamishibai tovább gazdagítja ezt a multimodális működést azáltal, hogy kiemelt szerepet ad az élő narrációnak és a történetmesélés performatív lehetőségeinek, amelyek aktívan alakítják a történet értelmezését, a befogadói élményt.

A projekt egészét tekintve a kamishibai-képkártyák elkészítése jóval túlmutatott egy kreatív rajzfeladaton. A hallgatók a vizuális megjelenítés során egyszerre fejlesztették narratív gondolkodásukat, vizuális kompetenciájukat, együttműködési készségüket és pedagógiai érzékenységüket. A közös alkotómunka során folyamatos egyeztetésre, reflektív döntéshozatalra és kreatív problémamegoldásra volt szükség, ami jól illeszkedik a művészetalapú tanulás alapelveihez (Eisner 2002; Barone–Eisner 2012; Leavy 2020). A projekt így nem csupán a kamishibai módszer elsajátítását szolgálta, hanem hozzájárult a leendő pedagógusok kreatív, reflektív és szakmailag megalapozott gondolkodásának fejlődéséhez, miközben saját élményen keresztül tapasztalhatták meg a vizuális történetmesélés pedagógiai erejét.

A KAMISHIBAI MINT MULTIMODÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZ

A kamishibai az utóbbi években a multimodális történetmesélés egyik kiemelkedő pedagógiai eszközeként került a nemzetközi szakirodalom érdeklődésének középpontjába. A japán eredetű papírszínház sajátossága, hogy a verbális narrációt, a vizuális reprezentációt, a dramatikus előadásmódot és a közösségi interakciót egységes jelentésalkotási fo-

lyamattá szervezi, ezáltal összetett tanulási környezetet teremt. Nozaka (2013) szerint a kamishibai formai sajátosságai alapvetően megkülönböztetik ezt a történetmesélési műfajt a képeskönyvtől. A kamishibai meghatározott számú, különálló, vastag kartonlapból áll, amelyek előoldalán a nagyméretű illusztrációk, hátoldalán pedig a narráció szövege található. A képek mérete és kompozíciós kialakítása eltér a képeskönyvekétől, mivel azokat úgy tervezik meg, hogy egy nagyobb közönség számára is jól láthatók legyenek. Nozaka rámutat arra, hogy a képeskönyv és a kamishibai két eltérő reprezentációs formát képvisel: míg a képeskönyv elsősorban az egyéni olvasás médiuma, addig a kamishibai a színházi előadás elemeit is alkalmazó történetmesélési forma, amely különösen alkalmas csoportos foglalkozásokra. A történet kibontása minden esetben egy előadó közreműködését igényli, aki a közönséggel szemben állva meséli el a történetet, miközben a képkártyákat egy fakeretben *(butai)* egymás után húzza ki és tolja be. A három nyitható ajtóval rendelkező *butai* nemcsak keretezi a képeket, hanem az előadás dramaturgiájának is fontos eleme. A történet ritmusát a képkártyák mozgatása a fakeretben, az előadó narrációja és a közönséggel kialakuló közvetlen interakció együttesen alakítja. Az élményszerű kamishibai-előadás során a történet világa kilép a képek síkjából, és a valós tér részévé válik, miközben az előadó és a közönség között kialakul a *kyōkan*, vagyis a közösen átélt történetélmény és érzelmi azonosulás (Nozaka 2013).

McGowan (2015) a kamishibait új literációs formaként értelmezi, amelyben a jelentés nem egyetlen kommunikációs csatornán keresztül közvetítődik, hanem a különböző modalitások összehangolt működéséből jön létre. A képkártyák ritmikus váltakozása, a verbális narráció, az előadó hanghasználata, testbeszéde, valamint a közönséggel kialakuló interakció együttesen alakítják a történet jelentését, amely így nem statikus szövegként, hanem élő kommunikációs eseményként jelenik meg. A szerző a kamishibai oktatási jelentőségét a vizuális, térbeli és kineikonikus (mozgásalapú) kommunikációs módok összjátékában látja, kiemelve a médium dinamikus, performatív természetét, amely a 20. század eleji japán utcai előadások hagyományából ered. Ebben a megközelítésben a történet minden előadás során újraértelmeződik, hiszen az előadó és a közönség közös részvételével folyamatos jelentésalkotási folyamat valósul meg. A kamishibai multimodális és performatív sajátosságai nem csupán a jelentésalkotás folyamatát határozzák meg, hanem pedagógiai szempontból is meghatározóak, mivel olyan aktív, közösségi tanulási környezetet teremtenek, amely a résztvevők kreatív bevonódását és közös tudáskonstrukcióját támogatja.

Ishiguro (2018) szerint a pedagógiai kamishibai *(kyōiku kamishibai)* az élményszerű, művészetalapú és felfedező tanulás alapelveit valósítja meg azáltal, hogy a résztvevőket aktív együttműködésre és közös történetalkotásra ösztönzi, miközben lehetőséget biztosít a kreativitás kibontakoztatására, a személyes tapasztalatok integrálására és a közös jelentésalkotásra. A szerző a kamishibai két, egymást kiegészítő formáját különösen hatékonynak tartja. Az első a pedagógus által kezdeményezett közös történetalkotás, amelynek során a résztvevők saját rajzaikat közös narratívává szervezik, miközben megtapasztalják, hogy a történet jelentése az alkotói döntések révén alakul. A második forma akkor jelenik meg, amikor a résztvevők önálló kamishibai-előadásba kezdenek: saját rajzaikat társaik képeivel ötvözve önálló történetet alkotnak és adnak elő. Ez a folyamat a közös tevékenység internalizációjaként, vagyis belsővé válásaként értelmezhető, hiszen a résztvevők a korábban közösen elsajátított történetalkotási és előadási stratégiákat már önállóan alkalmazzák saját kamishibai-történeteik megtervezésében és előadásában. A kamishibai így egyszerre válik oktatási eszközzé és a közös jelentésalkotás, a kreativitás és az önálló alkotói kompetenciák fejlesztésének médiumává.

A kamishibai sajátos vizuális, verbális és dramatikus elemeinek integrált működéséből következik, hogy ez a történetmesélési módszer szorosan kapcsolódik a multimodalitás elméletéhez. Kress (2010) szerint a jelentésalkotás mindig többféle szemiotikai rendszer – a nyelv, a vizuális elemek, a térbeli elrendezés, a gesztusok, a mimika, a hang és a mozgás – együttes működésének eredménye. A kommunikáció sikeressége nem az egyes modalitások különálló alkalmazásától, hanem azok tudatos összehangolásától függ. Kalantzis és Cope (2020) tovább árnyalják ezt a szemléletet, amikor a jelentésalkotást aktív társas folyamatként írják le: a tanulók saját előzetes tudásuk, kulturális tapasztalataik és személyes élményeik alapján értelmezik újra a kapott információkat. Ez különösen fontos a kisgyermekkori tanulásban, ahol az érzékszervi tapasztalatok, a vizuális benyomások és a cselekvéses tanulás meghatározó szerepet töltenek be. A multimodális történetmesélés ezért nem pusztán változatos módszertani megoldás, hanem a korai nyelvi és irodalmi nevelés természetes pedagógiai kerete.

Az előzőekben ismertetett elméleti megállapítások a *Peter Rabbit* projekt során a gyakorlatban is visszaigazolást nyertek. A hallgatói reflexiók különösen jól szemléltették McGowan (2015) multimodális megközelítését. A próbák során többen megfogalmazták, hogy a képek önmagukban még nem közvetítették a történet érzelmi dinamikáját; az illusztrációk csak akkor „keltek életre", amikor megfelelő narráció, hangsúlyozás,

mimika és gesztusrendszer kapcsolódott hozzájuk. Ennek hatására a hallgatók egyre tudatosabban alkalmazták a beszédtempó változtatását, a dramaturgiai szüneteket, a hangerő módosítását és a testbeszédet. A hallgatók azt is megfigyelték, hogy a képkártyák fakeretben történő mozgatásának sebessége, illetve a narráció ritmusának tudatos változtatása jelentősen fokozta az előadás drámai hatását és a közönség bevonódását. A csoportok bábokat, ritmushangszereket, mozgásos elemeket is beépítettek az előadásba, amelyek tovább gazdagították a történet multimodális megjelenítését. A projekt során született legkreatívabb feladatokat és módszertani ötleteket később egy *Activity Bank* segédanyagban rendszereztük, amely a későbbi hallgatói csoportok számára is felhasználhatóvá vált.

A kurzus során szerzett tapasztalatok Nozaka (2013) közösségi történetmesélésről alkotott elképzelését is megerősítették. Már az órai bemutatók során is intenzív interakció alakult ki az előadók és hallgatótársaik között, az óvodai zárófoglalkozás során pedig a gyermekek spontán mimikával és mozdulatokkal kapcsolódtak be a történetbe. A mese befogadása így valóban közös jelentésalkotási folyamattá vált, amelyben a gyermekek nem csupán hallgatóként, hanem aktív értelmezőként vettek részt. Ez a tapasztalat összhangban áll Ishiguro (2018) megállapításával is, miszerint a pedagógiai kamishibai együttműködésre, reflektív gondolkodásra és közös történetalkotásra ösztönöz.

A projekt egyben arra is rámutatott, hogy a kamishibai készítése komplex pedagógiai tervezési folyamat. A hallgatóknak egyszerre kellett gyermekirodalmi elemzőként, vizuális tervezőként, nyelvtanárként és történetmesélőként gondolkodniuk. Ez a komplex alkotómunka jelentősen fejlesztette módszertani tudatosságukat, kreativitásukat és reflektív pedagógiai gondolkodásukat.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a *Slow Pedagogy* szemléletére épülő, kamishibai-alapú multimodális történetmesélési projekt milyen módon járul hozzá az óvodapedagógus hallgatók szakmai fejlődéséhez a korai angol nyelvi és irodalmi nevelés területén. A vizsgálat középpontjában az állt, hogy a projekt miként támogatja a hallgatók narratív gondolkodását, multimodális pedagógiai kompetenciáinak fejlődését, módszertani tudatosságát, reflektív szemléletét, együttműködési képességét. A kutatás abból az elméleti feltevésből indult ki, hogy a művészetalapú, kutatásorientált tanulási folya-

matok lehetőséget teremtenek a hallgatók számára a gyermekirodalmi alkotások pedagógiai újraértelmezésére, miközben a kamishibai a történetmesélés, a vizuális kommunikáció és a korai nyelvi fejlesztés integráló kereteként működik.

A kutatás az *Early English in Preschool Education* modult látogató óvodapedagógus hallgatók részvételével valósult meg. A projekt során a hallgatók kiscsoportokban dolgoztak, és Beatrix Potter *The Tale of Peter Rabbit* című meséjének pedagógiai adaptációját készítették el. A mű kiválasztását gazdag narratív szerkezete, sokrétű pedagógiai lehetőségei, valamint a nyelvi, erkölcsi és környezeti nevelés integrációjára való alkalmassága indokolta. A projekt zárásaként a hallgatók megfigyeltek egy foglalkozást, amely az általuk adaptált kamishibai-történetre, valamint az általuk tervezett drámai és zenei tevékenységekre épült. A foglalkozást követően az interjúkérdések mentén megbeszélték tapasztalataikat a mentor óvodapedagógussal, reflektálva a tevékenységek pedagógiai megvalósíthatóságára és a korai angol nyelvi fejlesztés lehetőségeire.

A projekt felépítése egymásra épülő szakaszokból állt, amelyek tudatosan követték a kutatásalapú tanulás és a *Slow Pedagogy* alapelveit. Az első szakaszban a hallgatók megismerkedtek a mesével, valamint háttérkutatást végeztek általuk kiválasztott állatok viselkedéséről és ökológiai sajátosságairól. Ezt követően csoportmunkában újraértelmezték a történetet, új jeleneteket és dramatikus elemeket alkottak, majd elkészítették a kamishibai-képeket, kidolgozták az előadás dramaturgiáját és a hozzá kapcsolódó komplex foglalkozásterveket. A teljes folyamatot rendszeres konzultációk és reflektív megbeszélések kísérték, amelyek során a hallgatók folyamatos visszajelzést kaptak saját munkájukról és egymás terveiről. A háttérkutatás során hagyományos szakirodalmi források, digitális adatbázisok és mesterséges intelligencián alapuló alkalmazások egyaránt támogatták az információgyűjtést, ugyanakkor a pedagógiai döntések és a végleges produktumok minden esetben a hallgatók önálló szakmai munkájának eredményeként születtek meg.

A vizsgálat kvalitatív kutatási módszertanra épült, mivel elsődleges célja a hallgatók tanulási folyamatainak és szakmai fejlődésének mélyebb megértése volt. Az adatgyűjtés többféle, egymást kiegészítő adatforrás felhasználásával valósult meg, amely magában foglalta a hallgatók írásbeli reflexióinak, projektmunkáinak és foglalkozásterveinek elemzését, a kamishibai-előadások és óvodai foglalkozások megfigyelését, a mentor óvodapedagógusokkal készített félig strukturált interjúk feldolgozását. Az adatok tematikus tartalomelemzése során a narratív gondolkodás, a gyermekirodalmi szövegek

pedagógiai értelmezése, a multimodális tanulásszervezés, a kreatív problémamegoldás, a reflektív gondolkodás, az együttműködés és a pedagógiai tervezés tudatossága került a vizsgálat középpontjába. A mentoróvodapedagógussal készített interjú elemzése a gyermekek bevonódásának és a kamishibai pedagógiai hatékonyságának értékelésére irányult.

AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a *Slow Pedagogy* szemléletére épülő, kamishibai-alapú multimodális projekt komplex módon támogatta a hallgatók szakmai fejlődését. Ennek egyik legfontosabb megnyilvánulása a hallgatók narratív gondolkodásának fejlődése volt.

A projekt kezdetén a résztvevők többsége a gyermekirodalmi műveket elsősorban feldolgozandó tananyagként értelmezte, a projekt végére azonban a történeteket már nyitott, pedagógiailag alakítható narratív térként kezelték. Az adaptációs folyamat során tudatosan mérlegelték, hogy az egyes narratív elemek milyen módon támogatják a gyermekek angol nyelvi fejlődését, érzelmi bevonódását és aktív részvételét.

A tevékenységtervezetek elemzése alapján elmondható, hogy a módszertani tudatosság is jelentősen fejlődött. A mentor óvodapedagógus visszajelzései szerint a hallgatók által kidolgozott tevékenységek jól illeszkedtek az óvodás korosztály életkori sajátosságaihoz, és sikeresen alkalmazhatónak bizonyultak a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

A hallgatói reflexiók elemzése egyértelműen jelezte a reflektív gondolkodás fejlődését is. A rendszeres konzultációk és közös értékelések elősegítették, hogy a résztvevők ne csupán saját munkájukra reflektáljanak, hanem egymás megoldásait is kritikusan elemezzék. A csoportmunka során fejlődött együttműködési készségük, kommunikációjuk és kompromisszumkészségük. A különböző nézőpontok ütköztetése nem akadályként, hanem az innovatív pedagógiai megoldások forrásaként jelent meg.

A projekt sajátos eredménye volt a mesterséges intelligencia tudatos és kritikus alkalmazása. A hallgatók az AI-alapú eszközöket elsősorban háttérkutatásra és információgyűjtésre használták, ugyanakkor az adaptációval kapcsolatos pedagógiai döntéseket és a vizuális narráció kialakítását minden esetben saját szakmai megfontolásaik alapján végezték. Érdekes eredményként jelent meg, hogy több, falusi környezetben élő hallgató tudatosan mellőzte a mesterséges intelligencia használatát a

háttérkutatás során, mivel saját tapasztalataikra támaszkodhattak a kertjükben vagy a közeli erdőből rendszeresen odalátogató állatok viselkedésének megfigyelésében.

Összességében a kutatás eredményei megerősítik, hogy a kamishibai a korai angol nyelvi nevelésben jóval több, mint alternatív történetmesélési technika. A *Slow Pedagogy* és a multimodális jelentésalkotás elveire építve olyan komplex pedagógiai környezetet teremt, amely egyszerre fejleszti a hallgatók narratív gondolkodását, módszertani tudatosságát, reflektív szemléletét, együttműködési készségeit és kreatív problémamegoldását. A projekt egyúttal azt is bizonyította, hogy a művészetalapú, kutatásorientált tanulási folyamatok hatékonyan kapcsolják össze az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatszerzést, miközben sajátos céljaikból és módszertanukból következően természetes módon teremtenek lehetőséget a megfelelő időráfordításra, az elmélyült munkára és a tudatos jelenlétre.

IRODALOM

Bland Janice (2019): Teaching English to young learners: More teacher education and more children's literature! *CLELEjournal* 7/2. 79–103.

Barone, Tom – Eisner, Elliot W. (2012): *Arts Based Research*. Sage, Thousand Oaks, CA.

Berg, Maggie – Seeber, Barbara K. (2016): *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. University of Toronto Press, Toronto.

Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Egan, Kieran (1988): *Teaching as Story Telling*. University of Chicago Press, Chicago.

Eisner, Elliot W. (2002): *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, New Haven.

Ellis, Gail – Brewster, Jean (2014): *Tell It Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. (3rd ed.) British Council, London.

Honoré, Carl (2004): *In Praise of Slow: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed.* Orion Books, London.

Ishiguro, Hiroko (2018): Revisiting Japanese Multimodal Drama Performance as Child-Cen tred Performance Ethnography: Picture-Mediated Reflection on Kamishibai. In: Du, Xinyi – Chemi, Tatiana (szerk.): *Arts-Based Methods in Education Around the World.* River Publishers. 89–103. https://doi.org/10.1201/9781003337263-5

Kalantzis, Mary – Cope, Bill (2020): *Making Sense: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning.* Cambridge University Press, Cambridge.

Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* Routledge, London–New York.

Leavy, Patricia (2020): *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice.* 3. kiadás. Guilford Press, New York.

Mayesky, Mary (2015): *Creative Activities and Curriculum for Young Children.* Cengage Learning, Stamford, CT.

McGowan, Tara M. (2015): *Performing Kamishibai: An Emerging New Literacy for a Global Audience.* Routledge, London–New York.

Nikolajeva, Maria – Scott, Carole (2001): *How Picturebooks Work*. Garland Publishing, New York.

Nozaka, Etsuko (2013): Kamishibai: How It Differs from Picture Books. *JBBY: The International Kamishibai Association in Japan* 9/1. 2–7.

Payne, Philip G. – Wattchow, Brian (2009): Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education* 14. kötet, 15–32.

Pinter, Annamaria (2017): *Teaching Young Language Learners.* Oxford University Press, Oxford.

Puchta, Herbert – Elliott, Karen (2017): *Activities for Very Young Learners.* Cambridge University Press, Cambridge.

SLOW PEDAGOGY AND MULTIMODAL STORYTELLING IN EARLY ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION: EXPERIENCES FROM A KAMISHIBAI-BASED HIGHER EDUCATION PROJECT

The digitalisation of education, the rapid flow of information, and the performance-oriented culture of higher education have created new challenges for teacher education in the twenty-first century. Alongside increasing expectations for innovation and continuous adaptation, there is a growing need for reflective, collaborative learning environments that foster deep attention, reflective thinking, and the co-construction of knowledge. As a human-centred educational approach, *Slow Pedagogy* emphasises the natural rhythm of learning and inquiry, intrinsic motivation arising from the discovery of knowledge, and the process of personal meaning-making by providing time for observation, experiential learning, creative expression, and reflection. Building on the theoretical framework of *Slow Pedagogy*, this study examines how narrative, multimodal, and arts-based pedagogical approaches can support the professional development of pre-service teachers in early English language education.

The practical implementation of this framework is illustrated through a higher education project that integrated collaborative creative writing, kamishibai storytelling, children's literature adaptation, and multimodal learning in an Early English in Preschool Education course. Working in small groups, pre-service preschool teachers engaged in a research-based creative process by observing animal behaviour in natural environments and incorporating their findings into an adaptation of Beatrix Potter's *The Tale of Peter Rabbit*. They subsequently designed a kamishibai performance accompanied by drama-, music-, and movement-based learning activities for preschool children. In the final phase of the project, the students developed interview questions for a mentor preschool teacher and observed a teaching session based on their adapted kamishibai story and the activities they had designed. Afterwards, they reflected on the pedagogical implementation of the project and discussed its potential for early English language development with the mentor teacher.

The findings suggest that a multimodal learning environment grounded in the principles of *Slow Pedagogy* not only enhances methodological and language-related competences but also strengthens students' creativity, reflective pedagogical thinking, collaborative skills, and intrinsic motivation for learning through discovery.

Keywords: *Slow Pedagogy*, multimodal storytelling, children's literature adaptation, kamishibai, early English language education.

HABETLER SZILVIA

Kapcsolódási gondok

Kell-e változtatni a tanítói kommunikáción az alfa generáció oktatásában?

A tanulmány azt vizsgálja, hogy a mai pedagógiai kommunikáció mennyire hatékony az alfa generáció oktatásában. A kutatás kiindulópontja, hogy a mai kisiskolások kommunikációs szokásai, figyelmi működése és tanulási szokásai eltérnek a korábbi generációkéitól.

A vizsgálat az aszódi általános iskolában végzett tanórai megfigyelésekre épül, ahol a Flanders-féle interakcióelemzés módszerével 39 tanóra verbális kommunikációs mintázata került elemzésre.

Az eredmények szerint a hagyományos, frontális tanórákon gyakran magas arányú a pedagógusi beszéd, miközben a tanulói kezdeményezés korlátozott. Az adaptív, kooperatív és élményalapú módszerek nagyobb teret adnak a tanulói aktivitásnak, a kérdezésnek és az önálló gondolkodásnak.

A kutatás következtetése, hogy nem a frontális oktatás teljes elvetésére, hanem rugalmasabb, tudatosabb és sokkal inkább gyermekközpontú pedagógiai kommunikációra van szükség.

Kulcsszavak: pedagógiai kommunikáció, alfa generáció, kommunikációs stratégia, élményalapú módszerek

A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKOLTSÁGA

Ha az alfa generációhoz tartozó, (kis)iskoláskorú gyermekek között töltünk el néhány órát, nem kell sok idő, hogy feltűnjék: ezek a gyerekek már nem úgy „működnek", mint annak idején a hasonló korú X vagy Y generáció tagjai. Hangosak, tiszteletlenek, mindenről megvan a véleményük, folyamatosan azt érzik, a nap bármely percében meg kell osztaniuk gondolataikat a világgal, sokszor pedig úgy tűnik, mintha gondjaik lennének a hangzó beszéd és az írott szöveg megértésével. Ilyen körülmények között kell megtalálnia a tanítónak azt az adott helyzetben legalkalmasabbnak vélt kommunikációs formát, amellyel egy osztálynyi tanulóval való együttműködés keretében megadhatja nekik azt, amiért az iskolába jönnek: a tudás örömét.

A kutatást azért tartottam fontosnak, mert megfigyeléseim szerint egyre több pedagógus éli meg kiégésként, hogy az általa alkalmazott kommunikációs stratégia falakba ütközik, sikertelennek bizonyul vagy a felmerülő számtalan akadály miatt csak nehezen alkalmazható. Ennek oka szakmai tevékenységének beszűkülésén, túlzottan rutinszerűvé válásán kívül abban keresendő, hogy „nem képes a felmerülő változásokra megfelelően reagálni" (Falus–Orgoványi-Gajdos 2022: 345).

A VIZSGÁLT TÉMA AKTUALITÁSA

A pedagógusok életkora – legalábbis az ismertetendő vizsgálat aszódi helyszínén – a 40, talán az 50 évet is meghaladja, ez a generáció pedig sok tekintetben más iskolai környezetben szocializálódott. „Annak idején" az alsó tagozat osztályaiban, de még a felsőbb osztályokban is elképzelhetetlen volt, hogy a diákok visszafeleseljenek a pedagógusnak, hangoskodjanak az órán vagy tiszteletlenek legyenek. Az elmúlt évtizedekben sokat változott a szülők gyerekeikhez való hozzáállása, módosultak a neveléssel kapcsolatos elképzeléseik, illetve a pedagógussal szembeni elvárásaik. Míg a rendszerváltás előtt az iskola a családoktól elvárta, hogy igazodjanak érték- és normarendszeréhez, a rendszerváltás utáni társadalomban már nyíltabban fogalmazódnak meg ellentétek. A pedagógusokat általában akkor éri kritika a szülők részéről, ha a család háttere más: például hátrányos helyzetű, vagy éppen ellenkezőleg, tehetős, magas státuszú szülőkről van szó. A konfliktus oka ezekben az esetekben tehát „a két szocializációs színtér normarendszere" közötti különbségben keresendő (Bácskai 2020: 14). Az ilyen összetett, meglehetősen gyakori helyzetekben kell a pedagógusnak helytállnia, a munkáját végeznie és megőriznie lelki egyensúlyát. A kommunikáció vonatkozásában Osborne (1991) egyebek mellett hangsúlyozza, hogy „az iskolai nyelvnek és a kommunikációnak kapcsolódnia kell a család és a közösség nyelvi és kommunikációs struktúráihoz" (idézi Boreczky 1999: 32).

Tapasztalataim szerint sok pedagógus (részben életkorából adódóan) nehezen szánja rá magát arra, hogy innovatív eljárásokat alkalmazzon, sokan meggyőződéssel vallják, hogy az a módszer, amelyet negyven éven át alkalmaztak, ma is megállja a helyét. Pedig nem feltétlenül! Számtalanszor az iskolákban „elveszik [a gyerek] kedvét a világ megismerésétől, letörik a kíváncsiságát, visszautasítják, elfojtják a kérdéseit, kérdező kedvét"

(Vekerdy 2012: 45); ehelyett annak kellene érvényesülnie, hogy a gyerekeket tanulni tanítsuk meg, tápláljuk a természetes kíváncsiságukat, és vezessük rá őket arra, hogyan lehet az információk tengerében biztonságosan „ellavírozni". Ennek eléréséhez pedig nyilvánvalóan újfajta hozzáállás és kommunikációs stratégia szükséges; evégett pedig – természetesen a korosztálynak megfelelő szinten – alkalmazni kellene felfedeztető, problémamegoldó módszereket.

A pedagógusi életpályamodellben megjelenő pedagóguskompetenciákat tartalmazó kormányrendelet [326/2013. (VIII. 30.)] is külön említést tesz a kommunikációról és a szakmai együttműködésről, problémamegoldásról. Egyfajta „kommunikációs ügyességről" van szó, amely révén a „pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, befogadó) hatékony tud lenni. Üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejezni gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Fogadóként pedig a lehető legpontosabban képes befogadni, megérteni az üzenő teljes kommunikációját, és ha szükséges, visszajelezni azt (Sallai 1994: 56, idézi Falus–Szűcs 2022: 350).

A VIZSGÁLAT CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

Vizsgálatom célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok milyen pedagógiai kommunikációt alkalmaznak az alfa generáció nevelése és oktatása során, továbbá, hogy ez milyen reakciót vált ki a gyerekekből. Ezzel összefüggésben vizsgálat tárgyát képezte az is, hogy az adaptív oktatással kompatibilis kommunikációs technikák használatával vajon kedvezőbb eredmények érhetők-e el a tanórákon.

A megfelelő kommunikációs stratégia a pedagógus által képviselt olyan értékek melletti elköteleződés (is), amelyeket követve hosszú távon képes hatást gyakorolni a gyermekek kognitív képességeire.

Hipotézisem: Az X generáció gyerekeinek nevelésében alkalmazott iskolai, tantermi, tanórai kommunikációs stratégiák elavultak, az alfa generációs gyerekeknél csak korlátozott mértékben működőképesek, irányukban nem alkalmazhatók hatékonyan. Új pedagógiai kommunikációs stratégiák kidolgozása és alkalmazása vált szükségessé.

A kutatás során megválaszolandó kérdések:

1. Milyen az alsó tagozaton oktató pedagógusok által alkalmazott pedagógiai kommunikáció?

2. Milyen hatással van ez a kommunikáció az alsó tagozatos gyerekekre?
3. A tanórákon alkalmazott kommunikációs formák hatékonyak-e a tanulás tanításában, vagy ellenkezőleg: tompítják a tanulókban jelen lévő természetes kíváncsiságot?
4. A frontális oktatáshoz képest az „alternatív" módszerek mennyire hatékonyak?

A fent felvetett kérdések megválaszolásának kiemelt fontosságot ad az a tény, hogy a pedagógiai kommunikáció minden tantárgy oktatásának szerves összetevője: a matematikától kezdve az anyanyelven át, az olvasáson keresztül a környezetismeretig nincs olyan terület, amelyben ne érvényesülne a dialógus. Értem ezen azt, hogy amit a pedagógus mond, azt a gyerekeknek meg kell érteniük, de fordítva is: ha a gyerekek szavakat intéznek tanítójukhoz, neki azt kell dekódolnia és megfelelően reagálnia erre. Az információcsere mindemellett a hétköznapi (iskolán kívüli) élet szerves része is, így a gyerekek esetében, az őket körülvevő világban való tájékozódásuk elsajátításában is elengedhetetlen szerepet játszik. Leegyszerűsítve: ha elfogadjuk, hogy az alfa generációs tanulók – gyermeki mivoltuk lényegét tekintve – nem különböznek a korábbi generációk gyermekeitől, csupán másként kommunikálnak, megnyerésükhöz eltérő kommunikációs stratégiát kell alkalmaznunk.

A KUTATÁS MEGVALÓSÍTÁSI TERVE

A kutatás adatgyűjtési szakasza 2025. szeptember 1. és 2026. január 31. között zajlott. Ennek célja az volt, hogy mikroszinten következtetéseket tudjak levonni a pedagógusok és az alfa generáció között zajló kommunikáció eredményességét illetően. A tanítás-tanulás folyamatában végbemenő interakciók közül a kommunikációval[1] kapcsolatban többszempontú vizsgálatot végeztem 39 tanórán. Vizsgálódásom során figyelmet fordítottam arra, hogy a tanórákon zajló személyes interakciók – az elektronikus hálózatok világában akár közös játék vagy e-mailezés formájában megvalósuló kapcsolatokkal

[1] Az interakció és a kommunikáció két, egymással szorosan összefüggő fogalom: az interakció az a kölcsönhatás, amely során a résztvevők egymásra hatnak, míg a kommunikáció az ennek a kölcsönhatásnak a formája, ami lehet verbális, nonverbális vagy digitális. A kommunikáció az interakció egyik fő eszköze, de az interakció ennél tágabb fogalom, hiszen a kölcsönhatás nemcsak információátadást jelenthet, hanem hatásgyakorlást is.

összevetve – jártak-e érzelmi és intellektuális többlettel. Az óralátogatásokra és a megfigyelési szempontokkal összhangban álló jegyzőkönyvek elkészítésére az aszódi Csengey Gusztáv Általános Iskola intézményvezetőjének tudtával került sor. A választott tanulói csoportok, a tanítók és a szaktanárok egyaránt hozzájárultak a megfigyelésekhez. A tanulók, illetve válaszadók nem azonosíthatóak. A megfigyelési időszakban mindvégig figyelemmel kísértem a pedagógusok és a tanulók munkáját.

Az adatgyűjtés módszereként a megfigyelést választottam. A kutatás során a Flanders által kidolgozott megfigyelési módszert alkalmaztam (Flanders 1977; Szitó 1987). A Flanders-féle interakcióelemzés olyan kvantitatív megfigyelési módszer, amelynek segítségével strukturáltan feltérképezhetővé válnak a tanár–diák kommunikáció mintázatai az osztályteremben. Alkalmazásával objektíven mérhető a tanári dominancia, a diákok bevonódása az órába és az osztály légköre. A kutatásban ennek segítségével figyeltük meg a tanítási–tanulási folyamat verbális elemeit, amelyeket számszerűsíteni tudtam, és amely alapján kutatási következtetéseket vontam le. Ez az eljárás kiválóan alkalmas volt a különböző pedagógiai kommunikációs módszerek összehasonlítására. A rendszer tíz, egymást kölcsönösen kizáró kategóriába sorolja a tanító (vagy tanár) és a diákok verbális megnyilvánulásait. A kódolás időközönként (ebben az esetben 5 másodpercenként) történt, minden időablakban pontosan egy kategória került rögzítésre. Egy tanórán 40 perc történéseit figyeltem meg.

A harminckilenc speciális megfigyelőlapon, a kódolt időablakok számát kategóriánként összesítettem, majd kiszámoltam a százalékarányokat (például tanári kérdések aránya). Ezután került meghatározásra az ún. „tanári dominanciaindex" (tanár által beszélt ablakok aránya / diák által beszélt ablakok aránya). A nyert adatok értékeléséhez a Szitó (1987: 54–60) által megnevezett szempontokat alkalmaztam, erre a kutatás eredményeit bemutató fejezetben térek ki részletesen.

ALTERNATÍV MÓDSZEREK A PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓBAN

A kutatás során kiderült, hogy számos pedagógus csupán szerzett rutinjára támaszkodva tartja meg óráit, szinte közömbösen vezényli le az egymást követő tanóráit. Sok esetben a tanító „leadja az anyagot", majd számon kéri azt valamilyen dolgozat vagy szóbeli felelet formájában.

A fentiekkel szemben az aktív és interaktív tanulási módszerek másfajta szemléletet feltételeznek: a probléma felvetéséből kiindulva a megoldási kulcsok közös (tanító és gyerekek együtt) keresésén keresztül közös beszélgetésekkel, egyeztetések sorozatával eljutni a megoldásig (Rektor 2005: 9). A folyamat során a tanító feladata a motiválás, illetve a feltételek és az eszközök biztosítása. A gyerekeknek lehetőségük nyílik a nyílt kísérletezésre, próbálgatásra és az eszközök önálló megválasztására. Az elvégzett munka értékelése is közösen történik: a tanulók egymás munkáit és saját alkotásukat is értékelik, illetve egymásnak tanácsokat adnak és dicsérnek. Az idegen szavak szótára szerint (Tolcsvai-Nagy 2007) az adaptív (egyik) jelentése: a létfeltételekhez, a környezeti körülményekhez alkalmazkodó.

Az adaptivitás a pedagógusra vonatkoztatva a gyerekek személyiségéhez, képességeihez való alkalmazkodóképességet jelenti. „Az adaptív pedagógus tipikus jellemvonása, hogy tevékenységével alkalmazkodni képes a rá bízott tanulók tanulási igényeihez, ismeri a tanulók szükségleteit, és ennek megfelelően differenciál" (Némethné 2014). Adaptívnak tehát a tanítónak kell lennie, neki kell ugyanis alkalmazkodnia a tanítványaihoz: nemcsak megismernie a gyerekek személyiségét, nem csupán figyelnie kell rájuk, a módszerek megválasztásában nemcsak arra kell ügyelnie, hogy a gyerekeket is részesévé tegye a tanítási órának, hanem meg kell tanulnia megbecsülni, szeretni, elfogadni, megérteni a gyerekeket, a gondolataikat, a munkáikat. „Az adaptivitás ugyanakkor nem egyszerű alkalmazkodás […], hanem folyamatos értékeket artikuláló interakció a környezettel. Vagyis a változás-reflexió-tanulás/innováció fogalmak" dinamikus kölcsönönhatásaként értelmezhető az adaptivitás fogalma (Rapos–Gaskó–Kálmán–Mészáros 2011: 44). Ahhoz, hogy ezt a szemléletet tegye magáévá a pedagógus, nemcsak a szükséges ismeretekkel, hanem kellő önismerettel, nyitottsággal, rugalmassággal, játékossággal, tudásvággyal és együttműködési képességgel, azaz megfelelő pedagógiai kultúrával kell rendelkeznie. Az így értelmezett nevelői szerep elengedhetetlen összetevője a bizalom – lényeges, hogy a tanítványok bízzanak a tanítójukban, de a tanítónak is bizalommal kell lennie a gyerekek iránt. Ennek kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy az emberi bizalom megismerésének egyik természetes közege éppen az iskola lehet (Gloviczki 2024: 66).

Az adaptív pedagógia érvényesüléséhez nélkülözhetetlen a pozitív támogató légkör kialakítása, ebben pedig a kognitív (értelmi), szociális és viselkedéses elemeken kívül az affektív (érzelmi) tényezőnek is nagyon fontos szerepe van: a büszkeség, az öröm,

a boldogság, az elégedettség, a nyugodtság, a félelem, a szorongás, a szégyen, a harag mind-mind hatással vannak az iskolai teljesítményre (Józsa – D. Molnár – Zsolnai 2020: 47–55). A tanuláshoz alkalmas légkör abban az esetben alakul ki, ha a dicséretek, a biztatások is jelen vannak; a témákat többoldalúan közelítik meg; az óratervezések közösen történnek; a gyerekeket egyenrangú félként kezelik; rugalmasan kezelik a tanórákat (a kereteit és az óraterveiket is), valamint van idő játékra és mindenekfelett jelen van a bizalom. Az adaptív nevelés a kooperatív technikákra épít és lehetőséget biztosít a tanulóknak a választásra – akár eszköz, akár anyagok tekintetében (Rektor 2005: 18). A tanítás fókusza a problémamegoldáson van, ami azzal is jár, hogy a gyerekek kísérleteznek, hibáznak és megtanulják például, hogy egy adott munka elvégzéséhez a pasztell vagy a zsírkréta alkalmasabb-e. A módszer nagyfokú önállóságot és szabadságot biztosít a gyerekeknek, a tanóra alatt ugyanis lehetőségük van felállni, például könyvet vagy szótárt leemelni a polcról vagy csupán egy korty vizet inni, ha megszomjaztak, valamint az osztálytársuknak segíteni, ha elakadnának. A metódus arra épít, hogy a fegyelem önmagától is kialakul, ha biztosítva vannak a tanulók kreatív magatartásához szükséges feltételek. Mindehhez szükség van arra is, hogy taktilis és mozgásos tapasztalatokat nyújtó játékok is jelen legyenek.

Amikor a pedagógus az adaptivitás szellemében mutat irányt a gyerekeknek, akkor a tanítási folyamat fókuszába a gyerekeket, illetve egyéni szükségleteiket helyezi. Tekintettel van az életkori sajátosságokra, tehát tudatában van annak, hogy egy adott korosztály hogyan érzékeli a világot, milyen motivációs sajátosságok jellemzőek rájuk, és milyen módszerekkel tudja őket hatékonyan fejleszteni. Az adaptív pedagógus odafigyel tanítványai visszajelzésére is, és amikor szükséges, rugalmasan változtat módszerein annak érdekében, hogy fenntartsa a gyermekek érdeklődését és motivációját. Mindez reflektív hozzáállást kíván, hogy a tanítás és a tanulás egyaránt egy interaktív, dinamikus folyamat legyen, ne pusztán egyirányú ismeretátadás. Az adaptív pedagógia szóhasználatával élve: kooperatív tanulási-tanítási formák alkalmazására van szükség, „hogy az eltérő tapasztalatok, meglátások és megközelítések hathassanak egymásra megtermékenyítő módon" (Nahalka 2022a: 85). Kiemelt szerepe van az élményalapú tanítás-tanulás megvalósításának. Ezen megközelítés szerint a tanulás akkor a leghatékonyabb, amikor a tanulók – sokféle előzetes tudásukat *(prior knowledge)* mozgósítva (Nahalka 2022b: 119) – aktív résztvevőkként, saját tapasztalataikra, felfedezéseikre és érzelmi azonosulásukra építve vesznek részt a folyamatban. Az ilyen típusú

tanulás elősegíti a mélyebb megértést, a tartósabb tudásrögzülést és a belső motiváció kialakulását, mivel a tanulók nem csupán kognitív, hanem affektív és szociális szinten is kapcsolatba kerülnek a tananyaggal.

AZ OSZTÁLYTERMI KOMMUNIKÁCIÓ

Aki járt már nagyobb létszámú osztályokban, bizonyára tapasztalta, hogy a „húszegynéhány főn felüli létszám esetén a tantermi kommunikáció az egyének számára általában töredezetté válik" (Zrinszky, 1993: 28). Ez azt jelenti, hogy a csoport létszámának nagysága determinálja azt, hogy egy-egy tanuló mikor és mennyi ideig szólalhat meg. Ez azzal a következménnyel jár, hogy lesznek aktív (azaz olyan gyerekek, akik keresik és lesik a megszólalási alkalmakat), illetve passzív gyerekek (akik lehetőleg kerülik a szereplést). Frontális óraszervezésnél, ami a nagyobb létszámú csoportok esetén – látszólag – gyorsabb, egyszerűbb, áttekinthetőbb munkaformát jelenthet a pedagógus számára, elkerülhetetlenné válik ez a nem kívánt „differenciálódás". Mindez azzal jár, hogy az eleve extrovertált gyerekek magabiztossága, „szerepelni akarása" fokozódik, míg a visszahúzódóbb, csendesebb és lassabban megnyíló gyerekeknél ennek épp az ellenkezője tapasztalható. Így a két említett csoport közötti szakadék tovább mélyül.

A tanulók megszólalási esélyét persze több tényező is befolyásolhatja: maga a tantárgy, az osztálylétszám, a tanító beszédstílusa, módszertani kultúrája. Mindezek közül vélhetően az osztálylétszám, azaz a csoport nagysága játszik meghatározó szerepet.

A kutatás arra is ki kívánt térni, hogy a tradicionális osztálytermi kommunikációs út, melynek keretében a tanító – a tankönyvön vagy munkafüzeten és egyéb médiumokon keresztül – frontális tanítási információt továbbít a tanulók számára, vajon milyen mértékben köti le az alfa generációs gyerekeket. Szükség lenne arra, hogy az adott probléma hatékonyabb megoldása érdekében a pedagógus csökkenteni tudja az információözön iránti pszichés igényt a gyerekekben, meg tudja őket tanítani koncentrálni, figyelni, elmélyülni egy adott feladatban.

A PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ MODELLJE

A pedagógiai kommunikáció egyszerre tudatos és öntudatlan, nyílt és rejtett, verbális és nonverbális elemeket is tartalmaz. A kommunikáció során a résztvevők egymás teljes viselkedésére reagálnak. Gondoljunk csak egy jelentkező vagy bekiabáló gyerekre, aki reagál a pedagógus által elmondottakra, vagy arra, amikor az egyik tanuló odaszól a szomszédjának, mert eszébe jutott valami, vagy a mosdóba kikívánkozó diák megnyilvánulására, vagy a tanórán olykor-olykor fellépő egyéb, megoldást sürgető helyzetre. Az akaratlagos és az akaratlan reakciók bonyolult módon keverednek egymással és nyilvánulnak meg egy tanóra során.

A pedagógiai folyamatok értelmezésekor fontos szem előtt tartani azt is, hogy a kommunikációt és a szervezeti működést nem kizárólag a formális célok, tervek és szabályok határozzák meg. Nagyon fontos szerepet játszanak az érzelmek, a normák és az értékek is, amelyek gyakran a szervezet láthatatlan rétegeiben húzódnak meg. Ezt a jelenséget jól szemlélteti a kulturális és szervezeti kommunikációban alkalmazott *jéghegy metafora*, amely a látható, explicit elemek mellett hangsúlyozza a mélyebb, implicit kulturális tényezők meghatározó hatását (Hall 1976; Schein 2010). A kultúra jelentős része (értékek, feltételezések, gondolkodási és szocializációs minták) ugyanis – akárcsak a jéghegy 90%-a – láthatatlan, megismerhetetlen, pontosabban csak egy másik kultúrával ütköztetve tudatosul (Balázs – H. Tomesz – H. Varga 2013: 33).

A TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓ

A (hagyományos) tanórai kommunikáció több tekintetben is különbözik minden másfajta közlési tevékenységtől.

A hétköznapi beszédhelyzetekkel összevetve egyrészt gyökeresen más az intézményi, szűkebb értelemben osztálytermi közeg jelentette korlátok, azaz a szabványosított berendezésű osztályterem vagy a pedagógus és a tanulók tanórák alatti osztálytermi térbeli pozíciói közötti alapvető különbségek miatt. Másrészt a tanórai kommunikáció – színházi szakszóval élve – koreografált: a pedagógus „nemcsak forgatókönyvíró, hanem rendező és főszereplő is egyszerre" (H. Varga 1999: 212). E szerepek megfelelő arányának biztosítása a pedagógus részére – ahogy tapasztaltuk – meglehetősen nagy kihívást jelent.

A kommunikációs viszony alapján kétfajta kommunikációt különböztethetünk meg (Zrinszky 1993: 59–60):

a) Egyirányú – melyben vagy a pedagógus a közlő, a tanulók a befogadók (például szóbeli előadás, magyarázat, könyvek olvasása, médiumok alkalmazásával közvetített kommunikáció), vagy amelyben a tanuló a közlő és a pedagógus a közlések ösztönzője, segítője.

b) Kölcsönös – ilyenek például a párbeszédek, a csoportos megbeszélés és a vita.

A kommunikáció céljának szempontjából Zrinszky (1993: 60) két alapvető csoportot különít el:

a) az információátadást – beleértve a tárgyhangsúlyos tájékoztatást és az élményhangsúlyos tájékoztatást;

b) az aktivizálást – ilyen lehet a meggyőzés, az akarati befolyásolás, az érdeklődéskeltés és az érzelmi ráhatás.

A fenti kommunikációs célok elérésének a pedagógus szempontjából fontos didaktikai eszközei az ún. számonkérő kérdések és a valódi kérdések, illetve ezeknek a tanórán belüli aránya. Tapasztalataim alapján ugyanis a valódi kérdések, azaz az olyan kérdések, amelyekkel kapcsolatban a kérdező pedagógus nem tudja, mi lesz a tanuló válasza, következésképp kíváncsi a gondolataira, tapasztalataira, meglehetősen alacsony arányban fordulnak elő a tanórákon (l. alább). Egyes kutatások szerint – ahogy erre Pálvölgyi Ferenc (é. n.) rámutatott – „a tanári/összes tanulói tanórai kérdések aránya 9 : 1, miközben az aránytalanul magas arányúnak tűnő tanári kérdések „többnyire nem gondolkodtató, hanem felidéző jellegűek". Ugyancsak nagyfokú aszimmetria mutatható ki az osztálytermi interakció egészére vonatkozóan: Antalné Szabó Ágnes 50 videós óra alapján végzett vizsgálatában a tanári és tanulói kommunikációs kezdeményezések aránya 94% : 6% volt, a tanár és a diákok által kimondott szavak aránya pedig 78% : 22% (idézi Kugler 2017: 348–349). Mindez arra utal, hogy a tanórai kommunikáció meglehetősen hierarchikus jellegű, a tantermi kommunikáció pedig ennek tükrében aligha nevezhető interaktívnak.

AZ ALFA GENERÁCIÓ – ISKOLAI TAPASZTALATOK

„Jövőkutatók szerint az alfáknak sokkal kevesebb személyes emberi kapcsolata lesz, mint az előbbi generációknak, ezért sokkal kevesebbet kommunikálnak az offline, nem-virtuális közegben és kevesebb személyes kapcsolatot alakítanak ki környezetükkel. A pszichológusok minden idők legmagányosabb generációjának tagjait látják bennük" (Bereczki 2017). Az alfa generáció legfiatalabb tagjai ma hétévesek, tehát 2023 szeptemberében kezdték meg általános iskolai tanulmányaikat. Mind a szülőket, mind a tanárokat különböző (akár tudományos kutatásokat közlő) médiumok arról próbálják meggyőzni, hogy a gyerekeknek az okoseszközökkel való korai találkozása bizonyos készségek, kompetenciák, például az IKT-kompetenciájuk, számítógép-használatuk kialakulására kedvező hatással van. Dancs Gábor és Pintér Marianna kutatásából kiderült azonban, hogy a nem kellően átgondolt IKT-használat ténylegesen nem eredményezett digitáliskompetencia-fejlesztést, elvette azonban az időt a hagyományos játékoktól (pl. dominó, kártya, játékpénz, dobókocka), így ezekre nem tudnak majd építeni az iskolában. Általános tapasztalat, hogy mire beérnek a gyerekek az iskolába, már fáradtak. Sokuknak ugyanis reggel, ébredés után az az első dolguk, hogy elővegyék okoseszközeiket, ezek pedig adott időegység alatt feldolgozhatatlan mennyiségű információval árasztják el őket. Mindeközben pedig passzívan ülve a „semmittevésbe" merülnek. Pedig még nincs 7:45, még nem csengettek be, a tanórai foglalkozások – olykor 6, 7 vagy akár 8 órányi mennyiségben – még előttük állnak.

Az információtechnológia fejlesztése és újabban a mesterséges intelligencia jelenléte mind annak a veszélyét hordozza, hogy elfelejtünk emberként kapcsolódni egymáshoz, és a gyerekek sem látják majd azt, hogy igazi érzelmi biztonságot csak valódi társakkal és barátokkal lehet kialakítani. Tekintettel arra, hogy a mesterségesintelligencia-alapú szűrők korábbi kereséseink alapján szelektál, „egyúttal növeli a párbeszéd, a vélemények ütköztetése, a termékeny vita hiányát" (Gloviczki 2024: 113), mintegy kizárva, ill. háttérbe szorítva ezzel a dialógusra, a véleményalkotásra és a kooperációra alapozó, párban folyó és csoportmunkát. A fentiek tapasztalatra alapozódó felismerése vezetett oda, hogy vizsgálat alá vonjuk ezt a generációt, mégpedig „első körben" annak érdekében, hogy kapcsolódni tudjunk hozzájuk, megtanuljuk az általuk használt nyelvet (a szó legtágabb értelmében) és együttes erővel elérjük azt, hogy szeressenek tanulni. Léteznek olyan kutatási eredmények, amelyek szerint a közösségi értékek kialakulása hat a tanulási motivációra vagy éppen a demotiváció megjelenésére (Aronson–Aronson 2018: 174).

A mai gyerekek már más viselkedést mutatnak, a virtuális világ – amelyben sokuk él – nem adja meg azokat az eszközöket, melyekhez tanítóik vannak szokva: a könyveket, az olvasást és a beszélgetést. Nagyon fontos, hogy az iskolai keretek között a gyerekek megértsék és magukévá tegyék az „olvasás – gondolkodás – kreativitás – kommunikáció láncát" (Tari 2019), mert az hat a neurológiai folyamatokra, és ez lesz az, ami felnőttkorban meg fogja őket különböztetni a kattintások világában elkényelmesedett társaiktól.

A tanítók helyzete azért is nehéz, mert a gyerekek már úgy érkeznek az iskolába, hogy alapjaiban kérdőjelezik meg az egész intézményrendszert: minek kell tanulni, fejben tartani, ha ott a „google-jó-barát" vagy a ChatGPT, és az mindenre válaszol. Akkor az elmúlt közel ezer évben az emberiség feleslegesen dolgozott?

A gyerekek ma már nem akarnak kérdezni, hiszen mindent megtalálnak az interneten, és nekik pont elég az a pár perces tudás, amit aztán nem feltétlenül tudnak előkeresni a tudatukból.

A mai pedagógusok nehéz helyzetben vannak: egyszerre kellene érteniük az IKT-eszközökhöz, digitális módszereket alkalmazni, de eközben érzelmi tanulásra is késztetni a gyerekeket. Az érzelmi intelligencia, a gondolkodás, a kreativitás csak offline állapotban tanítható: beszélgetéssel, érveléssel, vitákkal, és ehhez türelem kell és a másikra való odafigyelés, a másik véleményének elfogadása és az érzelmek kontrollálása. Az online térben olyan magasfokú ingerelárasztással találkoznak a gyerekek, amit az intézményi keret nem tud (és nem is a feladata) biztosítani. Ebben a kontextusban minden offline jelenségnek (beleértve a testmozgást és a társas kapcsolatok különböző formáit) megnő a jelentősége. Így például az egyensúly fejlesztésének, a ritmus- és iránytartásnak, illetve ezeknek a mondókák, versek világával való összekapcsolásának fejlesztő hatása van (Gyarmathy 2020: 92; Gloviczki 2024: 75).

Fontos azt is szem előtt tartani, hogy óvodáskortól a hatodik osztályig a személyiségfejlődés két legfontosabb meghatározója a szociális környezet és a világ felfedezése. Némileg bonyolítja a helyzetet az a körülmény, hogy az „alfák" már érzelmeiket a verbális kommunikációt pótló emojikkal fejezik ki és kezdenek leszokni a hagyományos személyes beszélgetésekről. Elég visszagondolni azokra az évekre, amikor lehetett telefont használni az iskolákban, és a gyerekek (hivatalosan csak) a szünetekben semmi mást nem csináltak, csak a telefonjaikat bújták, és az alatt a 10-15 perc alatt igyekeztek minél több ismerősükkel kapcsolatba lépni. A chatelésben és SMS-ezésben realizálódó „felületes kommunikáció és érzelemkifejezés (…) érzelmi inkontinenciát szül (…), kényszeres függőséggé válhat" (Gloviczki 2024: 192).

A FLANDERS-FÉLE INTERAKCIÓANALÍZIS

A módszer alapelve, hogy a tanári és tanulói verbális megnyilvánulások – illetve a csend és a zavar – rövid, egyenlő hosszúságú időegységekben kerüljön kódolásra, egy tízfokozatú skála szerint. Tehát a viselkedést rendszerezetten klasszifikálja és kvantitatív formában elemzi (Flanders 1970). Az így létrejövő adatsor „láthatóvá teszi", ami a tanítás-tanulás során verbálisan történik, különös tekintettel a felek közötti kommunikációra. A rendszer tíz kategóriát használ: hét tanári, két tanulói, valamint egy csend / zavar kategóriát, hogy a verbális megnyilvánulásokat be lehessen sorolni egy adott megfigyelési szempontba. A megfigyelési periódusokból készül egy mátrix, amelynek celláiban az „átmenetek", azaz egy kategóriából a következőbe váltás gyakorisága jelenik meg. A kódolás és dekódolás két lépésben történik: először rögzítésre kerül, hogy mit mondott épp a tanító vagy a diák; majd a mátrix adataiból következtetések vonhatók le a tanóra kommunikációs jellegére.

A MEGFIGYELÉSEKBŐL LEVONT KÖVETKEZTETÉSEK – HAGYOMÁNYOS TANÓRÁK

Az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy a megfigyelt intézmény tanóráin az oktatás túlnyomó részben frontális osztálymunkával zajlott (51,61%): ez stabil és jól strukturált keretet adott a tanóráknak. A direkt eszközök (magyarázat, utasítás, fegyelmezés) a legtöbb órán domináns szerepet játszottak, ez különösen a matematika- és nyelvtanórán volt szembetűnő, bár ez a haladásorientált módszer olvasás- és írásórákon is szerepet kapott. A tanítók és tanárok által feltett kérdések zártak voltak, azokra csak a jó válaszok voltak elfogadhatóak, kevés lehetőség (idő) nyílott a várakozásra, nyitottabb kérdések feltételére. A zárt kérdések az ismeret-ellenőrzést ugyan jól szolgálták, a tanulók gondolkodási képességének fejlesztésére azonban kevéssé bizonyultak alkalmasnak. Az indirekt eszközök (példamutatás, bizalom, elfogadás, biztonságérzet megteremtése) összességében közel 50%-kal kevesebbszer jelentek meg explicit módon: a gyerekek ötleteinek, felvetéseinek, véleményének elfogadása kevés pedagógusnál fordult elő. A dicséret szinte minden tantárgy esetében alacsony arányban jelent meg, sőt a negatív visszajelzés, a fegyelmezés összességében 40%-kal magasabb volt, mint a megerősítés.

A pedagógusi kommunikációra – mindent egybevetve – a célirányosság volt leginkább jellemző, a nyitás – tantárgytól függően – ingadozó mértéket mutatott.

Ezzel szemben a tanulói kommunikációra a reagálás, a kérdésekre adott pontos válaszok voltak jellemzőek. Viszonylag kevés alkalommal tapasztaltam a tanulók részéről kezdeményező megnyilatkozást, a külső szemlélő számára inkább hangzavarként, kéretlen véleménynyilvánításként jelent ez meg. A kérdés-felelet módszer működött, bár előfordult, hogy a válaszadók egy szűk körre korlátozódtak: csupán 3-4 gyerek válaszolt a pedagógus által feltett kérdésekre. Nagyon kevés tanórán volt megfigyelhető az, hogy a tanulók léptek volna fel kezdeményezőleg. A 4., 5. és 6. osztályban a „kezdeményezés" inkább tűnt zajongásnak, bekiabálásnak, osztálytársakkal való beszélgetésnek, ez pedig a pedagógus számára jelentős szakmai kihívást jelentett.

A csend az elmélyült munkát jellemezte, de volt olyan osztály (csoport), ahol csendben végzett tevékenységre egyáltalán nem került sor.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a jelenlegi kommunikációs módszerek megbízhatóan „termelik" a rövid, helyes válaszokat. A mélyebb, elmélyített tudás (összekapcsolás, érvelés, önellenőrzés) azokon a tanórákon látszik megadni az „AHA-élményt"[2], amelyeken a tanító szisztematikusan alkalmazza a három elemet: a nyitott, kiegészítendő kérdést, a várakozást és a megnevező dicséretet.

Összességében elmondható, hogy a jelenlegi gyakorlat megbízhatóan biztosítja az ismeretátadás folyamatosságát, ám adaptív hatásossága alacsony vagy elenyésző, mivel a frontális kommunikáció gyakran túl hosszan, megszakítás nélkül zajlik, és ritkán tartalmaz olyan elemet, amely a tanulók differenciált megsegítésére irányulna. Ha a frontális blokkok rövidülnek majd, és rendszeressé válik a válasz utáni nyitás, nő a várakozási idő, illetve a pozitív megerősítés, akkor egy tanórán belül több lesz a kezdeményező tanulói megnyilatkozás, és gyarapodni fog az elmélyített tudás.

Tehát a hipotézisben felállított kijelentésekre, illetve kérdésekre válaszolva a megfigyelések alapján a következők mondhatók el:

[2] Ramachandran és Hirstein (1999) AHA-élményeknek nevezi azt, amikor belénk hasít a jó érzés, hogy megoldottunk egy problémát, vagyis sikerélményünk van. Az ilyen AHA-élmények egyszersmind önbizalmat adnak ahhoz, sőt késztetnek arra, hogy újabb és újabb feladatokba fogjunk.

1. „Az X generáció gyerekeinek nevelésében alkalmazott kommunikációs stratégiák elavultak, az alfa generációs gyerekeknél működésképtelenek, irányukban nem alkalmazhatók hatékonyan." A megfigyelések alapján ez nem jelenthető ki ennyire kategorikusan, a kijelentés ebben a formában túlzó és pontatlan. Nem az „X-generációs" stratégiák avultak el, hanem az adaptivitás mértéke kevés a mai, heterogénebb alfa generációs csoportokhoz. Az eddig megszokott kommunikáció stabil keretet ad a tanórának, a célzott kérdések biztosítják a folyamatos haladást a tantervben rögzítettek szerint. Szükségesnek látszik azonban egy újrakalibrált pedagógiai kommunikáció, ami következetes eljárásokkal rendszeresen kezdeményezéssé és érveléssé formálja a rövid feleleteket, ezzel is biztosítva az ismeretek elmélyítését.

A régi keret ma is a tanulást szolgálja, ezt bizonyítják a pontos, rövid tanulói reakciók (reagálás). A keret tehát működőképes. A gondot nem maga a keret jelenti, hanem az, hogy több tanórán a mintázat frontális marad és ritkán fordul át saját kezdeményezésbe. Amikor a tanító nyitott kérdéseket tett fel, várt 3-5 másodpercet, és így adta át a szót a gyerekeknek, illetve pozitívan megerősítéssel nyugtázta a tanulói megnyilatkozást, a tanulói kezdeményezések aránya látványosan magasabb lett. Nem a frontális eszköz „elavult" tehát, hanem a teret adás ritka.

Összességében tehát a meglévő kerethez új kommunikációs protokollra van szükség annak érdekében, hogy az alfa generációs tanulók azonnali válasz- és folyamatos cselekvésigénye rendszeresen szabad folyást kapjon. Azzal lesz elérhető a „modern" hatékonyság, ha a tanító a nyit–vár–átad módszert alkalmazza, illetve tartalmilag dicsér is.

2. „Milyen az alsó tagozaton oktató pedagógusok által alkalmazott pedagógiai kommunikáció?" Vizsgálódásunk alapján stabil keretet adó, következetes tempójú és változó térnyitású. A vezetés stílusa tantárgytól függően többnyire direkt (magyarázattal, előadással és fegyelmező, negatív visszajelzésekkel tarkított), részben indirekt (elfogadás, ötletfelkarolás). A kérdés-felelet lánc stabilan működött. Megfigyelhettem tantárgyhoz kötődő jellegzetességeket is:

– a matematika- és nyelvtanórákon elsősorban frontális munka érvényesült, a tanító adta a tanóra ívét, viszonylag ritkán volt tapasztalható tanulói kezdeményezés;
– az irodalom- és olvasásóra menete nagyrészt a kérdezés-felelet módszerére épült, olykor megfigyelhető volt a tanítói nyitás is;

– az írás- és fogalmazásórát a tanító keretezte és műhelyjellegű foglalkozássá tette, amelyen a csend dominált, teret adva az elmélyültebb munkának.

3. „Milyen hatással van ez a kommunikáció az alsó tagozatos gyerekekre?" A hatás részben pozitív, hiszen adott a kellő biztonság, a tempó, ez pedig alkalmas az alaptudás elsajátítására. A következetes tanítói keret biztonságot ad, a diákok szívesen reagáltak, együtt éltek a tanóra menetével, a szabályok automatizálása és alkalmazása pedig hatékony volt. Hátrányként jelenik meg azonban, hogy a tanulók csupán jó végrehajtói, ám ritkán „tulajdonosai" a gondolatnak, tudásnak. A kíváncsiság nem kap formát, mert nincs rá eljárás, idő és explicit elismerés. A tanórákon alig hangzottak el a tanítók részéről olyan kérdések, mint a: „Miért?", „Mi lenne, ha…?", „Mit tudtál erről eddig?" és ehhez hasonló gondolatindító kérdések.

4. „A tanórákon alkalmazott kommunikációs formák hatékonyak-e a tanulás tanításában, vagy ellenkezőleg: tompítják a tanulókban jelen lévő természetes kíváncsiságot?" A vizsgálat kimutatta, hogy igen, hatékonyak az automatizálás fázisában. Viszont nem elégségesek az elmélyítés, értelmezés szakaszában, ha a tanóra frontális marad. A kíváncsiság nem tompul el, de nem kap struktúrát, és enélkül a tanulók ritkábban kockáztatnak hosszabb válaszokat.

5. „A frontális oktatáshoz képest az »alternatív« módszerek (azaz a nem frontális) menynyire hatékonyak?" A nem frontális rész akkor válik tanulássá, ha van egyértelmű cél, közben a tanító kérdez, utána megtörténik a többiekkel való megosztás és ezt az osztály munkájának értékelése és dicséret követi.

Összességében a pedagógiai kommunikáció stabil keretet ad és hatékony az alapok megtanításában, akkor lesz „alfa-kompatibilis" és elmélyítésbarát, ha a frontális részeket kisebb adagokra bontják, és minden jó válasz után lesz nyitás, türelmes várakozás, majd tartalmilag megnevezve elismerik a tanulók gondolatát – a megfigyelések szerint ekkor emelkedik meg tartósan a tanulói kezdeményezés és ezzel együtt a tanulás minősége.

EGYES ALTERNATÍV MÓDSZEREK

Amint azt a kutatás is kimutatta, jelenleg a frontális tanulásszervezés az oktatás jellegzetes szervezési módja. A pedagógus „irányít, közöl, kérdez, bemutat, feladatot ad, ellenőriz, értékel" (Zágon, 2025: 23). Tény, hogy ez a stratégia stabil keretet ad a tanóráknak, de az ismeretek kívülről, feldolgozottan érkeznek, kész tudást kapnak a gyerekek, és nem mindig épülnek a tanulók érdeklődésére, előzetes ismereteire. A tanulók között akad olyan, aki nem képes lépést tartani a pedagógus tempójával, ezért lemarad; így a fejlődésük lelassulhat és előfordulhat, hogy szociálisan a peremre kerülnek (Zágon 2025: 25).

Amit a megfigyelések után próbáltam megvalósítani, az a frontális tanulásszervezés kizárólagos alkalmazásának elhagyása, illetve a tananyag és a tanulók sajátosságainak kiaknázása, különböző módszerek váltogatásával. Pontosabban az induktív ismeretfeldolgozás, azaz „az új ismeretek bemutatása motiválással, célkitűzéssel, majd a tényanyagnyújtás, analízis-szintézis, fogalomalkotás, és végül általánositás" (Zágon 2025: 32) módszerén kívül kipróbáltam a következőket:

– cselekvésre, tevékenységre épülő ismeretfeldolgozás,
– problémaalapú ismeretfeldolgozás (a tanulók előzetes ismereteire alapozva),
– alkalmazó jellegű (deduktív) ismeretfeldolgozás,
– adaptív differenciálás (nem csak mennyiségi) a tanulók tanulási sajátosságait figyelembe véve,
– differenciálás a közvetítés csatornája szerint,
– kooperatív tanulás.

Amennyire az aszódi iskolai körülmények engedték, prezentációkkal tarkítottam a tanórákat. Ezek nagyon hasznos szemléltető eszköznek bizonyultak, alkalmaztam a Főiskolán tanult mesefoglalkozás módszerét (digitális eszközök támogatásával), illetve az online tesztrendszerek nyújtotta lehetőségek némelyikét (Redmenta, LearningApps.org feladatok, okosdoboz feladatok). Néhány feladatnál alkalmaztam a mesterséges intelligencia által nyújtott lehetőségeket. Ezt kettős szándékkal tettem: egyrészt a pedagógus valamennyire kénytelen alkalmazkodni a mai kor vívmányaihoz, hogy közelebb kerüljön a gyerekekhez és a nyelvezetükhöz (tudni illik, mi az a Roblox, a Minecraft és hasonló játékok, függetlenül attól, hogy az iskolában ilyenekkel nem játszunk, de ha

ugyanazt a grafikai megjelenítést használjuk, az felkeltheti a gyerekek érdeklődését); másrészt a gyerekeket szembesíthetjük a mesterséges intelligencia korlátaival, tanítva ezzel is őket a technika és a közösségi média ésszerű használatára.

A „kísérletek" során meg kellett tanulni átalakítani az eddigi szemléletet, el kellett sajátítani a differenciált tanulásszervezés eszközeit, módszereit és nap mint nap felkészülni a tanórákon történő megvalósításra. Érthetővé vált az is, hogy miért zárkózik el az alternatív módszerektől számos pedagógus: nehéz feladatnak tűnik, nagyon sok (szabad)időt emészt fel, sok önfejlesztést, tanulást és rugalmasságot igénylő munka. De megéri!

KÖVETKEZTETÉSEK – ALTERNATÍV TANÓRÁK

Az öt tanóra összehasonlításából az derült ki, hogy a fogalmazás- és az olvasásórákon a tanulói beszéd dominált. A kiemelkedő tanulói kezdeményezés azt jelzi, hogy a tanulók aktív szereplői a tudásépítésnek; ez a kommunikációs forma kedvezett az elmélyült tanulásnak, mivel a pedagógus folyamatosan hozzáfért a tanulói gondolkodáshoz, és így adaptívan tudott reagálni. A környezetismeret- és az olvasásórák tevékenységalapúak voltak: a jelentős munkaszakasz és a tanulói megszólalások együtt olyan tanulási környezetet teremtettek, amelyben a gyakorlás és a kooperáció növelte a tanulási hatékonyságot. A nyelvtanóra tanárcentrikus maradt, amire a pontosság és a helyesírás automatizálása szempontjából volt szükség. A frontális óraszervezés bizonyos készség- és rutincélok elérése szempontjából rövid távon eredményesnek bizonyult ugyan, a kíváncsiság és a nyelvi tudatosság fenntartásához azonban szükség van a tanulói magyarázatok és a „hibából szabály" típusú rövid, reflektív párbeszédek rendszeres beépítésére. Az adaptív pedagógia közös fejlesztési iránya mind az öt órában azonosítható volt: a pedagógusi ellenőrzések egy része gondolkodtató visszakérdezés volt („Miből tudod?", „Mi alapján döntöttél?", „Mi vezetett félre?"), azonban a tanulói teljesítményeket megnevező tartalmi visszajelzéseket rutinszerűvé kell tennie a tanítónak, mert ezek a lépések a tanulói kíváncsiságot a helyes válasz kereséséről az értelmezés és tudásépítés irányába terelik.

Az adatokat összevetve – tehát a hagyományos, illetve a kísérleti tanórák adatait összehasonlítva – az alábbi kép bontakozik ki: a kísérleti órák során a pedagógusi beszéd 53,94%-kal alacsonyabb volt, mint a szakdolgozat első részében elemzett órákon, és a

dicséretek mértéke is alacsonyabb arányt mutat, bár a negatív visszajelzések szintje is alacsony maradt. A kísérleti órákon a kezdeményezés közel kétszer annyi volt, mint a hagyományos tanórákon, és a csend – azaz az elmélyült tevékenység vagy gondolkodás – több mint 50%-kal volt magasabb az adaptív órákon.

ZÁRSZÓ

A kutatás keretében bemutatott tanórai megfigyelések és a Flanders-féle elemzés alapján kirajzolódó kommunikációs mintázatok egyértelművé tették, hogy az alsó tagozaton megvalósuló tanulási-tanítási folyamatban a pedagógusi kommunikáció tantárgyhoz, célhoz és csoporthoz igazodó, dinamikusan változó, (ideális esetben) rugalmas rendszer. Az összesített megfigyelések alapján megállapítást nyert, hogy a frontális, pedagógus által uralt kommunikáció eredendően nem elavult és nem szükségszerűen hatástalan. Ellenkezőleg: a frontális osztálymunkára többféle tanórai helyzetben is szükség van, különösen akkor, amikor új fogalmak bevezetése, a tanóra ritmusának megtartása, a figyelem fókuszálása vagy a készségjellegű automatizálás (például helyesírási rutinok) a cél. A frontális pedagógiai kommunikáció tehát megfelelő didaktikai keretet ad a tanuláshoz: biztonságot, kiszámíthatóságot és szervezettséget biztosít.

A vizsgálat során igazolódott, hogy az alfa generáció tanításával kapcsolatban nem az a kérdés, hogy szükség van-e a gyerekeknek együtt, egy időben, azonos ütemben, azaz frontális munkaformát alkalmazva megvalósuló tanórákra, hanem az, hogy a tanulói aktivitásban rejlő lehetőségeket a tanító milyen minőségben és arányban aknázza ki az egyes tanórákon. A vizsgálatok alapján ugyanis láthatóvá vált, hogy a mai tanulócsoportok – elsősorban heterogén összetételük miatt (tanulási nehézségekkel küzdő, sajátos nevelési igényű és autizmus spektrumzavarral küzdő gyerekek) – akkor jutnak el stabilnak tekinthető, elmélyített tudásig, ha a frontális keret következetesen az adaptív pedagógia módszereivel, azaz differenciált, személyre szabott tanulási-tanítási folyamatokkal egészül ki. A dolgozat egyik legfontosabb tanulsága az, hogy az osztálytermi kommunikációt érintő kihívásokra nem a frontális és a nem frontális módszerek szembeállításával adható válasz, hanem azzal, hogy az alkalmazott pedagógusi kommunikáció mennyire képes váltani a keretezés, a tanulói gondolkodás feltárása, a tevékenységbe ágyazott gyakorlás és a megnevező, tanulást rögzítő visszajelzés között. Az adaptív

tanítás tehát nem egy pillanatnyi „hóbort", lázadás a jelenlegi rendszer ellen, hanem a diákok tekintetében több szempontból is heterogénebb osztályokkal végzett munka szakmailag indokolt szükségszerűsége – egyben pedig lehetőség arra, hogy a tanulók természetes kíváncsisága megmaradjon, tovább fokozódjon és a megértés, a tudásépítés motorjává váljon.

A kutatás gyakorlati tanulsága az, hogy bár a jelenlegi pedagógusi kommunikációs gyakorlat sok tekintetben stabil alapot ad, a tanulás hatékonyságának növelése és az elmélyített tudás elérése szempontjából az adaptív pedagógiai szemléletmód megjelenésének is kiemelt szerepe van. A folyamat elején ez feltételezhetően pluszterhet jelent a tanító óratervezéssel és a megfelelő kommunikációs stratégia megválasztásával kapcsolatos munkájában, de a tanulás-tanítás szerves részévé téve ezt, a tanítás tanulóközpontú, inkluzív és hosszú távon eredményessé tehető.

Az elvégzett kutatás valós tanórai interakciók empirikus megfigyelésére épült, ugyanakkor érdemes figyelembe venni a módszertan korlátait is. A Flanders-féle interakcióelemzés elsősorban a kommunikáció szerkezeti mintázatait (például tanítói-tanulói beszédarány, direkt-indirekt kommunikáció, tanulói kezdeményezés) ragadja meg, miközben kevésbé érzékeny a megszólalások tartalmi minőségére, tehát arra, hogy a tanulói beszéd mennyiben bizonyít valódi fogalmi megértést, érvelést, illetve a tanítói kérdezés mennyire elmélyítő vagy ellenőrző jellegű. Emiatt az interakciós arányok önmagukban nem tekinthetők a tanulás minősége teljes körű mutatóinak, sokkal inkább olyan jelzéseknek, amelyek a tanulási környezet kommunikációs feltételeiről adnak képet.

A megfigyelések további korlátja a tanórák különböző természetéből fakad: egy-egy óra kommunikációja jelentősen függ az óra céljától, a csoport összetételétől, a tanulók aktuális állapotától, illetve attól, hogy a pedagógus által tartott tanóra mennyire rutinszerű a megfigyelés időpontjában. A pedagógusok és a tanulók viselkedését természetesen a megfigyelő jelenléte is befolyásol(hat)ta.

A fenti korlátok ellenére a kutatás megalapozott kiindulópontul szolgálhat további vizsgálatok számára: ilyen például a tartalomelemzéssel kiegészített interakcióvizsgálat (a tanítói kérdések és visszajelzések minőségi kategorizálása), a tanulási eredményesség és kommunikáció kapcsolata (rövid és hosszú távon a szövegértési képesség vagy a helyesírási készségek elemzése) vagy adaptív beavatkozás vizsgálata (adaptív elemek beépítése a tanórákba és újramérés).

Az alfa generációval való hatékony tanítói kommunikációs stratégia megválasztása nem könnyű feladat. A pedagógusra ebben óriási felelősség hárul. Az iskolai oktatásnak ma ugyanis mindent meg kell tennie, „hogy a ma felnövekvő generáció boldog és boldogulni képes XXI. és XXII. századi felnőtté váljon, megteremtve ezzel a boldog és boldogulni képes társadalmat is" (Gloviczki 2024: 281).

IRODALOM

Aronson, Elliot – Aronson, Joshua (2018): *A társas lény.* HVG Kiadó Zrt., Budapest.

Bácskai Katinka (2020): Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs* 3/2. 13–22.

Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (2013): *A kommunikáció elmélete és gyakorlata*. Gramma Kiadó, Eger.

Bereczki Enikő (2017): *A mai gyerekek lesznek minden idők legmagányosabb felnőttjei.* https://panpeterstop.blog.hu/2017/11/10/alfa_639 (Utolsó megtekintés: 2025. augusztus 1.)

Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle* 49/4. 26–38.

Falus Iván – Orgoványi-Gajdos Judit (2022): A Pedagógus. In: A *didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Szerk. Falus Iván – Szűcs Ida. Akadémiai Kiadó, Budapest. 331–365.

Falus Iván – Szűcs Ida (2022): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Flanders, Ned A. (1977): Interaction analysis and inservice training. In: *The social psychology of teaching.* Szerk. Morrison-McIntyre. Penguin, Middlesex. 63–74.

Gloviczki Zoltán (2024): *A holnapután iskolája*. Open Books, H. n.

Gyarmathy Éva (2020): Tanulás, mozgás, tér – szabadon és biztonságban. In: *Iskola mozgásban.* Szerk. Somogyi Krisztina – Bedecs-Varga Éva. BME Építőművészeti Doktori Iskola, Budapest.

Hall, Edward T. (1976): *Beyond Couleuré*. Anchor Press. https://monoskop.org/images/6/60/Hall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf (Utolsó megtekintés: 2026. március 2.)

Józsa Krisztián – D. Molnár Éva – Zsolnai Anikó (2020): Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány* 181/1. 47–55.

Kugler Nóra (2017): A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: *A magyar nyelv jelene és jövője*. Szerk. Tolcsvai Nagy G. Gondolat Kiadó, Budapest. 336–356.

M. Nádas Mária (2008): Adaptív nevelés és oktatás. In: *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény, 1. kötet. Az adaptivitás szemlélete.* Sorozatszerk. Kerber Zoltán. Educatio Társadalmi Közhasznú Társaság, Budapest.

Nahalka István (2022a): Oktatás és társadalom. In: *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Szerk. Falus I. – Szűcs I. Akadémiai Kiadó, Budapest. 61–105.

Nahalka István (2022b): A tanulás. In: *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Szerk. Falus I. – Szűcs I. Akadémiai Kiadó, Budapest. 107–139.

Némethné Tóth Ágnes (2014): *Negyedszázad az iskolában.* Habilitációs értekezés. Neveléstudományi Doktori Iskola. EKF. Eger. http://eklektika.ektf.hu/dsr/access/daed123c-0573-4d4e-9813-501d672a157b (Utolsó megtekintés: 2026. március 2.)

Pálvölgyi Ferenc (é. n.): *Kommunikáció az osztályteremben*. https://btk.ppke.hu/uploads/articles/180416/file/Kommunik%C3%A1ci%C3%B3%20az%20oszt%C3%A1lyteremben%20(PF).pdf (Utolsó megtekintés: 2026. március 4.)

Ramachandran, Vilayanur – Hirstein, William (1999): *Neurogical theories of aesthetic for computer graphics.* https://users.cs.northwestern.edu/~bgooch/PDFs/Aesthetics.pdf (Utolsó megtekintés: 2026. március 4.)

Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Rektor Orsolya (2005): *Adaptivitás a vizuális nevelésben.* Trefort Kiadó, Budapest.

Schein, Edgar H. (2010): *Organizational Culture and Leadership.* Jossey-Bass. https://ia800805.us.archive.org/9/items/EdgarHScheinOrganizationalCultureAndLeadership/Edgar_H_Schein_Organizational_culture_and_leadership.pdf (Utolsó megtekintés: 2026. február 28.)

Szitó Imre (1987): *Kommunikáció az iskolában.* http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf (Utolsó megtekintés: 2026. február 27.)

Tari Annamária (2019): *Online illúziók – offline valóság*. Tericum Kiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (2007): *Idegen szavak szótára*. Ozirisz Kiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (2020): Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Szerk. Ludányi Zs. – Jánk I. – Domonkosi Á. Líceum Kiadó, Eger. 13–26.

H. Varga Gula (1999): A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. In: *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában.* Szerk. V. Raisz R. – H. Varga Gy. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 210–224.

Vekerdy Tamás (2012): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó Kft., Szekszárd.

Zágon Bertalanné (2025): *Gyermekközpontú osztályterem.* Tea Kiadó, Budapest.

Zrinszky László (1993*): Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

CONNECTION PROBLEMS SHOULD TEACHER COMMUNICATION CHANGE IN TEACHING THE ALPHA GENERATION?

The study examines how effective today's pedagogical communication is in educating the alpha generation. The starting point of the research is that the communication habits, attentional functioning and learning habits of today's primary school children differ from those of previous generations.

The study is based on classroom observations conducted at the Aszód primary school, where the verbal communication patterns of 39 lessons were analyzed using the Flanders interaction analysis method.

According to the results, traditional, frontal lessons often have a high proportion of teacher speech, while student initiative is limited. Adaptive, cooperative and experience-based methods give more space to student activity, questioning and independent thinking.

The conclusion of the research is that it is not necessary to completely abandon frontal education, but to use more flexible, conscious and much more child-centered pedagogical communication.

Keywords: pedagogical communication, alpha generation, communication strategy, experience-based methods

MACZÁK IBOLYA

Van új a part alatt?
Egy közismert gyermekdal szövegrétegei

A tanulmány az *A part alatt…* kezdetű gyermekdal (kevéssé ismert) szövegváltozatait vizsgálja a kapcsolódó kulturális hagyományok tükrében. Az elemzés egyaránt érinti az irodalomtörténet, a folklór és a gyermekirodalom néhány alapvető funkcióját és szövegalkotási tendenciáját is.

Kulcsszavak: gyermekirodalom, gyermekszerző, mondóka, gyermekjátékdal

GYERMEKIRODALOM – GYERMEKALKOTÓK

„Itt kell kitérnünk arra a felfogásra, amely a gyermekirodalomhoz kívánja sorolni azokat a munkákat, amelyeket gyermekek írtak. Ezzel a nézettel kapcsolatban igazából két probléma van. Egyfelől még nemigen látott senki olyan irodalmi műveket, amelyeket gyermekek írtak volna. (Szeretnénk itt újra hangsúlyozni, hogy a gyermekirodalom tárgykörébe csak irodalmi műveket, azaz művészi alkotásokat sorolhatunk!) Hogy gyermekek által előállított szövegek egészen új kontextusba helyezve esetleg irodalmi hatást kelthetnek (némi erőszakkal idesorolható G. Rodari néhány könyve), az elképzelhető, de nyilvánvaló, hogy a szövegdarabok hatása és üzenete önmagában korántsem azonos a kompozíció egészével. Természetesen nem zárható ki az a rendkívüli szituáció sem, hogy egy igazi zseni már gyermekkorában irodalmat alkosson (pl. Karinthy Frigyes első, fantasztikus regénye még gimnazista korában jelent meg nyomtatásban, s bár ez azért még nem vitte el a Parnasszusra, jelezte, hogy mekkora tehetség bontakozik benne)” – fogalmazta meg Bárdos László és Galuska László Pál gyakran forgatott, és széles körben is népszerű 2007-es főiskolai jegyzetében. (Bárdos–Galuska 2007: 13; Bárdos–Galuska 2013: 16.) Az állítással sok

tekintetben egyetértve megállapítható, hogy a gyermekirodalmi alkotások többségét ma már valóban felnőttek írják, de ez a humanista iskolai gyakorlat révén korántsem volt mindig így.

A versírást tananyagnak tekintő felfogás közismert példája a magyar irodalomban Janus Pannonius (aki tizenhat évesen már Ferrara ünnepelt költője volt) vagy a későbbiekben Csokonai Vitéz Mihály, aki már igen fiatalon a poétai osztályt vezette a debreceni kollégiumban, és tizennyolc évesen megírta a *Békaegérharc*ot. Az ő költészetüket természetesen nem tekintjük gyermekirodalmi alkotásnak, hasonlóan a romantika korában dívó, ifjú alkotókat a középpontba állító kultusz alkotóihoz. (Ennek révén William Blake már tizennégy éves korában elismert tehetség volt, és Mary Shelley is tizenegy évesen lett első könyves szerző, mielőtt tizennyolc évesen megírta a *Frankenstein*t. Valószínűleg ez a felfogás hatott Karay Ilona tizennégy éves kora előtt írt alkotásaira is.) A felsorolt példák jól mutatják, hogy az alkotó életkora nem feltétlen kritériuma a gyermekirodalmi alkotótevékenységnek, és nem minden gyermekalkotó alkot gyermekirodalmat.

Ugyanakkor ismeretesek olyan alkotások és műfajok, amelyek miatt kár lenne elvitatni a gyermekszerzők műveinek létjogosultságát – annál is inkább, mivel egyes műfajai egyre jelentősebbek a magyar és az európai gyermekirodalomban. Idesorolhatók a Galuska László Pál által is (Karinthy gyermekkori naplója révén) hivatkozott naplók és gyermekversek is. Előbbiek jelentős darabjai a „klasszikus" Anna Frank-naplón kívül a magyarul is megjelent *Zlata naplója* vagy a hazai memoárirodalom kiemelkedő darabjai – melyek a tudatos történelmi emlékőrzés szándékával íródtak (így Csics Gyula: *Magyar forradalom, 1956;* Kovács János: *A magyar forradalom, 1956;* Bartos Margit: *Margó naplója*).

A magyar gyermekirodalomban Benedek Elek szerkesztőként a *Cimbora* című gyermeklap hasábjain vezette be azt a gyakorlatot, hogy gyermekszerzők alkotásait is publikálta. Koncepcióját a szakirodalom máig úgy értékeli, hogy „Benedek Elek ezzel a szerkesztői gesztussal bővíti a gyermekirodalom addigi fogalmát: a gyermek már nemcsak olvasója és témája lehet az irodalomnak, hanem szerzője is". (Végh 2006: 75.) A később ismertté vált alkotók közül itt publikált először Dsida Jenő és Ignácz Rózsa, Csűrös Emília és Marton Lili.

Kétségtelen, hogy a jelzett művek többsége zsenge (azaz kezdőre valló, illetve kezdő korból való műalkotás), ám nem hagyható figyelmen kívül számos tankönyv és

gyermekantológia alapműve, a József Attila-féle *Kedves Jocó!,* a *Krémkaktusz* antológia (amelynek pedagógiai vonatkozásairól több szakcikk is megjelent). (Grandpierre 2021; Gődény 2018.) Azaz nem véletlenül fogalmazta meg Mikola Györgyi, hogy „a mai irodalomtudomány mindinkább felismeri ennek szükségességét – a kiskorúak által írt irodalommal is »el kell számolni«". (Mikola 2006: 160.) Ez részben meg is történt: a *Világirodalmi lexikon* már 1975-ben kiemelt fontosságot tulajdonított a gyermekszerzőknek. A *gyermekirodalom* szócikkhez kapcsolódó első definíció ugyan a közhasználatú műfajmegjelölés („gyermekek számára írt vagy szerzett szépirodalmi és népköltészeti művek összessége") (Király 1975: 101), de a második jelentésmagyarázatban komoly szerepet kap a gyermekszerzőkre vonatkozó utalás („gyermekek által szerzett szépirodalmi művek") (i. m. 102) – elsősorban a folklórműfajok révén. Nem véletlen, hogy a lexikon *gyermekvers* szócikkében ugyancsak fontos és alapvető értelmezést kínál a szerzők gyermek (mi)volta: „a gyermekek által és számukra alkotott költészet milyensége kultúránként rendkívül változik" (i. m. 106).

GYERMEKSZERZŐK A PART ALATT…

F. Kovács Ferenc Gazdag Erzsi verseivel rokonította a népi mondókákat, hangsúlyozva a gyermekszerzők tevékeny részvételét a műfaj alakításában: „ezeket kimondottan kisgyerekek számára, nevelésükre és szórakoztatásukra szerzették, sőt a legnagyobb részük névtelen gyermekszerzők vagy inkább gyermekközösségek alkotása. Az eredetük alapján a szokásos szakmai felosztás két csoportba sorolja őket: *a)* a felnőttek mondókéi gyerekeknek; *b)* a gyerekek mondókái egymásnak." (F. Kovács 1984: 540.) A szerző – a néprajzi kutatásokkal összhangban – azt is hangsúlyozza, hogy a mondókák nagy csoportja segít a gyereknek a társadalomba illeszkedni, illetve kiemeli, hogy „jelentős azoknak a népi gyermekverseknek a száma, amelyek az esztétikum segítségével a világot ismertetik meg a gyerekkel, azt segítenek birtokba venni". Bár F. Kovács Ferenc itt az évszakokat, az időjárást hívó, köszöntő, ünneplő típusú mondókákra utalt, gondolatai igazak az egyik legismertebb magyar népköltészeti alkotás, az *A part alatt…* kezdetű dalocskára is. (Joggal merülhet fel a kérdés, miért tekinthetjük mondókának: szöveges besorolás alapján az Ortutay-féle *Magyar néprajz* is mondókának tekinti az ilyen típusú szövegeket.)

A magyar népzene tára gyermekjátékdalok közé sorolja, s jelzi, hogy legismertebb szövegváltozata Csaplár Benedek (és tanítványai) 1870-es, szegedi gyűjtése nyomán vált szélesebb körben ismertté. Csaplár feljegyezte, hogy ezt a szöveget a gyerekek maguk szerezték és sajátos játékformát is kitaláltak hozzá: „Ezen versek éneklése közben az éneklő a szöveg szerént tagjait jártatja, t. i. a cselekvést tagjaival kifejezni iparkodik." (Bartók–Kodály 1951: 226.) Vagyis a dalocska előadásához az akkori gyerekek igen kreatívan sajátos mozgásformákat dolgoztak ki.

Az *A part alatt…* szövegét tekintve is jellegzetes gyermekjátékdal, hiszen oktató funkciója is van: azt tanítják, memorizáltatják az éneklőkkel, hogy miként készül a kenyér, amely a hajdani gyerekek számára az igen fontos, mindenképpen elsajátítandó ismeretnek számított. Nem véletlen, hogy az ilyen típusú népdaloknak is több csoportja is ismert, így a Bartók Béla által Újszászon gyűjtött *Két krajcárom volt nékem…* kezdetű népdal is:

Két krajcárom volt nékem…
Búzát vettem én azon…
Elvittem a malomba…
Megőröltem a búzát…
Hazavittem a lisztet…
Süttem vele perecet…
Megették a gyerekek…

Az *A part alatt…* szövege egy ismert Bartók-kórusműben is helyet kapott: a gyermekkarra írt *Cipósütés* – egyik méltatója szerint – „méltán sorakozik szerzőjük eddigi, pedagógiai irányú munkásságához". (Gergely 1937: 6.) A dicsérő szavak természetesen Bartók zenepedagógiai tevékenységének szólhattak. Ugyanakkor az sem véletlen, hogy a szöveget gyerekek számára dolgozta fel: erre késztethették a szöveg sajátosságai is. Ez utóbbiak nem mindenki tetszését nyerték el. A bemutató idején készült, gunyoros hangvételű írás az állatszereplőket és a sajátos, groteszk világot tűzte tollhegyre: „Aszongya, ő az egész őshalandzsából azt az egyetlen sort hajlandó elfogadni, hogy: »Mén a szekér a malomba.« Ez rendben van. Mén a szekér a malomba, pont. De mit akar ott az a három macska? Pláne három tarka? És mi az, hogy varnyú arat, tücsök gyűjt és szúnyog köti kévét? És hogy bolha izog, macska szitál, lúd dagasztja, medve várja?" (Ismeretlen 1937: 3.)

A cikk ismeretlen szerzője láthatóan nemcsak a folklórműfajokban, hanem a gyermek- és világirodalomban is járatlannak mutatkozott. Ebben az időszakban ugyanis már ismert volt (igaz, főleg angol nyelvterületen) Edward Lear munkássága, akinek nonszensz gyermekversei a felnőttek körében keltettek élénk visszhangot. Azaz ekkorra már a felnőttek sem feltétlenül lepődtek meg a szokatlan verseken. A gyerekek pedig még kevésbé, hiszen számukra az állatszereplők, különösen az apró ízeltlábúak a szórakozást jelentették. (Jóval később, az *Icinke-picinke* című gyűjtemény révén a szélesebb közönség számára is ismerős lehet egy ilyen „férges" változat, amelyben a kenyérkészítést az apró állatok végzik.) A „bolhabál" és „tücsöklakodalom" típusú történetek pedig igen régi eredetűek. (A legismertebb példája a Bartók által 1907-ben, Felsőirgen gyűjtött *Házasodik a tücsök…* kezdetű dal.)

Ezekben a történetekben a tücsök vagy a pók a legyet vagy a szúnyog lányát akarja feleségül venni. Lakodalmi „tisztségviselőik" pedig kivétel nélkül állatok (nem ritkán jellegzetes attribútumaik révén): farkas a mészáros, róka a szakácsné, hörcsög a vőfély. A zenekarban szúnyog a prímás, gólya a szekundás, béka a flótás, büdös bogár a brúgós. Természetesen a vendégsereget is állatok alkotják – a lakodalom nagy táncmulatsággal, végül általános verekedéssel vagy a vőlegény szökésével fejeződik be. A *Magyar Népmesekatalógus* a történet harmincegy változatát tartja számon (közöttük számos töredéket, csonka változatot). A dal stílusa és funkciója alapján a kollégiumi diákköltészet terméke, s legkorábbi változata a 17. századi anyagot tartalmazó *Szentsei-daloskönyv*ből (1704) ismeretes.

Természetesen a népmesékkel is rokonítható a dal szövegvilága. Mindez abból az elképzelésből táplálkozik, hogy az állatok világa pontos másolata az emberi világnak. Ez teszi lehetővé, hogy a tréfás történetek az emberi társadalom (elsősorban a különböző szokások és szertartások) görbe tükrét mutassák: olyan világról tudósítanak, ahol minden másképp történik, mint a valóságban. Az ilyen formában tótágast álló világ képzete már a középkorban is ismeretes (sőt a *Békaegérharc* ismeretében még korábbinak gondolják).

MISZTIKUS ÉS FELNŐTT TARTALMAK

A felfordult világhoz kapcsolható az a grúz ének is, amelynek szövege szorosan összefügg az *A part alatt…* motívumkincsével. Ebben a transzcendens, varázslatos motívumokat rögzítő változatban – mely Magyarországon Rab Zsuzsa fordításában vált közismertté – egy különös anyóka (talán boszorkány?) irányítja a kenyérsütés és a kap-

csolódó lakoma eseményeit. Segítői között azonban az igen félelmetes (és korántsem ártalmatlan-tréfás) állatok (oroszlán, tigris) mellett angyalok, ördögök és varázslók is vannak. A liszt elkészülte után azonban szinte kizárólag madarak készítik a cipót, és ők alkotják a vendégsereget is. Bár ebből a szövegváltozatból sem hiányoznak a tréfás elemek, a különböző félelemkeltő vagy transzcendens jelentéskört idéző szereplők a felnőttek világához kötik a szöveget.

A szegény asszonynál

A szegény asszonynál,
öreg anyókánál
egerek aratnak,
oroszlán köt kévét,
tigris rak kalangyát,
jószívű varázslók
a szekérre rakják,
kicsépelik őzek,
apró angyalocskák
szállnak szérűjére,
apró ördögöcskék
szemet szeleltetnek,
vadkan hordja egybe,
róka rúgja rendbe,
segíteni darvak,
vadkacsák szaladnak,
a medve meg fogja,
zsákba lapátolja,
egész farkascsorda
hordja a malomba,
rigók odaszállnak,
ők lisztet szitálnak,
fürjek odagyűlnek,
gyönge tésztát gyúrnak,
galambok sereggel,
fehér cipót sütnek,
szürkeszárnyú gerlék
fűtik a kemencét,
tyúkok sütnek-főznek,
ludak sürgölődnek,
a sereg vendéget
fecskék hívogatják.
Fecsegő szarkákat
ne hívjanak hozzánk:
asztalunkhoz ülnek,
mindenkit csepülnek!
Aranytollú fácán
ott ragyog középen,
fülemülék népe
ujja csudaszépen.
Öreg galambnéne
ül a sutba, félre.
Vígan isznak, esznek,
áldást zengedeznek.

(Rab 1977: 117)

Kevésbé ismert, hogy a felnőtteknek szóló tartalmak a magyar szövegvariánsokból sem hiányoznak: a Kiss Lajos által Kórógyon 1957 szeptemberében gyűjtött, majd 1958 táján publikált változatban (Kiss 1958: 282) nem is szerepelnek állatok – sokkal inkább a malomban tartózkodó kocsmárosné vagy csárdásné alakja kerül középpontba. (Ebben az esetben nem feltétlenül foglalkozásra kell gondolnunk a szöveg értelmezésekor – sokkal valószínűbb, hogy csárdában, kocsmában tényked, kétes erkölcsű nőről, nőkről van szó.)

A következő, szövegösszefüggéseket szemléltető táblázat néhány jellegzetes, magyar változatot mutat be: a motívumegyezések szemléltetése révén jól érzékelhető, hogy a pajzán tartalmú, felnőtteknek szóló ének, a játékos „féreglakodalom" és a kenyérkészítéshez kapcsolható, ismeretközlő funkció miként alkot szerves egységet a közismert népdalban.

A malomba	**Kertem alatt… (Icinke-picinke)**	**Cipósütés (Bartók Béla)**
	Kertem alatt, kertem alatt, három varjú kaszál, három varjú kaszál.	Kertem alatt :// Arat három varnyú ://
	Serke gyűjti, serke gyűjti, tetű kévét köti, tetű kévét köti.	Tücsök gyűjti :// Szúnyog köti kévét ://
	Bolha izog, ugrál, bolha izog, ugrál, szekérre kévét hány, szekérre kévét hány.	Bolha izog, bolha ugrál Bolha izog-ugrál, Szekérre kévét hány :// Mén a szekér a malomba,
A malomba, a malomba Három molnárlegény, három molnárlegény. Egyik szitál, másik rostál,	Mén a szekér, mén a szekér, majd a malomba ér, majd a malomba ér. A malomba, a malomba, három tarka macska, három tarka macska.	Három macska hajtja, Három tarka macska

A malomba	Kertem alatt… (Icinke-picinke	Cipósütés (Bartók Béla)
A harmadik grízt csinál: A harmadik grízt csinál	Egyik szitál, másik rostál, a harmadik követ vág, a harmadik követ vág Tehén dagaszt, tehén dagaszt, fehér ló vizet hoz, fehér ló vizet hoz. Medve várja, medve várja, kisült-e a cipó, kisült-e a cipó. Medve eszik, medve eszik, hangya morzsát szedi, hangya morzsát szedi.	Ez itt szitál :// az meg rostál Ez itt szitál :// az meg rostál:// A harmadik vágja, Malomkövet vágja. Szürke szamár vizet hoz Egy akós hordóban, Szürke szamár vizet hoz Két akós hordóban. Kilenc akós hordóból Tekenőbe tölti. Lúd, lúd dagasztja, Ludak rakják. Medve várja:// Kisült-e a cipó:// a cipó Tyúk a cipót csipegeti :// Tyúk a cipót eszi. Hangya, hangya morzsát szedi :// Morzsát szedi, eszi. Tyúk a cipót eszi, Hangya morzsát szedi Morzsát szedi, sej haj Sej haj :// Hangya morzsát Szedi, eszi :// Eszi, szedi, eszi.

A malomba	Kertem alatt… (Icinke-picinke	Cipósütés (Bartók Béla)
A malomba, a malomba Grízt csinál csárdásné Grízt csinál csárdásné. Eggyik szitáll, macsik rostál. A harmadik grízt csinyál: A málomba, a málomba. Csárdásné, kocsmárosné, - Hajtsd el az uradat, szeress meg engemet Molnárné, kocsmárosné!		

Összességében elmondható, hogy az *A part alatt…* kezdetű gyermekdal számos kulturális hagyomány letéteményese. Közkedvelt voltát minden bizonnyal rétegzettsége, műfaji gazdagsága is befolyásolta. A jelenkor kutatója számára pedig fontos tanulságokkal szolgál a gyermekirodalom néhány fontos kérdésének (így a szerzőség-problémának, a humorforrásoknak, a régiségben tapasztalható, gyermekektől elvárt alapismereteknek) vizsgálatához.

IRODALOM

Bárdos József – Galuska László Pál (2007): *Jegyzet a Gyermekirodalom kurzushoz.* Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.

Bárdos József – Galuska László Pál (2013): *Fejezetek a gyermekirodalomból.* Nemzedékek Tudása, Budapest.

Bartók Béla – Kodály Zoltán (1951): *A magyar népzene tára.* I. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gergely János (1937): Bartók uj kórusai. Egynemű karok két és három szólamban. *Magyar Út* 6/3. 6.

Király István (1975, főszerk.): *Világirodalmi lexikon.* IV. Akadémiai Kiadó, Budapest.

F. Kovács Ferenc (1984): Gazdag Erzsi gyermekvers-költészetéről. *Vasi Szemle* 38/4. 539–553.
Gődény Andrea (2018): Kisiskolások versélménye. *Katedra* 2018. szept. 10–13.
Grandpierre Aranka (2021): Könyv születik: Kreatív írás alsó tagozaton. *Gyermeknevelés* 2021/1. 300–319. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.300.319
Ismeretlen (1937): Cica-mica pájja. *Kecskeméti Közlöny* 19/93. 3–4.
Kiss Lajos (1958): A szlavóniai magyar népsziget népzenéje. *Az MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei* 1–4. 268–311.
Mikola Gyöngyi (2006): A Kék és a Rózsaszín. *Forrás* 2006/7–8. 159–166.
Rab Zsuzsa (1977): A költészet termőföldje. *Szovjet Irodalom* 3/10. 115–118.
Végh Balázs Béla (2006): Benedek Elek gyermekirodalmi kánonja. *Székelyföld* 10/10. 68–83.

IS THERE ANYTHING NEW UNDER THE BANK? TEXTUAL LAYERS OF A WELL-KNOWN CHILDREN'S SONG

The study examines the (little-known) textual variants of the children's song "A part alatt…" in the light of related cultural traditions. The analysis also touches on some of the basic functions and textual tendencies of literary history, folklore and children's literature.

Keywords: children's; literature, children's author, nursery rhyme, children's play song

TÖLGYESSY ZSUZSANNA

Égitestek eredetmondákban és költői képekben

Miért épp az égitestekről írok? Mert elérhetetlenül messze vannak, csodálni lehet őket, de birtokolni nem. Ahogy Csokonai Vitéz Mihály is vallja *Az estve* című versében:

Te vagy még egyedül,
óh arany holdvilág, Melyet
árendába nem ád még a
világ!

Először azt határoztam el, hogy követem az égitestek megjelenítését két igen jelentős, de sajnálatosan nagyon rövid életű költőnk életművében – a 19. századból Petőfit, a 20. századból József Attilát választottam. Segítségemre volt az internet: Petőfi Sándornak és József Attilának teljes életműve elérhető, egy egyszerű keresőprogrammal ráakadtam azokra a versekre, amelyekben szerepelnek az égitestek. Szerettem volna Weöres Sándor verseivel is kiegészíteni a gyűjtésemet, de összes verse nem található meg egyetlen weboldalon sem, így a teljes életművéhez képest csak néhány versét tudtam górcső alá venni. A gyűjtésemet kiegészítettem eredetmondákkal, melyekhez leginkább Boldizsár Ildikó mesegyűjteményei révén jutottam el.

Kulcsszavak: égitestek, költői képek, eredetmondák

ÉGITESTEK

A *nap* szavunk bizonytalan eredetű, elképzelhető, hogy a *na-* alapszava ugor örökség: vogul, osztják *nái* (’tűz’) -ból alakult ki.[1] A *hold* szavunk egy ősi, hónap jelentésű uráli kori szó származéka, a *csillag* pedig ugyancsak ősi, finnugor eredetű szavunk.[2]

[1] https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/n-F32C6/nap-F32DB/

[2] Zaicz 2006.

Diószegi Vilmostól[3] tudjuk, hogy mind a magyar népi díszítőművészetben, mind a magyar folklórban gyakori elem az égig érő fa éppúgy, mint indoeurópai népeknél, azonban az uráli, szibériai égig érő fának van egy jellegzetessége – a lombjában egyszerre bújik meg a Nap és a Hold.

Az égitestek ilyenforma összetartozása olvasható ki József Attila *Eszmélet* c. verséből is: „*Nappal hold kél bennem s ha kinn van / az éj – egy nap süt idebent.*" Hasonlóan, mint a *Gyönyörűt láttam* c. versben: „*s este a nyájas csillagok / rám nevettek a teli holddal*".

A nap és a csillagok a teljességet idézik: „*Nappal napom és éjjel csillagom*" – írja hitveséről Petőfi *Itt benn vagyok a férfikor nyarában* című versében. Hasonlóan jár el Weöres Sándor a *Paripám csodaszép pejkó* c. versében:

Amikor paripám ballag,
Odanéz valahány csillag.
Amikor paripám táncol,
Odanéz a nap is százszor.

A Hold és a csillagok szerepeltetésével Petőfi *Az apostol*ban apokaliptikus képet rajzol meg egy megszemélyesített hóviharról:

[A fergeteg] *A háztetőkre ugrott föl dühében.*
És besüvített a kéményeken.
Tovább rohant s teli torokkal
Ordítozott belé a
Vak éj siket fülébe.
Aztán a fellegekbe markolt,
Rongyokra tépte éles körmivel,
S reszkettek a megrémült csillagok,
S a felhődarabok között / Idébb-odább hömpölyge a hold,
Mint a holt ember a hullámokon.

[3] Diószegi 1978: 190.

MONDÁK AZ ÉGITESTEK EREDETÉRŐL

A világ egyes népei történeteket találtak ki, hogy magyarázatot adjanak a világ jelenségeire, hogy ezáltal érthetőbbé és így biztonságosabbá tegyék életüket. Az égitestek kialakulására, jellemzőire vonatkozóan egymáshoz hasonló és ezektől merőben különböző történetek is születtek.

Az éjszakai égbolt eredete[4] című mexikói mese hőse Kotciminyakó, a puebló kislány, aki az állatokban gazdag vadászmezőkre elvándorló népe után indul. A világ legidősebb asszonyától, akit Anyánknak neveznek a pueblók, kap egy – számára se túl nehéz, se túl könnyű – zsákot, azzal, hogy adja majd át a Véneknek, útközben viszont nem volt szabad kinyitnia. Kotciminyakó kíváncsiságának engedve azonban óvatosan mégis kioldotta a zsák száját. Erre apró, fényes pontocskák lebegtek fel belőle az égbe, mire gyorsan visszazárta a zsákot. Mikor beérte népét, bevallotta a Véneknek az igazságot, akik a zsákban maradt csillagokból mintázatokat formáltak az égre – ilyen pl. a Göncöl-szekér, az összevissza szóródott csillagokat azonban Kotciminyakónak köszönhetjük.

Egy afrikai népmese[5] azt regéli el, hogy a Nap és a Hold egykor házastársak voltak, de aztán a férjét Hold elhagyta egy másik hatalmas törzsfőnökért és a tőle kapott ajándékokért. Azóta kergeti a Nap a Holdat, néha rátalál hűtlen asszonyára, akkor pedig fogával kiszakít belőle egy darabot. Hold a gyerekeit nem hagyta el, sőt

> *néha részt vesz egy-egy gyermeke lakodalmán, fejére ilyenkor csodálatos fátylat borít, amit a Nappal való házassága idején viselt. S mikor a Föld másik oldalán feltűnik a Nap, hamar elmenekül a gyermekeivel együtt. Csak egyet hagy ott, mindig ugyanazt a csillagot, amelyik figyelve őrködik reggel és este, és hírt hoz neki, ha veszély fenyegeti. Régóta tart már ez a folytonos üldözés. De egyszer egy napon vége lesz, és újra rend lesz a világban.*[6]

Érdekes módon mintha Boldizsár Ildikó épp ennek a történetnek[7] az inverzét írná meg: a Hold szerelmes lett a Napba, bár sohasem látta, csak a melegét érezte, egy éjjelen azonban megállt, hogy végre magához ölelje.

[4] A mese megtalálható: Boldizsár 2019.
[5] A mese megtalálható *A Nap, a Hold meg a csillagok* címen: Boldizsár 2024.
[6] A fordító Radnóti Miklós.
[7] A mese megtalálható *A Nap és Hold találkozása* címen: Boldizsár 2024.

Abban a pillanatban, amikor egymáshoz ért a két test, hatalmas robbanás rázta meg a világot, és szétszóródott az égen sok ezer apró, fényes darab. Többé nem találkozott a Nap és a Hold, s így van ez jól, mert ha megint találkoznak, egyikük biztosan elpusztul… ez volt a legszebb szerelem, ami eddig a világon létezett, mert ebből a szerelemből születtek meg és kerültek föl az égre az első csillagok.

Pilinszky János *A Nap születése*[8] című verses meséjében fordított sorrendű az égitestek születése. Kezdetben csak a pislákoló csillagok voltak, és mindenki csak botorkált a nagy sötétségben, de aztán a csillagok összefogtak, és

Ezer irányból,
ezer úton ezernyi csillag
elindult a sötétség pereméről,
hogy az égbolt tátongó közepén
közös ragyogást alapítsanak.

Az összeolvadásukból lett a Nap. Az újszülött Napot az egész világ ünnepli, de aztán egyre több árny jelenik meg, mindenki megrémül és rettegve virrasztanak az éjszakai sötétben, a jövőért aggódnak:

S amikor reggel palotája
kristálytermében fölébredt a fény,
s hosszan nyújtózva éledezni
és emelkedni kezdett – hirtelen
olyan ujjongás fogadta a földön,
nagyobb, mint az első nap öröme.
Mert akkor már tudhatták mindenek,
hogy azután az éjszaka csak álom,
amit a fénylő valóság követ.

Azaz a jövő már örökké megváltattatott, a fényes Nap valósága bizonyossá vált, ebben Pilinszky vallásosságának tükre is kifejeződik.

[8] https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/PILINSZKY/pilinszky00001/pilinszky00289/pilinszky00289.html

Diószegi Vilmos rögzítette a híres mesemondó Ámi Lajos (1886–1963) világképét, amely valószínűleg nemcsak a sajátja volt, hanem a környezetében is általánosan elfogadott lehetett:[9]

> *A föld lapos korong alakú, az égbolt sátorként borul, a föld tartja az eget. A szélen olyan alacsony az égbolt, hogy a fecske térden állva issza a vizet. A Nap nyugaton bebújik a föld alá, ott lemossa a nappali bűnt, s a föld alatt visszamegy keletre, ahol másnap ismét felkél… Az égbolt aranyból van, s amikor villámlik, egy pillanatra meglátjuk az ég aranyát. Az égig érő fa 13-szor meggörbül, mert nem tudja beszakítani a tömör arany égboltot.*

Nemcsak a magyar néphit, hanem egymástól távol eső más népek is azt gondolták, hogy valamikor alacsony volt az égbolt. Például egy Fülöp-szigeti mese[10] is arról szól, hogy egy munkából hazatérő, megéhezett házaspár még a rizstörőt sem tudja használni, mert az mindig beleütközik az ég boltozatába, a férj dühében mérgesen kiált az égre:

> *Magasabbra is emelkedhetnél? Ahogy ezt kimondta, legnagyobb ámulatukra az égbolt emelkedni kezdett, és vele együtt emelkedett a görbe fésű és a nyaklánc* (amit kivett a feleség a hajából, amit levett a nyakáról), *de még a tűzhely is*.

Így lettek az égitestek.

Egy indián népmese[11] szintén az alacsony égboltról mesél: ekkoriban a fák nem tudtak szabadon nőni, a madarak repülni, és a felnőttek is csak görnyedten, leszegett fejjel tudtak menni. A gyerekek nem akartak erre a sorsra jutni, és gyűlést hívtak össze, tanakodtak, mitévők legyenek. Aztán az az ötletük támadt, hogy facölöpökkel magasabbra emelik az égboltot, azonban a szüleik csak kinevették őket. Napokon keresztül csak nyomták, feszítették az égboltot egyre hosszabb és erősebb cölöpökkel, de mindhiába, az nem mozdult. De egy nap, amikor már a fák, a madarak és a felnőttek is segítettek, egyszerre csak egy hatalmas robajjal felemelkedett az égbolt, és azóta is a helyén van: a fák magasra nőhetnek, a madarak szabadon repülhetnek, az emberek kiegyenesedve, emelt fővel járhatnak. Azonban a legcsodálatosabb dolog aznap este történt: a cölöpök-

[9] Diószegi 1978: 195.
[10] A mese *Hogyan lett a Nap, a Hold meg a csillagok?* címen megtalálható Boldizsár 2024.
[11] Séverine 2023.

kel kilyuggatott égbolton ezernyi lámpás kezdett pislákolni, az ég a csillagokkal mondott köszönetet, hogy a helyére került.

A Nap, a Hold és a Csillag megszabadítása[12] c. magyar népmesében maguk a királylányok az égitestek, és egyben az égitestek nevét viselik. A királylányokat sárkányok rabolják el, három bojtárfiú szabadítja ki őket, és ezzel el is nyerik a kezüket. A mese vége mondai színezetű:

> *Abban a szempillantásban elárasztotta a világosság a földet. Boldogok voltak az emberek, boldogok az erdő-mező vadjai, boldogok a fák, a virágok. Most tapasztalták csak igazán, mekkora áldás a fény, s milyen nyomorú az élet az örökös vakságban. A három legény feleségül vette a három királykisasszonyt. Azóta is boldogan élnek. Aki nem hiszi, nézzen az égre.*

A NAP

Mi az a nap? mi az a nap?
Nem is nap az tulajdonkép.
Ugyan mi hát?... hát semmi más,
Mint egy nagy szappanbuborék.
Valami óriásfiú
Kifúja reggel keleten,
S szétpattan este nyúgaton. -
És ez minden nap így megyen.

(Petőfi Sándor: *A Nap)*

Petőfit a versei alapján igazi napimádónak mondhatjuk: „*A kék eget vesszük boltozatnak, / S oltárlámpa lészen benne a nap!*" *(1848)*

A szerelem is egy nap, ami a szív mélyén süt melegen – állítja az 1847-es *Szerelem* című versében. *A XIX. század költői* című költeményében pedig az egyik programpontját így írja le: „*Ha majd a szellem napvilága / Ragyog minden ház ablakán…*"

[12] https://magyarrahangolva.hu/nap-hold-csillag-megszabaditasa/

Az apostol híres szőlőszemhasonlatában egy napsugárnak vallja magát, „*amely segíti a földet megérni*".

A Nap legtöbbször antropomorf módon jelenik meg a verseiben pl.:

Mint boldog anya / szerelmes:

Zöld föld felett, kék ég alatt a
Hangos pacsírta fütyörész:
Dalával a napot kicsalta,
A nap rá gyönyörködve néz.
(Mi kék az ég!)

Mosolyogva néz a földre
A szelíd nap sugara,
Mint elalvó gyermekére
Néz a szerető anya.
(Itt van az ősz, itt van ujra)

Vagy mint egy idős rövidlátó öregember:

Alant röpül a nap, mint a fáradt madár,
Vagy hogy rövidlátó
Már öregkorától,
S le kell hajolnia, hogy valamit lásson.
(A puszta, télen)

Egy lélektani pillanatot ábrázol: „*…a nap letépi magáról / a felhők hamuszín ponyváját*" – e nagy horizontú képhez hasonlítja *A helység kalapács*ában azt, mikor felderül Fejenagy képe, mert rájön arra, hogyan szabadulhat ki a templomból.

A Nap József Attila számára is mindig értéktelítetten jelenik meg. *Indiában, hol éjjel a vadak* című verses meséjében a nagy fejedelem a dzsungelben hétszáz ékes palotát építtetett:

Hétszáz ékes palota közé
kincstárat vasból rakatott
s a napot akarta ráveretni,
mint óriás, tüzes lakatot.

A Nap azonban fellázadt, és tűzzuhataggal elpusztította a hétszáz palotát a fejedelemmel együtt.

A Nap József Attila számára is alapvető érték: „*...a napot csak sejti az ember, / mint remélő a boldogságot*" – írja az egyik 1933-as töredékében.

Balatonszárszó című versében a szeptemberi őszt rajzolja meg igei metaforával, megszemélyesítésekkel: „*Tollászkodnak a sárga lombu fák / féllábon állván a hunyorgó napban.*"

Petőfi egyik leggyakoribb témája a naplemente. Itt is gyakori az antropomorf kép, mint a *János vitéz* egy-egy sorában: „*A nap akkor már a földet érintette; Mikor a nap leszállt pihenni az ágyába.*"

*A helység kalapács*ában – komikus eposzhoz hűen – keveredik a magasztos az alantassal:

Már este felé volt.
A nap gombóca piroslott,
Valamint a paprika
Vagy mint a spanyolviasz.

Gyakran sötét képzeteket köt a naplementéhez: „*Foly a lemenő nap arany vére / Violaszín hegyek tetejére.*" *(Ha én kedvesemről gondolkodom)*

Kont kivégzését így ábrázolja:

A hóhérbárd villan, suhan,
Kont feje is a porba' van,
Ugy esett le a válláról,
Mint a nap az ég boltjáról.
(Kont és társai)

Királyellenes nézetei az 1848 januárjában írt *A puszta, télen* című versében, annak véres korona metonímiájában jelennek meg talán legtömörebben:

Mint kiűzött király országa széléről,
Visszapillant a nap a föld pereméről,
Visszanéz még egyszer
Mérges tekintettel,

S mire elér a szeme a tulsó határra,
Leesik fejéről véres koronája.

Egy 1848 decemberében írt versében a Naptól lesi el a saját életstratégiáját, amely akár egy önmagát beteljesítő jóslatként is értelmezhető:

Adj ki minden hangot, lantom,
Ami benned még maradt...
A nap is midőn lemégyen,
Pazarolva földön égen
Szétszór minden sugarat.
(Az év végén)

Petőfi a lemenő Nap fényét a szégyenpírhoz hasonlítja *Vasúton* című versében, amelyben arról számol be, hogy kipróbálván 1847-ben a Vácra tartó vonatot a Nap versenyezni próbált vonattal, de hiába:

Futott, futott, s hasztalan!
Elmaradt... fáradva dől le
A nyugati hegytetőre,
Arcán szégyen lángja van.

A korabeli források szerint a vonat a 33,6 km hosszú utat, a Dunakeszin tartott 10 perces tartózkodással, 59 perc alatt tette meg.[13]

A naplemente József Attilánál az 1937-es *Töredék*ben a magány érzését kelti: „*Ha elhagysz, mint az ég alján a nap.*"

A napfelkelte ritkábban jelenik meg Petőfinél, az alábbi összetett költői képben diadalmas hősként ábrázolja:

Jött az ifju hajnal, az ékes levente,
Ragyogó szép csillag a kócsagtoll fején,
S vállán újdonat-új piros bársony mente;
Igy jött elé fényes diadalszekerén.
(Szécsi Mária)

[13] https://hu.wikipedia.org/wiki/Budapest%E2%80%93Szob-vas%C3%BAtvonal

A Júlia-szerelem gyengédségét és intimitását rögzíti az alábbi hasonlatban: „*Elvittelek volna, mint nap a harmatot.*" *(Röpül az úti por)*

Weöres Sándor számára a hajnal inkább feminin:

mögötte a hajnal
fut lobogó szőke hajjal,
csörömpöl a reggel, száll a fény.
(Az éjszaka csodái)

A HOLD

Tálad a rózsa, tükröd a Hold,
ajkadon alkonyok égnek.
Weöres Sándor: *A paprikajancsi szerenádja* (részlet)

Dömötör Tekla[14] kutatásai alapján a nép a Hold felszínén a hegedülő Dávid királyt és a táncoló Cicellét (aki Uriás felesége volt, és Dávid elcsábította őt) vagy egy káromkodása miatt Holdra kerülő csobánt, azaz pásztort lát, aki épp szárítja a kapcáját. Általánosan elterjed szokás volt a Hold analógiájára, hogy amitől azt kívánták, hogy növekedjen, gyarapodjon, azt a Hold növekvő fázisában ültették el, a betegséget pedig a Hold fogyó fázisában kellett elűzni.

A Hold kiemelkedik az égbolton, *Az apostol* hősét, Szilvesztert így jellemzi alkotója:

Beállt az iskolába,
S tanúlt szorgalmasan,
S olyan volt társai körében,
Mint csillagok között a hold.

Petőfi a Holddal is közeli barátságot ápol:

Kinézek én, benéz a hold
Szobámnak ablakán:
Sugárait szerelmesen
Mosolyogva hinti rám.
(Éjjel)

[14] Dömötör 1981: 190.

Ugyanő rajzol monumentális képet: *Fürdik a holdvilág az ég tengerében*, hasonlóan József Attilához: ahol a dzsungel „*lombzenéjére táncot lejt a hold" (Indiában, hol éjjel a vadak).*

Weöres Sándor az afrikai mondából ismerős Hold fátyolát is megörökíti: „*Hold jár egymaga, / rád hull fátyola." (Szunnyadj, kisbaba)*

Az éjszaka gyakran félelmetes, titokzatos Weöres verseiben: „*Éj uralkodik. / Még a hold is elbúvik." (Tilili, talala); „Ha falomb közt telihold lép, / kicsi néném, te vigyázz rám." (Ha vihar jő a magasból)*

Petőfi *sajkás, holdas éjén* lehet a Hold egy lant:

A hold az égen egy ezüst lant,
Megannyi húr a sugarak;
A hold ezüst lantján a szellő
Szellemkezekkel játszanak.
(Holdvilágos éj)

Lehet korona:

eljött az éjfél,
A szellemeknek e fényes fejedelme...
Kinek koronája dúsabb az övénél?
S több csillaggal kinek van megrakva melle?
De most koronáját letevé, a holdat.
(Szécsi Mária)

Lehet egy özvegy:

...A hold fenn vala;
Halványan járt a megszakadt felhőkben,
Miként a bús hölgy, aki férjinek
Sírhalmát keresi a temetőben.
(A négyökrös szekér)

Lehet egy éhező arc:

Láttam kiszáradt sárga arcokat,
Sárgák valának, mint az éji hold,
Igen bizony, mert minden arc az éhség
Éjének egy-egy holdvilága volt.

1848 késő őszén a politika arra kényszerítette a költőt, hogy magára hagyja hitvesét, a nyolchónapos áldott állapotban lévő Júliát, Debrecenből írja néki: „*Emléked a hold, a sorsom éjjelén.*" *(Hogy volna kedvem)*

A CSILLAGOK

Hideg csillagok égnek tar fák ága közt.
Merengsz még? Aludj,
egyedül alszom én is. Huzódzkodj össze
s rám ne haragudj.
József Attila: *Judit* (részlet)

A csillag régies, ma már kihalt elnevezése *húgy*, a 15. századi Schlägli-szójegyzék még említést tesz *kaszahúgy*ról, *szekérhúgy*ról, *húgybanézőr*ől is.[15] A *húgy* 'csillag' szó kellemetlen hangulatú homonimiája (azonos alakú párja, 'vizelet'; e két szó jelentése közt nincs összefüggés, véletlen az egyezés) miatt veszett ki a használatból.

A csillaghoz Weöres Sándor a messzeséget köti:

Ó, ha csillag volnék
kerek égen,
csorogna a földre
sárga fényem –
jaj, de onnan
vissza sose járnék,
anyám nélkül
mindig sírdogálnék.
(Buba éneke)

[15] Diószegi 1978: 190.

Ahogy Tóth Árpád is: *„Ó, csillag, mit sírsz! Messzebb te se vagy, / Mint egymástól itt a földi szivek!" (Lélektől lélekig)*

Petőfinél a tisztaságot idézi fel a csillagok messzesége: *S azért maradt oly tiszta, mint a / Csillag, melyhez még lélekzet sem ér fel. (Az apostol)*

A csillaghoz gyakran az egyes emberi életet, a sorsot, az egyes emberek közti szoros összetartozást kötjük. Petőfi a fia születésekor, 1848. december 15-én csillagásznak mondja magát *(Fiam születésére)*, mert reménykedve kémleli fia csillagát, azaz jövőjét. A *János vitéz*ben megtudjuk, hogy Kukorica Jancsi gazdájának *„rossz a csillagzatja"*; Franciaországba menet a huszárok a csillagok közt lépdelnek, közben Jancsi így elmélkedik: *„Azt mondják, ahányszor egy csillag leszalad, / A földön egy ember élete megszakad."*

*A négyökrös szekér*en utazó Petőfi és Erzsike azért választanak egy csillagot, mert

A csillag vissza fog vezetni majd
A mult időknek boldog emlékéhez,
Ha elszakaszt a sors egymástul minket.

A *Szécsi Mária* című versben is hasonlóan az összetartozás tudata jelenik meg: *„Sorsom és sorsod egy csillagra van írva."*

József Attila az emberi személyiséget hasonlítja a csillagokhoz: *„Mint mozdulatlan csillagok az égen, / változhatatlan rajzunk, jellemünk. (Osztás után)*

Boldizsár Ildikó az *Amália álmai* című mesekönyvében az emberi sors helyett egy-egy beteljesületlen vágyat láttat a csillagokban.

A vízben tükröződő csillagok képe felvillan a *János vitéz*ben: *„Mikorra a patak vize tükörré lett, / Melybe ezer csillag ragyogása nézett."*

József Attila 1937-ben írt *Ars poetica*jában is előjön ez a motívum:

Költő vagyok - mit érdekelne
engem a költészet maga?
Nem volna szép, ha égre kelne
az éji folyó csillaga.

A költőt a való érdekli, és nem annak a mása, újra visszatér ehhez a gondolathoz *Thomas Mann üdvözlése* c. versében: *„Te jól tudod, a költő sose lódit: / az igazat mondd, ne csak a valódit…"*

Petőfi társainak, sőt barátainak érzi a csillagokat: *„S ha itt volnék éjjelenként, / Csillagokkal beszélgetnék." (A hegyek közt)*

A csillagok részvéttel vannak az emberi bánat iránt – a *János vitéz*ben a harmat nem más, mint *„a szánakozó csillagok könnye"*. József Attila *Reménytelenül* című versében is hasonlóan viselkednek:

A semmi ágán ül szivem
kis teste hangtalan vacog,
köréje gyűlnek szeliden
s nézik, nézik a csillagok.

József Attilánál ritka a csillagok pozitív szerepeltetése, nála a csillagok *rácsok, a hallgatag cella fölött (Eszmélet),* és maga az értelem tartja őt ilyen pincében *(Jaj, majdnem),* egy Flóra-versben is felbukkan hasonló kép: *Este van, mindent körüláll a csillag, / lásd, a mindenség aranyos kalitka (Én, ki emberként).*

József Attilánál gyakran maga a kozmosz definiálódik börtönként, mint az *Ős patkány terjeszt kórt* versben, ahol a csillagok rozsdás, durva vastőrök *hányszor lelkembe vagytok szurva – (itt csak meghalni sikerül).*

A magyar költészet egyik legfájdalmasabb képét rajzolja meg e versben, ahol a csillagok a fájdalmukban ragyognak: *egünkre, hol kinok ragyognak, / a költő hasztalan vonit….*

József Attila csillagjai hideg fényűek, magányuk ráül az emberekre: *Ragyog az ég. Terülő, fagyos háló, / a jeges bogok rajta csillagok. (Tájvers-töredék)*

Petőfi sem mentes azonban a pesszimista csillagképektől:

S ki mondja meg: nem vércsepp-e a csillag?
Hisz itt a földön oly sokat gyilkolnak.
Ábelszivek fölfeccsent vére ez,
Mit a zsivány föld csillagnak nevez.
(Téli éj)

Az apostol felütése is tükrözi Petőfi zaklatott és sértett lelkét, aminek a hátterében a szabadszállási kerületben az 1848 nyarán lezajlott sikertelen képviselőválasztás áll.

Sötét a város, ráfeküdt az éj.
Más tájakon kalandoz a hold,
S a csillagok behunyták
Arany szemeiket.
Olyan fekete a világ,
Mint a kibérlett lelkiismeret.

Meglepő módon Weöres Sándornál is találunk hasonlóan sötét, komor csillagos képet, amely a szerelmes paprikajancsi kínjait festi le: „*Szép szemeidtől vérzik az ég, / sok sebe csillagos ösvény.*" *(A paprikajancsi szerenádja)*

Azonban a felső világgal való kapcsolat derűs, lélekemelő pillanatát is rögzíti Petőfi:

Fekszem hanyatt a föld sötétzöld szőnyegén,
És merengve nézem a sötétkék eget;
Száll reám aranyos, ezüstös csillagfény
És koszorú gyanánt övezi fejemet.
Megfürösztém lelkem e sugárözönben,
Lemosott magáról minden földi szennyet,
S most ujjászületve a magasba röppen,
S keresi a mennyet.
(A csillagos éj)

József Attilának is van hasonlóan transzcendens magasságokba eljutó költeménye:

Kortyolgat az ég tavából,
villó aggancsa világol –
ága-boga tükörképe
csillagvilág mindensége.
(A csodaszarvas)

A csillagok léte felidézi a világegyetemet József Attilánál: „*… minden szervem óra, / mely csillagokhoz igazitva jár.*” *(Majd emlékezni jó lesz)*

A csillagok a szemtanúi életének:

Győzni fogó még annyira
meg nem aláztatott,
amennyire a csillagok alatt
ti megaláztatok.
(A város peremén)

A csillagok lehullását, azaz az idő múlását ellentétbe állítja a szerelem örökkévalóságával: „*Csillagok gyúlnak és lehullnak, / de te megálltál szememben.*” *(Óda)*

Mozgásukat csodálja:

Ne légy szeles.
Bár a munkádon más keres –
dolgozni csak pontosan, szépen,
ahogy a csillag megy az égen,
ugy érdemes.
(Töredék)

A csillagokhoz köti a reményteli jövő megszületését is:

S mi várjuk, hogy mikor lesz
látható reszketésű
bennünk az első csillag.
(Alkalmi vers a szocializmus állásáról)

A csillagokra emelt tekintet mint toposz nemcsak az írott költészetben, hanem a népköltészetben is gyakran előfordul: „*Csillagok, csillagok szépen ragyogjatok! A szegénylegénynek utat mutassatok!*”

AZ ÉGITESTPÉLDATÁR HASZNOSÍTÁSA AZ OKTATÁSBAN

Fontosnak gondolom, hogy igyekezzünk a világ teljességét, összetettségét tanítani, így egy irodalomórán is szóba kerülhetnek az égitestek, tisztázhatjuk a pontos, egzakt jelentésüket, vele együtt helyesírásukat is.

Költőink életművét nemcsak kronologikus sorrendben taníthatjuk, hanem témák alapján is, így talán még jobban érzékelhetővé válhat az egyes stílusok különbsége és a motívumok vissza-visszatérése.

A költői eszközök tudatosításához számtalan kreatív feladatot köthetünk, ezzel támogathatnánk a tanulóknak az anyanyelvükhöz és a magyar költészethez való aktív viszonyát.

Biztathatjuk tanítványainkat, hogy ők is alkossanak a költők példái alapján az égitesteket leíró hasonlatokat, sőt költői képeket, akár verseket is. Az írásban / szóban megszületett képeket le is rajzolhatnák, így a vizualitást és a kézzel való tevékenykedést is fejleszthetjük. Mind a Nap-, mind a Hold-, mind a csillagszimbólumok több kultúrtörténeti távlatba is elvisznek, sőt a mai populáris tetoválási trendben is a leggyakoribb motívumok közé tartoznak, a gyermekrajzok kihagyhatatlan elemei.

Az epikus tartalmú mondák eljátszhatók, hiszen vannak időhöz, térhez köthető szereplőik, cselekményük van. Drámapedagógiai módszerekkel mélyíthetjük a történéseket: a gyerekek szabadon választhatnak egy-egy szereplőt, akit szoborként jelenítenek meg, egy-egy jelenetet, amelyek időrendi sorrendbe állításával az adott történet szerkezetét is felvázolhatjuk; összegezhetünk úgy is, ha a szobornak, állóképnek, jelenetnek többféle címet adunk; további közelítést hozhat, ha kihangosítjuk az egyes szereplők érzéseit, gondolatait; bővíthetjük a szűk eseményszálat vitákkal, párbeszédekkel; kitalálhatjuk a monda előtti és utáni idők történeteit is.

A példatárhoz kapcsolható nyelvi játékok

Elkészíthetjük a három égitest ***jelentéshálój***át pl. a *nap* jelenthet égitestet, időegységet, ebben az esetben kis kezdőbetűvel írjuk, de akár személyre is használhatjuk metaforaképpen hasonlóan, mint a csillagot.

Mindhárom szónak a ***szóbokrá***t kidolgozhatjuk, azaz a belőlük képzett névszókat, igéket is összegyűjthetjük (pl. *napos, nappal, napozik, elnapol*), ugyanígy azokat az összetett szavakat, amelyekben szerepelnek akár elő- akár utótagként (pl. *napimádó, napkitörés; születésnap, hónap, másnap*).

Játszhatunk ***hangváltoztató***t – hogyan lesz egy hang megváltoztatásával a napból fék: *nap – lap – lép – lék – fék*. Ennek segítségével gyárthatunk rímeket (pl. *hold – polc – lonc*) vagy alliteráló kifejezéseket: *csíkos csillag csurran csobogva*.

Kereshetünk ***szóláshasonlatok***at: *fénylik, mint a nap; változik, mint a hold; hunyorog, mint a csillagok*. Szólásokat: *a felhők közül kukucskál a nap; hasára süt a nap; a napnál is világosabb; felvirrad a napja*. ***Közmondások***at*: Nyugtával dicsérd a napot! Minden csoda három napig tart. Több nap, mint kolbász*. Találhatunk ***szállóigék***et is – így például a bibliai Salamon királyhoz köthető: *Nincs új a nap alatt*.

Találgathatjuk az interneten megtalálható régi magyar szólások, közmondások jelentését: *A napnak gyertyával világít. Akármint ragyogjon a nap, de csak nem lát a vak. Már a hold a nappal összement* – jelentése kopasz. *Csillagot néz vacsorára, napnál ebédel* – jelentése koplal.

Kereshetünk, kitalálhatunk az égitestekre vonatkozó ***találós kérdések***et:

Legnagyobb a világon, s a legkisebb lyukon is befér. Mi az? (Napsugár)
Kék mezőben szép ezüstnyáj legelész,
körülötte egy fényes pásztor heverész.
Nappal akármerre nézem, keresem,
nem tudok rájuk találni sohasem. (Hold és a csillagok)
Aranylabda,
öröklámpás,
egyszer kerek,
máskor csámpás. (Hold)

Gyakorolhatjuk a ***mondatszerkesztés***t is, ha az égitest minden egyes hangját szókezdő hanggá tesszük egy-egy mondatban – pl. ***N****éha* ***a****lszom* ***p****arkban*.

Írhatunk ***párbeszédek***et, ***jelenetek***et a két vagy három égitest találkozásához. E jelenetek megelevenítése előtt érdemes megbeszélni, milyen magasságon, hangerővel, tempóban szólaljon meg a Nap, a Hold és a csillag.

BEFEJEZÉS

A 800 éves Szent Ferenc-i *Naphimnusz* fényében a magyar költészet újabb és újabb gyöngyszemei is sorra eszünkbe jutnak, hogy most csak Kosztolányi Dezső *Hajnali részegség*ére utaljak:

…az égbe bál van, minden este bál van….
úgy érzem én, barátom, hogy a porban,
hol lelkek és göröngyök közt botoltam,
mégis csak egy nagy, ismeretlen úrnak
vendége voltam.

Ez az örömteli gyűjtés kifogyhatatlan anyagot céloz meg, és eszembe juttatja Esterházy Péter Weöres Sándor temetésen mondott, a magyar költészet egészére is vonatkoztatható szavait:

> *a teremtés e ténye, magyar tény, azaz lényegében csak számunkra nyílik meg. Ezt nem büszkén mondom, de úgy, mint aki gazdag. Gazdagok vagyunk általa, és gazdagok a gyerekeink is, és a gyerekeink gyereke is gazdag lesz.*[16]

Ennek az írásnak a célja annyi, hogy kinyissuk a magyar költészet kincsesládáját, és kedvünkre gyönyörködjünk néhány remekműben – mi tanárok és tanítványok.

IRODALOM

Boldizsár Ildikó (2019): *Mesék a csodakertről – Az egyetlen Földért.* Magvető Kiadó, Budapest.
Boldizsár Ildikó: (2021): *Amália álmai – Mesék a világ legszomorúbb boszorkányáról*. Magvető Kiadó, Budapest.
Boldizsár Ildikó (2024): *Amália álmai – Mesék a világ legszomorúbb boszorkányáról.* Nap és Hold találkozása. Magvető Kiadó, Budapest.
Diószegi Vilmos (1978): *A pogány magyarok hitvilága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

[16] Esterházy 2004: 60.

Dömötör Tekla (1981): *A magyar nép hiedelemvilága*. Corvina, Budapest.
Esterházy Péter (2004): *A halacska csodálatos életéből*. Magvető Kiadó, Budapest.
Séverine Vidal (2023): *Hogyan nőtt nagyra az égbolt?* Papírszínház-sorozat. Csimota Könyvkiadó, Budapest.
Zaicz Gábor (2006): *Etimológiai szótár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

PLANETS IN ORIGIN MYTHS AND POETIC IMAGES

Why am I writing about planets? Because they are unreachably far away; they can be admired but not possessed.

First, I decided to follow the representation of planets in the oeuvre of two very significant, but tragically short-lived, Hungarian poets: Sándor Petőfi from the 19th century and Attila József from the 20th century. The internet came to my aid: the entire oeuvre of Sándor Petőfi and Attila József is available, and with a simple search program, I came across the poems in which celestial bodies appear. I would have liked to supplement my collection with the poems of Sándor Weöres, but not all of his poems can be found on any website, so I was only able to examine a few of his poems compared to his entire oeuvre. I supplemented my collection with origin myths, which I mostly came across through the fairy tale collections of Ildikó Boldizsár.

The purpose of this article is to open the treasure chest of Hungarian poetry and enjoy some masterpieces at our leisure – we teachers and students.

Keywords: planets, poetic images, origin proverbs

KISS MAGDALÉNA – GASPARICS GYULA

Beszélgetés dr. Gasparics Gyula tanár úrral gyermekversei műhelytitkairól

Főiskolánkon mind az oktatók, mind pedig a hallgatók körében köztudott, hogy Gasparics Gyula tanár úr tudományos és oktatói tevékenysége mellett művészeti tevékenységet is folytat; műfordító, emellett pedig gyermekverseket is ír, amelyek országos gyermekfolyóiratokban, így a *Bárka* című folyóirat *Papírhajó* mellékletében, a *Dörmögő Dömötör*ben és a *Csodaceruzá*ban jelennek meg. Ezzel kapcsolatban kérdezem, honnan meríti az ihletet, hogyan jön létre egy vers, s azt hogyan fogadják az olvasók?

Dr. Gasparics Gyula tanár úrral a 2026. február 11-i Komplex Szakmai Nap keretében dr. Kiss Magdaléna tanárnő beszélgetett.

K. M.: Mikor kezdett el verseket írni, mi volt az első inspirációs forrás, ami megihlette Önt?

G. Gy.: Mint nagyon sokan, először én is gyermekkoromban próbálkoztam a versírással, sőt volt olyan alkotásom, amit országos pályázatra is beküldtem, ám ezek a költemények meglehetősen gyermetegek voltak, így igen hamar felhagytam e tevékenységgel. Az első érdemleges sikert negyedikes gimnazistaként tapasztaltam meg, amikor németórán egy vers fordítását kaptuk házi feladatul. Ha vers, akkor azt versként is kell átültetni magyar nyelvre, gondoltam, így megszületett a magyar fordítás, amelyet Vámosi Mária német-tanárnőnk először a tanári szobában, majd az osztály előtt is felolvasott. Köszönet a tanárnőnek, köszönet egykori osztálytársaimnak, de vastapsot kaptam, ami igen mélyen megérintett. Ez még nem önálló vers volt, mégis lehetőséget adott arra, hogy megérezzem az alkotás örömét. Az egyetemre úgy mentem, hogy versfordító szemináriumon is részt vegyek, ebből azonban prózafordító szeminárium lett, aminek eredményeként tanári munkám mellett novellákat, regényeket ültettem át magyar nyelvre, sőt az egyikből rádiójáték is készült. Bár ezekbe a munkákba gyakran verseket is fordítottam, eszembe sem jutott, hogy saját alkotásokkal próbálkozzam.

K. M.: Korábban írt-e esetleg felnőtteknek verseket? Miért döntött a gyermekversek írása mellett?

G. Gy.: Nem, felnőttverseket eddig nem írtam, talán mert hiányzott a számomra fontos külső inspiráció. De köszönöm a kérdést, lehet, hogy éppen ez indít el valamit bennem. Azt nem mondanám, hogy én döntöttem a gyermekversek írása mellett, valahogy ez magától jött. Hogy így történt, az talán két dologhoz köthető; az egyik, hogy egy főiskolai konferencián kortárs gyermekversekről tartottam előadást, a másik pedig, hogy ebben az időben a főiskolán *Gyermek- és ifjúsági irodalm*at is tanítottam. Úgy véltem, hogy szakmai munkám még hitelesebb lesz azáltal, ha magam is írok verseket. Így születtek meg az első alkotások, amelyeket aztán elküldtem a különböző lapokhoz, ahonnan nagy örömömre megerősítő visszajelzések érkeztek.

K. M.: Tematikájukat tekintve ezek a kortárs lírai alkotások azokat a gondolatköröket ölelik fel, amelyek a gyermeki világgal kapcsolatosak, elsősorban a növények, állatok, járművek világából. Ezekben a rigmusokban a gyermeki és a felnőtt világlátás egyszerre érvényesül, vagy csak a gyermeki?

G. Gy.: Azt gondolom, a kettő nem választható külön. Meggyőződésem, hogy minden felnőttben valahol ott lakik a gyermek is, csak ez a világlátás bennük egy idő után elhalványul. Példaként említem a *Csigafilm* című versemet, ahol a felnőtt számára a diafilm megnevezés a természetes, míg a gyermeki asszociáció a feltekert diafilmet a csigaházzal párhuzamosítja. Ezt a metaforát egyébként az akkor négyéves *Gergő* unokánk alkotta meg, aminek alapján nekem csupán már csak a verset kellett megírnom.

S ugyanígy: a felnőttek emlékeiben, jelenvaló napjaiban is ott vannak a növények, az állatok, s csupán némi fantázia szükséges ahhoz, hogy ezekkel a versekkel életre hívjam, szerethetővé tegyem őket.

*K. M.: Verseiben állatok, tárgyak és hétköznapi helyzetek kelnek életre (*Vasmacska, Kukta, Csigafilm, Szalmavers). *Ön szerint ezek az egyszerű dolgok hogyan válhatnak jó témává?*

G. Gy.: Ehhez több dolog is szükséges. A gyermek érdeklődését vagy a személyes élmény kelti fel, mint a *Csigafilm* és a *Szalmavers* esetében (az aratást követően számos település elején igazán tetszetős, szerethető szalmabábokkal köszöntik az arra járókat), vagy pedig ráérez a szöveg lüktetésére, ritmusára. Ezek pedig élénkítik, megmozgatják a fantáziáját is.

K. M.: A költeményekben gyakran jelenik meg a kérdezés, a rácsodálkozás. Ön fontosnak tartja, hogy a versek ne mindig válaszokat adjanak, hanem kérdéseket is felvessenek?

G. Gy.: Mindenképpen. A válaszokat nem feltétlenül a verseknek kell megadniuk; sokkal meggyőzőbb, ha azokra maguk a gyerekek találnak rá. Ez az esztétikai élményen túl sikerélményt is ad számukra, ami alapján közelebb kerülnek az irodalomhoz, s megindul egyfajta bevonódás, beavatódás.

K. M.: Sok szöveg humorra, nyelvi játékra épül. Írás közben előbb a poén, a nyelvi humor vagy inkább a gondolat, a téma születik meg?

G. Gy.: Ez teljesen változó. Hol egy ötlet, nyelvi játék indítja útra a verset, s azt teljesítem ki, hol pedig menet közben találok rá egy olyan nyelvi fordulatra, nyelvi leleményre, amelyik ebből a szempontból is feldobja a szöveget. Példaként az *Almabolt* című versemet említem. Hazafelé autózva egy Pest megyei településen találkoztam a következő felirattal: *Almagyár*. Ez azt a felfogást idézte fel bennem, hogy régebben (talán ma is) sok városi gyerek úgy hitte, hogy a tejet gyárban állítják elő. Innen már csak egy asszociációs ugrásra volt szükség, egy ismert gyártó logójában szereplő félbe harapott almára, hogy némi fantáziával szembeállítsam a bolt régi kínálatát a maival. A különböző korszakoknak ez a kettőssége jelenik meg a *Kisvonat* című versemben is.

Emellett sok lehetőséget kínál a nevekkel való játszadozás is, példaként említem a *GaLibák* vagy a *VizsLali* című verseket.

K. M.: Mennyire figyel arra, hogy a versek felolvashatók, mondókázhatók legyenek?

G. Gy.: Tudatosan nem figyelek rá, de némely alkotásban, így a *Házi verébben* is, ez adja magát. Ha a gyerekek ráéreznek a ritmusra, lüktetésre –

A házi veréb,
a házi veréb
mindig csak ugrik,
sohase lép.

–, könnyen megjegyzik, szívesen mondják, esetleg még énekelgetik is ezeket a sorokat. S ugyanígy mondókázásra kínálja magát az *Ece-pece-póc,* a *Pici házikó* vagy a *Szeleburdi pék* is.

K. M.: Írás közben inkább a gyermek olvasókra gondol, vagy arra a személyre, aki felolvassa a verset?

G. Gy.: Az olvasóra, akiknek a verseket írom, legyenek azok akár gyerekek, akár felnőttek, s arra, hogy a szövegben találkozzék a tartalom és a forma. Egyszer az egyik, máskor pedig a másik a hangsúlyosabb, de a kettőnek mindenképpen ki kell teljesítenie egymást. Azt kevéssé tartom fontosnak, hogy ki olvassa fel a verset, a legtöbbször az ilyen alkalmakkor többnyire jelen sem vagyok, de az utóbbi időben egyre több jelenlegi és régebbi tanítványom is mondja: – *Képzelje, Tanár Úr, a múltkor az egyik iskolai rendezvényen előadtuk ezt meg ezt a versét!* Legutóbb egyébként ezt a *Brumi* kapcsán hallottam.

Ha pedig a kérdésre kissé tréfásan is válaszolhatok: versírás közben a szerkesztőre is gondolok, hogy vajon tetszeni fog-e neki az újabb alkotásom?

K. M.: Egy kardinális kérdés: meg kell-e tanulni kívülről ezeket a verseket? S ha igen, miért?

G. Gy.: A *kell* szónak van valami kötelező íze, amit a gyerekek ösztönösen hárítanak. Tehát semmiképpen sem *kell,* számomra már az is nagy öröm, ha elolvassák, meghallgatják, továbbadják őket, s kedvüket lelik bennük.

K. M.: Több írás a felnőtt értelmezés nélkül megragadhatatlan (pl. a Vasmacska *című vers), tehát egyszerre szólnak gyerekekhez és felnőttekhez. Tudatos ez a „kétszintű" megszólítás, ez a kétfedelű könyvbe illő megközelítés?*

G. Gy.: Nem, semmiképpen sem tudatos, a vers inkább asszociatív kapcsolatokra – *macska ~ egér, vasmacska ~ tengerész* –, majd a szembeállítások váratlan feloldására épül, amit kétségtelenül hamarabb megért egy felnőtt, mint egy gyermek, de ezekre – reményeim szerint – azért a gyermekek is ráéreznek.

K. M.: A Pirinyó Anyó finoman érinti a távozás és a körforgás gondolatát. Mennyire tartja fontosnak, hogy a gyermekversek komolyabb témákat is megmutassanak?

G. Gy.: Úgy vélem, a gyermekek is találkoznak az elmúlás, a távozás gondolatával, s ezeket nem könnyű feldolgozni nekik. Talán, ha szelíd líraisággal tárjuk eléjük az életnek ezt a történését, ezzel az elfogadást segítjük. Egyébként ezzel a verssel nem csupán a gyerekekre hatottam, az egyik főiskolai kolléganőm több alkalommal is megemlítette, hogy bizony megkönnyezte.

K. M.: Vannak-e olyan versek a felsoroltak között, amelyek különösen közel állnak Önhöz?

G. Gy.: Szabad visszakérdeznem? Ha egy sokgyermekes szülőtől megkérdezik, hogy melyik a legkedvesebb gyermeke, akkor tud választani?

K. M.: Van-e, olyan lírai alkotás, amelynek az előzménye egyedibb, mint a többié? Ha igen, melyik ez?

G. Gy.: Igen, több ilyen is van. Ezek konkrét élethelyzetekhez, eseményekhez kapcsolódnak. A *Szalmavers*ről már szóltam, de idesorolhatom *A sarki nyúl* című alkotást, amelyet egy, az erdő sarkában mindig ugyanott ülő vadnyúl ihletett, vagy a *VizsLali*t, aminek az ötlete egy fiatal, nagyon szép, okos és játékos vizslát sétáltató párt megpillantva született.

Ugyanakkor úgy gondolom, nem a külső élmény a meghatározó, mert a vers belülről fakad.

K. M.: Köszönöm a beszélgetést!

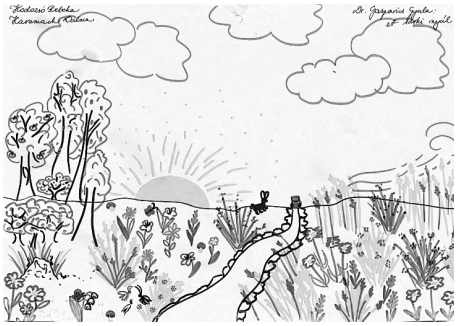
Az interjút követően a szakmai nap résztvevői a beszélgetésben említett versek közül néhányat főiskolánk egyik hallgatójának felolvasásában gitárkísérettel meg is hallgathattak, valamint az élményhez kapcsolódó kollázsokat is készíthettek.

Vasmacska



Semmi dráma! Semmi bánat!
– Nem láttad a vasmacskámat?
– Láttam, éppen egerész,
zsákmánya egy tengerész.
Fülön fogta, nyakon csípte,
vacsorára hazavitte.
Így most ketten vacsorálnak,
a vasmacska s a tengerész.

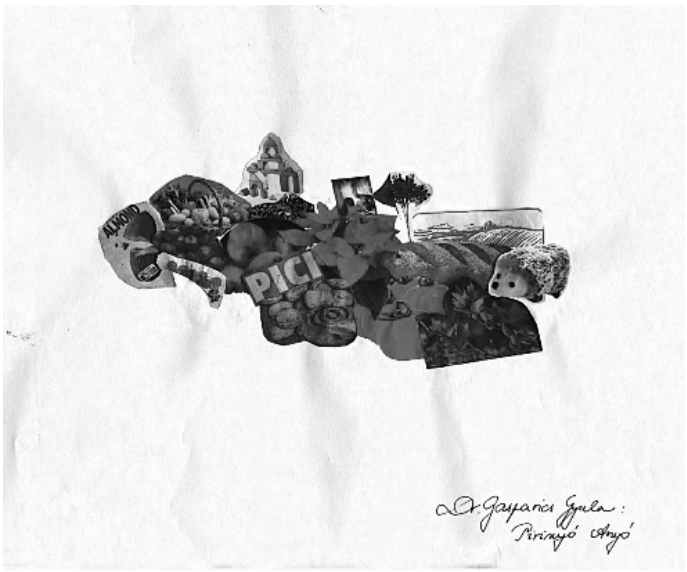
A sarki nyúl



Hol erdő s mező találkozik,
s az országút kanyarul,
ott álldogál néha-néha,
ahogyan sokan nevezik,
a sarki nyúl.

Ha arra jársz,
akár te is megláthatod,
de igyekezz, nem marad soká;
mert ha jő a róka-léptű este,
s apránként bealkonyul,
szedi a cókmókját,
s hazafelé indul a sarki nyúl.



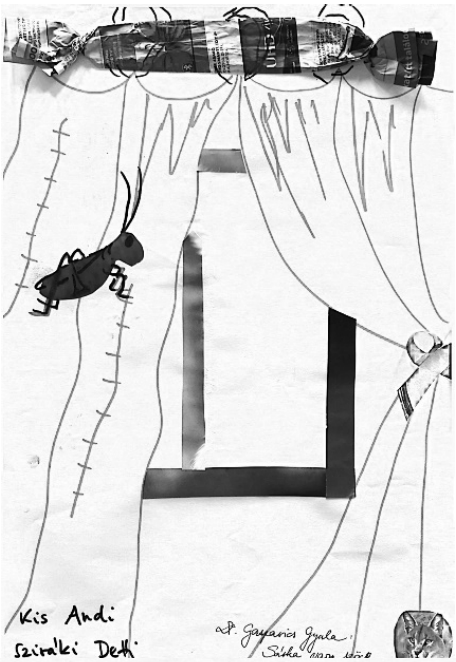


Pirinyó Anyó

A kert végében
Pirinyó Anyó lakik,
még tavaly ősszel
hozták ide valakik.
Később ház is került neki,
persze csupán aprócska lak,
ő pedig úgy határozott,
télire is marad.

Begyűjtött hát mindent,
amire csak szüksége lehet;
három almát,
két szem diót,
s hogy ne fázzon,
a fűtéshez néhány tűlevelet.
Így töltötte el a kert végében
a telet.

Aztán megjött a tavasz;
kisütött a nap, elolvadt a hó,
s a kert végéből eltűnt
Pirinyó Anyó.
De remélem, eljön jövőre is,
legalábbis úgy gondolom,
s bár messze még a tél,
de én már várom nagyon.





Sáska vagy szöcske

Sáska vagy szöcske?
Magam sem tudom.
De az biztos, hogy zöld,
és ott mászik a falon.

A cicám már figyel,
töri a fejét,
s azon mesterkedik,
belőle legyen az ebéd.

Ám ekkor a sáska
(vagy szöcske?)
a függönyre ugrik
hirtelen,

de a cicámnak
sem kell több,
egyszeriben
ő is ott terem.
S a végkifejlet?

Nos, a sáska (vagy szöcske?)
Végül megmenekült,
Mi pedig a héten
új függönyt vehetünk.

HOLCZER JÓZSEF

(Nyelv)tudásról, (nyelv)tanításról

Szakmódszertani dolgozat/értekezés vagy akár többszerzős tanulmánygyűjtemény kissé általános címe lehetne ez, amit most e cikkem élére írtam. Részben nyelvi folyóirat lévén, a Szerzőtől ezúttal is nyelvhelyességi, helyesírási mondandóra számíthat a kedves Olvasó.

Kiindulásként következzenek e példamondatok: *A gyereknek biztos tudása volt. E tanulóknak kiváló nyelvtudásuk van. Ebben az iskolában újszerű tanítás folyik. Az intenzív nyelvtanításról beszélgettünk.* – Mindegyik mondatban közös az, hogy szerepel bennük egy-egy jelzős szerkezet, és a helyesírást illetően sincs semmi baj velük. Maguk a jelzők félreérthetetlen választ adnak a „milyen?", „miféle?" kérdésünkre.

Olykor – többnyire apróhirdetésekben – ilyen mondatokkal is találkozhatunk: *Latin tanítás* kezdőknek; Diplomás, 45 éves tanárnő *angol és francia nyelvtudás*sal munkát vállalna. – Megvallom: jogosan tettem föl ezek esetében is az iménti kérdéseket, hiszen első olvasásra minőségjelző(ke)t föltételeztem. Igaz, az elsőt olvasva nem tudtam eldönteni: netán klasszika-filológiai előadások (is) hangzanak-e el az illető afféle magántanodájában, föltehetően magyarul, avagy máris Cicero, Julius Caesar, Vergilius nyelvén oktatja a tanerő például a matematikát, fizikát, kémiát, sőt tán még a magyar grammatikát is. A másik hirdetőt pedig általános nyelvésznek vélhet(t)em, aki mondjuk a londoni meg a párizsi egyetemen szerzett szaktudását és mesterfogásait adná tovább itthon. Ez esetben még komplikáltabb a helyzet!

Nos, amíg azt írom/mondom: *latin nyelv, angol nyelv, francia nyelv* (stb., stb.; egészen általánosítva: *idegen nyelv*), addig mindenképp különírandó, tényleg minőségjelzős szintagma (azaz szerkezet) mindegyikük. Bizonyos – írásos/vizuális – változ(tat)ások azonban jelentősen, ráadásul jelentésbelileg is módosítani fogják e szerkezeteket. Nézzük meg ezt példamondatainknál maradva!

a) Ha a „*latin nyelv*" szerkezetből elhagyom a jelzett szót, a „nyelv"-et, akkor a „*latin*" előlép melléknévből főnévvé. Tehát a latint (mit, nem pedig milye/n/t!) tanítják, ez = a

latinnak (minek a …?) tanítása. Ugyanezt kifejezhetjük jelöletlen birtokos jelzős összetétellel is. Máris helyben vagyunk: *latintanítás.* Föntebbi első idézetünk (meglehetősen hiányos mondatunk, hiszen se alanyt, se állítmányt nem tartalmaz!) helyesen ekként hangzik, azazhogy mindenképp így írandó: *Latintanítás* kezdőknek. Most már egyértelmű, hogy latint (latin nyelvet) oktat a hirdető pedagógus.

b) Ha mégis megmarad a „*nyelv*" szó a mondatban, akkor ez arra is csábíthat, hogy épp az iméntiekhez hasonlóan az egybeírt, ugyancsak birtokos jelzős összetételt nyújtó „*nyelvtanítás*", „*nyelvtudás*" (= 'nyelvnek a tanítása', 'nyelvnek a tudása') szerepeljen. Csakhogy: ugyanitt jelen van ám a nyelvet megnevező minőségjelző is: *angol, francia*. (Behelyettesíthetem, kiegészíthetem egyebekkel, összefoglalóan ezt is írhatom: *idegen*.) Föntebb már karikíroztam/hibáztattam a második hirdetés ilyen módon megalkotott „*angol és francia nyelvtudás*" szerkezetét. Miről van itt szó végül is? Arról, hogy csakis az úgynevezett *mozgószabály* alkalmazásával tudunk egyértelműsíteni. (Belemehetnénk, hogy esetünkben miért nem írjuk külön: „*mozgó szabály*"-nak, de ezt most mellőznünk kell.) A hirdető tanárnő tudja/bírja, magas szinten beszéli-műveli az angol meg a francia nyelvet, éppen ezért – ismétlem: a mozgószabály igénybevételével – ekképpen kell leírnom: *angolnyelv-tudás*a és *francianyelv-tudás*a van. Vagy pedig ennél némiképp rövidebben: *angol- és francianyelv-tudás*ával vállalna munkát.

És még rövidebben: *angoltudás*sal és *franciatudás*sal (esetleg: *angol-* és *franciatudás*-sal). Azaz a főnévként értett angolnak és franciának (mint nyelvnek) a tudásával. Ám ha – helyesen – eleve így írta volna a hirdetésében, akkor nem adott volna okot-módot számomra a *b)* bekezdésbeli magyarázatra. Végelemzésben már csupán ezért mégiscsak „köszönet" illesse, remélve, hogy szóban forgó „nyelvtudásaival" azóta már „katedrát" kapott valamelyik tanintézményben…

CZEGLÉDI ILDIKÓ

A mássalhangzók kapcsolódásának törvényszerűségei

Óraterv

Tantárgy: magyar nyelv
Osztály: 5.
Az óra témája: a mássalhangzók törvényei
Az óra cél- és feladatrendszere:

– Motiváció
– A szókincs, az értő olvasás, a beszédkészség, a memória, a logikus gondolkodás fejlesztése
– A hangzóváltozások tudatos felismerése és használata a helyesírási kompetencia fejlesztése érdekében
– A szabályszerűségek megfigyelésén keresztül a rendszerezőképesség fejlesztése
– A nyelvi humor és játékosság iránti nyitottság kialakítása (nyelvtörők, szólások révén)
– A digitális kompetencia fejlesztése online feladatmegoldással és információkereséssel
– A kulturális tudatosság erősítése szólások eredetének megismerésén keresztül
– A reflektív gondolkodás, az ön- és társértékelés fejlesztése

Az óra didaktikai feladata: képességfejlesztés

– A hangzókapcsolódási törvények alkalmazása különböző szövegekben (mindennapi nyelv, irodalom, nyelvtörők)
– A már meglévő ismeretek integrálása és új helyzetekben való felhasználása

Tantárgyi kapcsolódás:

– irodalom (irodalmi szöveg elemzése)
– történelem (szólások történelmi háttere)
– digitális kultúra (internetes keresés, online kvíz)

Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
1–3. perc	**Szervezési feladatok** **Ráhangolódás** A tanulók két nyelvtörőt látnak kivetítve. Gyakorolják, hogy folyamatosan, hibátlanul, megakadás nélkül el tudják mondani. Majd néhány tanuló az osztály előtt bemutatja a nyelvtörőket.	Páros és frontális munka	Motiváció, együttműködés	Nyelvtörők: *Adj egy falat falat, mondta a falat faló faló.* *Hattyút cserélt hat tyúkra, így hát nincs most hattyúja. Megy az úton hattyútlan, hat tyúkkal a batyuban.*
4. perc	**Célkitűzés** A mai órán a mássalhangzótörvények felismerését gyakoroljuk.		Tudatosítás	
5–11. perc	**Mássalhangzótörvények felismerése nyelvtörőkben** A két nyelvtörő is tartalmaz olyan szavakat, amelyekben megfigyelhető valamilyen törvényszerűség érvényesülése. Ezeket keresik meg és azonosítják a tanulók. Három perc van erre a feladatra. Amelyik páros hamarabb kész, kap újabb nyelvtörőt.	Pármunka, majd frontális ellenőrzés	Logikus gondolkodás (analízis) fejlesztése Mennyiségi differenciálás	*Arad alatt van Tas laka, hatalmas falakkal, nagy vaslakattal. A hatalmas falakat Tas apja rakatta. Tas anyja hatalmas almahalmazt rak az asztalra. A hat kamasz fakanalakkal, vaskanalakkal apasztja a hatalmas almahalmazt.* Megoldás: 1. számú melléklet

Idő	**Az óra menete, tevékenység**	**Munkaforma, módszerek**	**Célok**	**Eszközök, szemléltetés**
12–25. perc	**Szövegértés és elemzés** Négy szólás egyikének az eredetét és magyarázatát elolvassák a tanulók. Röviden megfogalmazzák az eredetére és jelentésére vonatkozó információkat. Továbbá elemzik a mássalhangzótörvényeket tartalmazó szavakat. Aki elkészül, megkapja a törvények ellenőrzéséhez a megoldásokat. Ezt követően csoportokat alkotnak a tanulók oly módon, hogy mindegyikben legyen a négy szólás olvasói közül legalább 1-1 fő. Ismertetik az általuk kapott szólás jelentését és eredetét a többieknek.	Differenciált egyéni munka Önellenőrzés Koncentráció: történelem Csoportmunka	Szókincs, értő olvasás fejlesztése Emlékezet fejlesztése Lényegkiemelés Analízis Együttműködés, a szóbeli kifejező képesség fejlesztése	A négy szólás eredete, jelentése külön papíron: *A maga malmára hajtja a vizet.* *Bottal ütheti a nyomát.* *Ha rövid a kardod, toldd meg egy lépéssel!* *Úgy otthagyta, mint Szent Pál az oláhokat.* Megoldás: 2. számú melléklet Szövegek: 3. számú melléklet
26–30. perc	**Ellenőrzés** A szólásmagyarázatok és törvények ellenőrzése Kinek hány lett hibátlan?	Egyéni munka: kvíz Értékelés verbálisan és piros ponttal hibátlan megoldás esetén	Ellenőrzés	Interaktív feladat kivetítve: https://learningapps.org/44046986 4. számú melléklet

Idő	Az óra menete, tevékenység	Munkaforma, módszerek	Célok	Eszközök, szemléltetés
31–41. perc	**Mássalhangzótörvények irodalmi idézetekben** Petőfi Sándor *János vitéz* című elbeszélő költeményének 1. fejezetéből példák keresése megadott szempontok szerint. Közös ellenőrzés	Koncentráció: irodalom Ellenőrzés, értékelés	Analízis	Irodalmi idézet Feladatlap: 5. számú melléklet
42–43. perc	**Házi feladat** 2 nyelvtörő írása vagy keresése az interneten mássalhangzótörvényeket tartalmazó szavakkal A *János vitéz* 2. fejezetéből 5 példa keresése mássalhangzótörvények érvényesülésére.	Koncentráció: digitális kultúra, irodalom	Kreativitás fejlesztése, internetes kutatómunka Elemzés	
44–45. perc	**Értékelés** Mennyire vagy elégedett a munkáddal 1-től 10-ig terjedő skálán? Miért? Pedagógus visszajelzése	Ön- és társértékelés	Reflektív gondolkodás fejlesztése	

REFLEXIÓ

Az ötödik évfolyamon a mássalhangzók kapcsolódásának törvényei összetett és gyakran nehezen elsajátítható tananyagtartalmat jelentenek a tanulók számára. Ugyanakkor a helyesírási kompetenciák fejlesztése szempontjából kiemelten fontos a szabályok pontos ismerete és tudatos alkalmazása. Tapasztalataim szerint a témához kapcsolódó tankönyvi és online feladatok többsége kevés változatosságot kínál, ezért az óra megtervezésekor arra törekedtem, hogy a gyakorlást minél többféle, motiváló tevékenységformával támogassam.

Az óra elején alkalmazott nyelvtörők a ráhangolódást, a figyelem aktiválását és a beszédmotoros készségek bemelegítését szolgálták. A tanulók páros munkában gyakorolták a mondatok minél folyamatosabb, pontosabb elmondását, majd a kitűzött célok ismertetése után hangtani elemzés következett, amelynek során a nyelvtörőkben előforduló mássalhangzótörvényeket azonosították. A feladatot a tanulók többsége sikeresen teljesítette; három párnak még egy harmadik szólás hangtani elemzésére is maradt ideje.

A mássalhangzótörvények tanulását összekapcsoltam a szólások megértésével, mivel ez a tartalom szintén nehézséget szokott jelenteni a tanulóknak. A differenciálást a következőképpen valósítottam meg: a lassabban olvasó tanulók rövidebb, míg a gyorsabban haladók hosszabb szólásmagyarázatokat kaptak. Feladatuk az volt, hogy a szólásokban azonosítsák a mássalhangzótörvényekhez kapcsolódó szóalakokat. A munka befejeztével önellenőrzést végezhettek a kihelyezett megoldólap segítségével. Ezt követően minden tanuló elolvasta a szólásmagyarázatát, és megpróbálta memorizálni a legfontosabb információkat, mivel a csoportmunka előtt a segédlapokat összegyűjtöttem.

A csoportok úgy alakultak ki, hogy minden szólásnak legalább egy „gazdája" legyen, így a csoporttagok egymástól ismerhették meg a különböző jelentéseket. Ez a kooperatív felépítés segítette a tanulók felelősségvállalását és az egymástól való tanulást. A csoportmunkát követő ötkérdéses kvíz visszajelzést adott a megértés mélységéről: két tanulónak sikerült mind az öt kérdést helyesen megválaszolnia, a többiek jellemzően négy jó választ adtak.

Az óra utolsó részében Petőfi Sándor *János vitéz* című művének 1. fejezetéhez kapcsolódva egy rövid feladatsort oldottak meg. A tanulók többsége öt-hat pontot ért el a nyolcból, ami megfelelő szintű szövegértést és szabályalkalmazást jelez.

Házi feladatként a tanulók további, mássalhangzótörvényeket tartalmazó nyelvtörőket gyűjtenek az internetről, amelyekből a következő órán feladványokat készítenek társaik számára.

Az óra végi önértékelés során a tanulók meglehetősen kritikusak voltak saját teljesítményükkel és csoportjuk munkájával kapcsolatban. A legtöbben 6-7 pontra értékelték teljesítményüket, és többen megfogalmazták, hogy a kvíz megoldását nehezítette, ha a csoporttársak nem adtak pontos vagy teljes körű magyarázatot.

MELLÉKLET

1. A nyelvtörők elemzése

*A**dj** egy falat falat, mo**ndt**a a falat faló faló.*
Megoldás: összeolvadás, kiesés

*Hattyút cserélt ha**t ty**úkra, így hát mo**st n**incs hattyúja. Megy az úton hattyútlan, ha**t ty**ú**kk**al a batyuban.*
Megoldás: írásban jelöletlen teljes hasonulás, kiesés, írásban jelöletlen teljes hasonulás, írásban jelölt teljes hasonulás

*Arad ala**tt v**an Tas laka, hatalmas fala**kk**al, nagy vaslakat**t**al. A hatalmas falakat Tas apja rakatta. Tas a**nyj**a hatalmas almahalma**zt** rak az asztalra. A hat kamasz fakanala**kk**al, vaskanala**kk**al aszta**tj**a a hatalmas almahalma**zt**.*
Megoldás: rövidülés, írásban jelölt teljes hasonulás, írásban jelölt teljes hasonulás, írásban jelöletlen teljes hasonulás, zöngésség szerinti részleges hasonulás, írásban jelölt teljes hasonulás, írásban jelölt teljes hasonulás, összeolvadás, zöngésség szerinti részleges hasonulás

2. Szólások

*A maga malmára ha**jtj**a a vizet*
Megoldás: összeolvadás

*Bo**tt**al ütheti a nyomát*
Megoldás: írásban jelölt teljes hasonulás

*Ha rövid a kardod, **toldd** meg egy **lépéssel***
Megoldás: rövidülés, írásban jelölt teljes hasonulás

*Úgy **otthagyta**, **mint Szent Pál** az oláhokat*
Megoldás: rövidülés, zöngésség szerinti részleges hasonulás, kiesés, kiesés

3. A négy szólás eredetmagyarázata, jelentése

A maga malmára hajtja a vizet
Jelentése: magának tesz jót más kárára.
Eredete: Az 1500-as években nem volt ritka, hogy a földesurak egyszerűen eltéríttették a patakot, hogy mások kárára az ő malmuk őröljön. 16. századi levelek mesélnek erről nekünk: „Rákóczi Zsigmond a Bodrog vizének új medret ásatott, minek folytán Homonnaiék malmának 12 köve száraz maradt." „Jurisich a Gyöngyös vizét elvágatta folyásából, s tizenhárom kerék malom áll veszteg szárazon." A szólás ezt örökíti meg.

Bottal ütheti a nyomát
Arra szokták mondani, akinek sikerült elillannia, megszöknie, de olyan dologra is használták, amit már hiába keres az ember, úgysem találja meg.

Babonás hiedelem volt a régi időkben, hogy ártani lehet valakinek, ha a lábnyomán, ruháján valami varázslatot végeznek. Németországban például a tolvaj lábnyomába koporsószeget vertek, mert azt hitték, így a tolvaj meg fog halni. Egyes feltételezések szerint a szólás valószínűleg azután keletkezett, hogy a varázslások jelentését még őrizte a hagyomány, de magát a bűbájt már nem használták. Ez a feltevés azonban hibásnak mondható, hiszen itthon nem sikerült kimutatni ilyen babonát, ami a távol levő személy lábnyomának megverésére vonatkozna.

Szkhárosi Horváth András, 16. századi prédikátor versében azonban ott a szólás helyes megfejtése: a vadászat szaknyelvéből átvett kifejezésről van szó. A hajtók ugyanis, hogy felzavarják a vadat, bottal szokták ütni a bokrot, avart, amikor azonban az állat már elmenekült, csak bottal üthették a nyomát.

Ha rövid a kardod, toldd meg egy lépéssel!

Jelentése: Nehéz időkben használd fel tartalékaidat!

A köztudat Zrínyi Miklósnak, a költőnek és hadvezérnek tulajdonítja e mondást, holott ő is csak anekdotaként említi híres röpiratában, melyet 1662-ben Montecuccoli ellen írt. Az anekdota eredetét nem ismerjük. A röpiratot azért fogalmazta, mert a török elleni sikeres hadjárat lehetőségei megvoltak, de a császár nem küldött hadat ellene. A korabeli magyar társadalmat és Zrínyit is felbőszítette a cselekvés hiánya.

Az írás közvetlen kiváltó oka a következő eseménysorozat volt. II. Rákóczi György erdélyi fejedelem 1657-ben a török tilalma ellenére megindította hadjáratát a lengyel trón megszerzésére. A hadjárat katasztrófával végződött. Rákóczit szövetségesei elhagyták, ő török támadás áldozatává lett, serege tatár fogságba került. Erdélyt elözönlötték a török és tatár hadak. Százezer számra hurcolták el a magyar rabokat török földre. Rákóczi utóda, Kemény János megegyezett a Habsburgokkal, hogy hajlandó császári seregeket befogadni a várakba a török ellen. Ennek a megegyezésnek az értelmében vonult Montecuccoli Erdélybe, de a meglévő helyzeten is rontott. Magára hagyta Kemény Jánost, aki a török által trónra segített Apafi Mihállyal szemben vívott csatában Nagyszőllősnél elesett. Ekkor Zrínyi kinyilvánította: a népért kockáztatni kell, mert ha nem kockáztatunk, akkor elpusztul az ország. A rövid kard a gyengébb felszerelést, a kisebb létszámot jelentette. Ezt azonban meg lehet toldani egy lépéssel, azaz lelkesedéssel, elszántsággal, hivatástudattal és bátorsággal.

Úgy otthagyta, mint Szent Pál az oláhokat

Jelentése: hirtelen, váratlanul otthagyják, cserbenhagyják, elhagyják

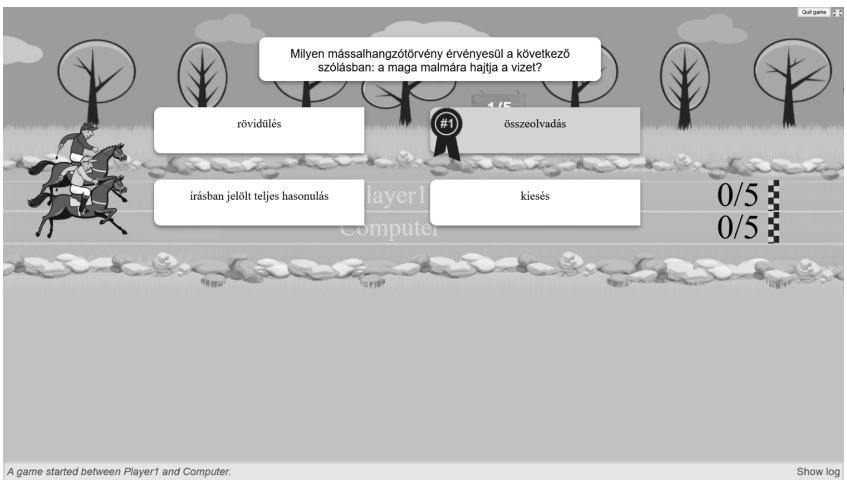
„…a vaslábi oláhok megérkeztek a faluba és a földesúr mindjárt templomot ígért nekik. Meg is épült, fel is cifrázták szépen, s aztán kellett belé szentkép is. Többek között a kopasz Szent Pált is megfesttették egy híres oláhtoplicai piktorral, annak a képnek a mása pedig erőst hasonlított a tekerőpataki bíróhoz.

Na ennek hamar híre futott, mert egy tekerőpataki ember bément a templomba és szemügyre vette az oltárt. Akkor a tekerőpatakiak, akik nem akarták, hogy ekkora csúfság essék rajtuk, még azon éjjel ellopták a templomból, és helyette hagytak ott egy krajcárt. A vaslábi atyafiak mindjárt újólag megfestették, de a piktor bárhányszor csinált új képet, mindannyiszor furfangosan ellopták. Hiába őrizték éjjel-nappal, hajnalra mindig hűlt helye maradt csak. Egy idő múlva belátták, hogy

hiába szeretnék, hogy Szent Pál az ő falujokat védelmezze, Szent Pál mindig sarkon fordult és nagy hirtelen otthagyta őket. Nem is kereszteltek a faluban hosszú ideig egy gyermeket sem Pál apostol nevére, pedig nagy szentjük az az oláhoknak is...”

4. Online feladat: tankocka

Mássalhangzótörvények szólásokban-https://learningapps.org/display?v=pzqp0wv4325



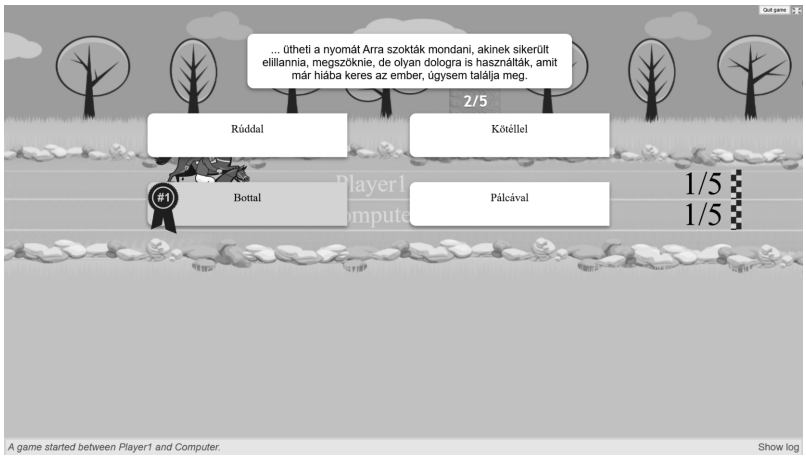
Milyen mássalhangzótörvény érvényesül a következő szólásban: a maga malmára hajtja a vizet?

a, <u>összeolvadás</u>

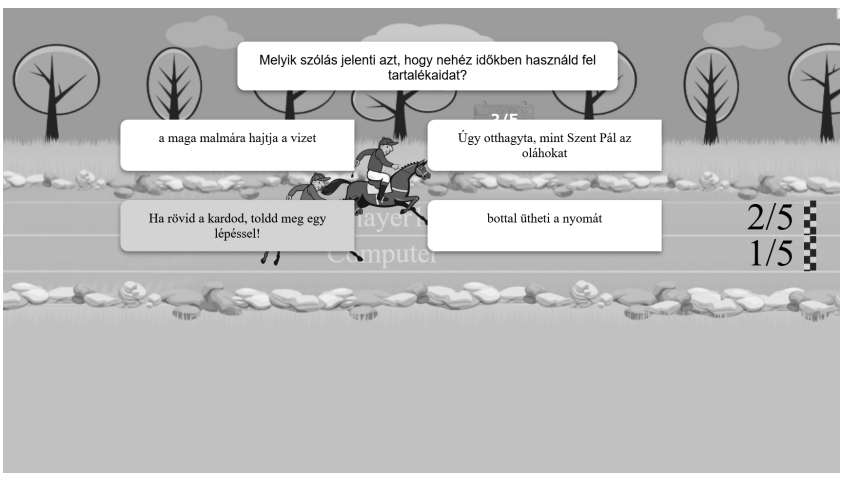
b, kiesés

c, rövidülés

d, írásban jelölt teljes hasonulás

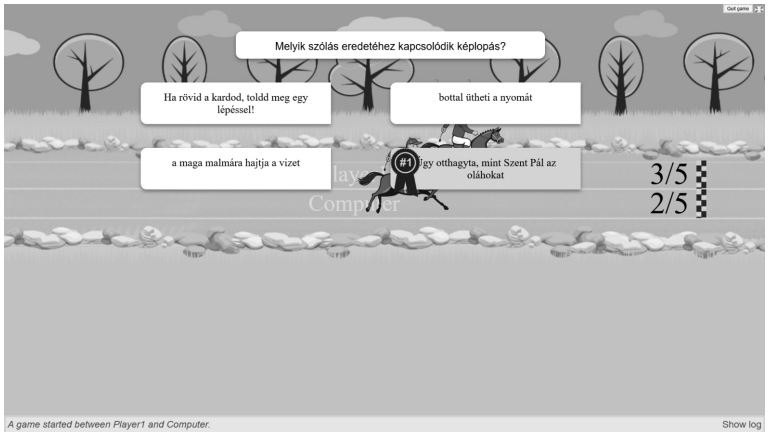


...ütheti a nyomát
Arra szokták mondani, akinek sikerült elillannia, megszöknie, de olyan dologra is használták, amit már hiába keres az ember, úgysem találja meg.
a, Rúddal
b, Pálcikával
c, Kötéllel
d, Bottal

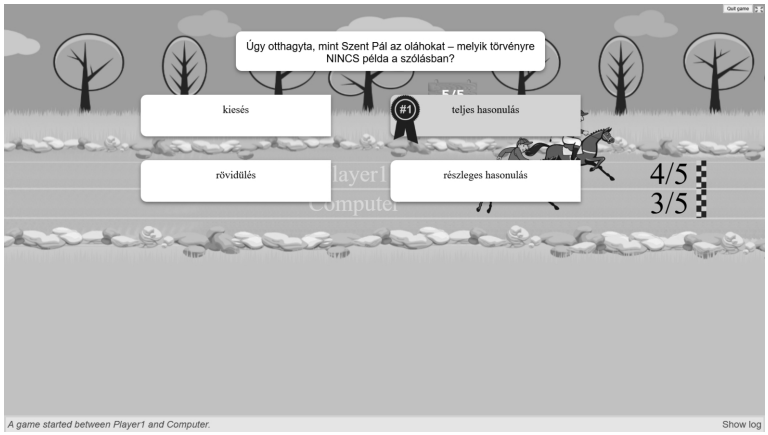


Melyik szólás jelenti azt, hogy nehéz időkben használd fel tartalékaidat?
a, bottal ütheti a nyomát
b, Ha rövid a kardod, toldd meg egy lépéssel!

c, a maga malmára hajtja a vizet
d, Úgy otthagyta, mint Szent Pál az oláhokat



Melyik szólás eredetéhez kapcsolódik képlopás?
a, <u>Úgy otthagyta, mint Szent Pál az oláhokat</u>
b, Ha rövid a kardod, toldd meg egy lépéssel!
c, bottal ütheti a nyomát
d, a maga malmára hajtja a vizet



Úgy otthagyta, mint Szent Pál az oláhokat – melyik törvényre NINCS példa a szólásban?
a, kiesés
b, részleges hasonulás
c, <u>teljes hasonulás</u>
d, rövidülés

5. Petőfi Sándor: *János vitéz* 1. fejezet

1. Keress 5 példát összeolvadásra!
2. A 6. versszak melyik szavában fedezhető fel képzés helye szerinti részleges hasonulás?
3. Milyen törvény érvényesül a *tisztázza* szó kiejtésében?
4. Milyen törvény érvényesül az *átfogta* és a *megcsókolta* szavakban?

Megoldás
1. kilátszik (5. versszak), pillants (8. versszak), mulatságom (8. versszak), mindjárt (12. versszak), epedjen (12. versszak), tudja (13. versszak)
2. gyöngyháza
3. írásban jelölt teljes hasonulás
4. zöngésség szerinti részleges hasonulás

IRODALOM

O. Nagy Gábor (2019): *Mi fán terem? – Magyar szólások eredete.* Akkord Kiadó, Budapest. *(Bottal ütheti a nyomát)*

Internetes források

Ruff-Kiss Ágnes: *Magyar nyelvtörők TOP 100 válogatás.* https://beszedero.hu/nyelvtorok-top-100/ (Utolsó megtekintés: 2025. december 6.)

A maga malmára hajtja a vizet
https://mirolszol.com/mirol-szol-a-a-valakinek-a-malmara-hajtja-a-vizet/ (Utolsó megtekintés: 2025. december 6.)

Ha rövid a kardod, toldd meg egy lépéssel!
Szigeti Emese (2019): *Török időkből származó közmondások.* https://torizzotthon.hu/torok-idokbol-szarmazo-kozmondasok/ (Utolsó megtekintés: 2025. december 6.)

Úgy otthagyta, mint Szent Pál az oláhokat
https://e-nyelv.hu/2010-03-06/ugy-otthagyta-mint-szent-pal-az-olahokat/ (Utolsó megtekintés: 2025. december 6.)

KICSÁK MÓNIKA

APOR-mesék
A szandilakó kisrigó

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a pedagógusképzés folyamatában a csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, valamint a tanító szakos hallgatók tekintetében jelentős hangsúlyt fektetünk a versmondási és mesélési kompetenciáik fejlesztésére. Az „Irodalmi és anyanyalvi nevelés módszertana 1.2." kurzusok keretében szorgalmazzuk, hogy hallgatóink képzési irányuknak megfelelően, a befogadó korosztályhoz illeszkedően állítsanak össze saját vers- és mesegyűjteményeket. A repertoárban szereplő műveket memoriter formájában is számon kérjük a kurzusok teljesítésének egyik feltételeként.

A repertoár anyagának összeállítása komplex nevelési-oktatási célt szolgál az anyanyelvi-irodalmi képzés során: tágítja, gazdagítja a hallgatók irodalmi műveltségét. Az összeválogatás folyamata formálóan hat a módszertani szelekciós tudás és az esztétikai ízlés alakulására is. A vers- és mesegyűjtés anyagának fejből való elmondása, intonálása a hallgatók előadói készségét fejleszti, ami az irodalmi művek közvetítése során pozitívan hat a gyermekek/tanulók befogadói élményére. A memoritergyűjtemény a későbbiek során a gyakorlati pedagógiai munkába is átemelhető lehet.

Reményeink szerint a pedagógusjelöltek részéről kialakul az a módszertani igény, hogy saját irodalmi válogatások létrehozásával és annak elsajátításával színesítsék a gyermekek/tanítványok anyanyelvükkel, irodalommal való élményszerű kapcsolódását az éves nevelési célkitűzéssel, valamint munka- és tantervvel összhangban.

Nyitrai Ágnes *A mesélés jelentősége kisgyermekkorban* című tanulmányában módszertani ajánlásként fogalmazza meg a kitalált mesék beemelését is a nevelői repertoárba: „*Jó, ha a felnőttnek saját repertoárja van olyan mesékből, versekből, történetekből, amelyeket profi módon kívülről elő tud adni. A saját repertoárhoz kapcsolódhat egy saját mesekönyv, amelybe összeválogatja a saját kedvenc meséit, és az általa kitalált meséket, történeteket is beleírja.*" (Nyitrai 2022: 374.)

A képzés során a pedagógus hallgatókat önálló vers-, mese- és történetírásra is ösztönözzük. Jelen tanulmányban a fent említett szempontoknak megfelelő, leginkább a másodikos és harmadikos, 7-8 éves korosztálynak szánt saját mesét olvashatunk, amelyben a téma-, tartalomválasztás és a terjedelem igazodik a fent említett szempontokhoz.

A hatéves gyermekeket már a világ tényleges megismerésének vágya hajtja, örömmel fogadják a realitást tükröző történeteket, ismeretterjesztő tartalmakat, fényképekkel illusztrált „ténykönyveket" (vö. Bauer 1994: 6). A hat-nyolc éves korosztály körében az állatokról, növényekről szóló realisztikus, erkölcsi tanulságot is megjelenítő történetek mellett igencsak kedveltek még a hétköznapi környezetben játszódó tréfás mesék, novellamesék, valamint a versek is (vö. Bauer 1994: 6–7; Nyitrai 2022: 348–349).

A NAT 2020 tankönyvcsalád[1] ajánlásában megjelent másodikos és harmadikos olvasókönyvek *(Hétszínvarázs olvasókönyv 2[2]; Szövegről, szövegre olvasás munkatankönyv 2. I[3]. és II[4].* kötet; *Hétszínvirág olvasókönyv 3[5]; Szövegről szövegre. Szövegértés és munkatankönyv 3.I[6]. és II[7]. kötet)* mese, verses mese, vers válogatások formájában is segítenek átadni az előírt tanyagot az évszakok körforgásához rendelt természet-, állat-, növényismeretről és -védelemről, valamint a hon- és népismeretről.

Az alábbi történet az ember és az állatvilág átmeneti kapcsolódásába enged bepillantást, melyet valóságos, fényképekkel gazdagon dokumentált események ihlettek. Ez a realisztikus mese kiegészítheti a második és harmadik osztályosok olvasókönyveiben fellelhető, itthon fészkelő madarakról és védelmükről szóló tudnivalókat. Azon belül is a fekete rigóról szerzett ismereteket bővítheti, mint ahogy a már fent említett tankönyvekben szerepelő mesék, versek is teszik (Kányádi Sándor: *Fenyőmese[8]; Meddig ér a rigófütty?;[9]* Weöres Sándor: *Újévi jókívánságok[10];* Zelk Zoltán: *A tölgyfa születése[11]).*

[1] Tankönyvek - Tankönyvkatalógus
[2] Hétszínvarázs olvasókönyv 2. a 2. évfolyam számára - Tankönyvek - Tankönyvkatalógus
[3] Szövegről szövegre – Olvasás munkatankönyv 2. osztály I. kötet - Tankönyvek - Tankönyvkatalógus
[4] Szövegről szövegre – Olvasás munkatankönyv 2. osztály II. kötet - Tankönyvek - Tankönyvkatalógus
[5] Hétszínvirág olvasókönyv 3. - Tankönyvek - Tankönyvkatalógus
[6] Szövegről szövegre. Szövegértés munkatankönyv 3. osztály I. kötet - Tankönyvek - Tankönyvkatalógus
[7] Szövegről szövegre. Szövegértés munkatankönyv 3. osztály II. kötet - Tankönyvek - Tankönyvkatalógus
[8] OH-MIR02TA_Olvasokonyv_2o_1-kotet.indd (124–125. old.)
[9] OH-MIR02TA_Olvasokonyv_2o_2-kotet.indd (70–71. old.)
[10] OH-MIR03TA_1-kotet.indb (136. old.)
[11] OH-MIR02TA_Olvasokonyv_2o_2-kotet.indd (91. old.)

A SZANDILAKÓ KISRIGÓ

Bence sietősre vette lépteit az iskola felé. Meleg kora nyári reggel volt. Zsibongott a természet, énekeltek a madarak, és évvégi dolgozat várt rá matematikából. Tegnap délután még sokat gyakorolta az anyukájával az írásbeli összeadást, kivonást, szorzást, római számok írását, és az apukájával még a szorzótáblát is átismételték. Biztos, ami biztos a jó érdemjegy érdekében! Bár késésben volt, nem szalasztotta el megnézni a váci főiskola főbejáratánál lévő ereszcsatorna vége alá beköltözött kisrigót.

Napok óta ott lakott ez a kismadár. Vidáman kémlelte a járókelőket, buszra várókat újdonsült fészkének biztonságából. Nagyra nyitotta csőrét, és próbált énekelni. De csak annyit tudott mondani vagy talán énekelni, hogy *csip-csip-csivít*, de azt nagyon bájosan tette! Elvégre ez is dicséretes volt egy pár hetes kisrigótól.

Bence a napköziből hazafelé bandukolva sokszor látta az utca másik oldaláról, hogy rigószülei etetik. Hol a fekete tollú apukája, hol pedig barna tollazatú anyukája hozott neki eleséget. A harmadikos kisfiú tankönyveiben olvasott már meséket, verseket is a fekete rigókról. Madárhatározó könyvében, amit nagypapájától kapott, arról is tájékozódott, hogy a rigófiókák pár hetesen elhagyják a fészküket, még mielőtt tudnának repülni. Szüleik hangadásuk alapján találják meg és táplálják őket tovább, ezért semmiképp sem szabad a gyámoltalannak tűnő kismadarakat elmozdítani helyükről.



1. kép: Kisrigó az ereszcsatorna alatt[12]

[12] Mesterséges intelligencia által generált kép

Nos, az ereszcsatorna alá behúzódó kisrigó felettébb komfortosan érezte magát. Hetek óta nem esett, így a lezúduló víz sem mozdíthatta ki biztonságot nyújtó újdonsült otthonából. Bence óvatosan lehajolt hozzá, hogy megnézze, minden rendben van-e vele, mert a szívén viselte a kis pelyhes sorsát. Még soha nem látott életközelből madárfiókát, csak képekről.

Kertjük végéből rendszeresen hallotta a rigóéneket, és néha-néha látott felnőtt példányokat is a fűben gilisztára vadászni. Ott laktak a szomszédos kert orgonabokraiban. Hozzájuk csak látogatóba jöttek a ribizlibokrot kóstolgatni.

– *Szia kisrigó, látom jól vagy! Szurkolj nekem, mert dolgozatot írok! Délután megsúgom, hogy sikerült-e!* – szólította meg barátságosan. A kisrigó félrebillentette a fejét, és csak annyit mondott, hogy *csip-csip-csivít*. Bence ezt bátorításnak vette, és már rohant is az iskolába. A témazárója jól sikerült, és délután örömmel újságolta a kisrigónak. Azon a héten minden rendben volt az iskolában, a játszótéren és a kisrigóval is. A rákövetkező hét első napjának hajnalán azonban heves eső árasztotta el Vác utcáit.



2. kép: Kisrigó bajban[13]

Csak úgy zúdult a víz az ereszekből a csatornalefolyókba. Akár papírcsónakokat is lehetett volna útjukra engedni a járdát szegélyező vízelvezetők sodrásában. Bence aggódva gondolt a kisrigóra. – *Jaj, vajon mi lehet a kis pelyhessel? Biztosan rázúdult a víz az ereszből és telje-*

[13] Mesterséges intelligencia által generált kép

sen elázott! Talán meg is fulladt szegény! – kiáltott fel aggodalmasan. – *Sietek megnézni!* – mondta a tízóraiját csomagoló anyukájának. Gyorsan gumicsizmába és esőkabátba bújt, és futott a kismadárhoz. Mire odaért, a kisrigó már ügyesen feltornázta magát a főiskola fala és ereszcsatornája közti szűk résbe. Onnan csipogott kétségbeesetten Bencére. – *Szia kisrigó, nemsokára eláll az eső, és visszaugrálhatsz a védett helyedre!* – nyugtatta a kisfiú. Most órára kell mennem, de délután rád nézek, és a szüleid is fognak jönni – vigasztalta Bence.
Délutánra elállt az eső. A kisrigót ugyanott találta Bence, ahol reggel volt. Igen ám, de ahogy a madárka mocorogva kereste a biztos védelmet, egyre jobban beszorult a fal és az ereszcsatorna közé. Mozdulni sem tudott. Szülei hiába köröztek felette, nem tudták elérni és megetetni. Szegény kis jószág nagy bajban volt! Nyomta a hátát a fal, pocakját az ereszcsatorna keménysége.

És nagyon éhes volt! Bence másnap és harmadnap is figyelte a kisrigó sorsának alakulását. A madárszülők egyre ritkábban látogatták kicsinyüket, majd nem jöttek többet. A kis tollas magára maradt.

Bence eszében csak az járt, hogyan tudná megmenteni kis barátját. A vakáció előtti utolsó hét napjai voltak már csak hátra az iskolából. A kisfiú megbeszélte szüleivel, hogy a beszorult kisrigót hazaviszik és felnevelik. Mindent előkészítettek. Bence anyukája dobozt szerzett, apukája a közeli horgászboltban gilisztákat vett. Így egy napsütötte, szerda délutáni napon a kisrigót gumikesztyűs kézzel óvatosan kiemelték a résből, és betették egy tiszta, közepes méretű kartondobozba, hogy biztonságosan haza tudják szállítani.



3. kép: Kisrigó a dobozban[14]

[14] Mesterséges intelligencia által generált kép

A kisrigó roppant mód megvolt szeppenve, de egy kis idő múlva élénken ugrándozott. Mire Bencéék hazaértek vele, már vidáman csipogott. A teraszon kapott helyet. Dobozát a földön hagyták, hogyha esetleg kiugrana belőle, ne törje össze magát. Macskák, kutyák sem veszélyeztették életét, mert nem voltak a családban és a szomszédságban sem. Így ő lett a kisfiú első kisállata, akiért felelősséget és szeretetet érzett. Egy ideig nem találtak megfelelő nevet a kis tollasnak. Aztán egyszer csak végleg kiköltözött a dobozából, és belebújt Bence anyukájának a szandáljába. A nyári lábbeli puha szíjai körülölelték, és a fészek biztonságát nyújtották számára. Nagyon szerette új búvóhelyét, és ennek hangot is adott az egyre hangosabbá váló vidám „csip-csip-csivít" áradattal. A nyári szünet egyik délelőttjén, Bence anyukájának barátnője, Andrea látogatott el hozzájuk.

Amint megpillantotta a lábbeliben szunyókáló madarat felkiáltott: – *Nini, egy szandilakó!* Innentől Szandilakónak hívták a kisrigót.



4. kép: Szandilakó[15]

Szandilakót kezdetben Bence anyukája etette a kezéből naponta háromszor, csipeszszel adagolva a gilisztákat és rovarokat a kisrigó tágra nyitott csőrébe. Később Bence is megtanulta a madár etetését, kiskanálból pedig az itatását. Tetszett neki, ahogy a madárka jóízűen nyeli a falatokat.

[15] A szerző által készített kép





5–7. kép: A fióka etetése és itatása Bence és anyukája kezéből[16]

Mivel még nem fejlődtek ki teljesen a szárnyai és a farktollazata sem, nem tudott repülni, csak ugrálni. Az etetése és itatása így viszonylag könnyen ment. Miután belakott, szeretett gondozói kezén elégedetten megpihent. Ilyenkor Bence közelről megfigyelhette a kisrigó barnás, sárga pettyes tollazatát, csőre mintázatát, lábai és karmai formáját, erezetét. Érezhette pár grammos súlyát, tollazatának puha, selymes tapintását. Hihetetlen, hogy a kezében pihegett ez a kicsi élet. Kedvelte madara növésben lévő tollpihéit is, amelyek a feje tetején játékosan lengedeztek. Szemtől szemben gyönyörködhetett madarában.

Ezekben a pillanatokban Szandilakó oldalra billentette kis fejét és csak annyit mondott, hogy *csip-csip-csivít*, ami vélhetőleg azt jelentette rigó nyelven, hogy „jó veled lenni kisgazdám!"



8. kép: A belakott Szandilakó[17]

[16] Mesterséges intelligencia által generált képek
[17] A szerző által készített kép

Három hét múlva Szandilakó szárnyai is és farktollai is nagyot nőttek. A teraszon és a konyhában próbálgatta velük a repülés örömét. Ide-oda szállt, de olyan ügyesen, hogy nem okozott kárt semmiben.



9. kép: Az ügyes felfedező[18]

Reggelente a kuka tetejére szállt, és ott tollászkodott. Onnan figyelte azt is, hogy Bencéék reggeliznek.



10. kép: A kukán tollászkodó[19]

Teljesen beilleszkedett embercsaládja napirendjébe. Bence apukája madárházat készített a kis jövevénynek, ahova enni és inni járt. Bár tágas és otthonos volt, sosem aludt benne.

[18] A szerző által készített kép
[19] A szerző által készített kép

Napközben és esténként hol a szandálban, hol pedig a terasz magas gerendáin pihent. A nyári lábbelibe már csak a fejével előre menet fért be, ezért a hosszú farktollai kilógtak a cipősarok részénél. Egyre bátrabban fedezte fel a ház helyiségeit. Felrepült a családtagok fejére és kezére is.



11. kép: Szandilakó Bence fején[20]



12. kép: Szandilakó Bence anyukájának a kezén[21]

Igen mókás rigó kisasszony vált belőle. Bence azt is olvasta, hogy a rigófiókák és a tojók színe barna. Csak a hím rigók színe fekete. Innen kapta a fekete rigó elnevezést ez a csodás énekesmadár faj.

Egyik reggel a kisfiú véletlenül nyitva hagyta a teraszajtót, ahogy biciklizni sietett a barátaival. Szandilakó huss, kirepült a kertbe, és a borostyánnal benőtt kerítés tövében fedezte fel a világot. Kukacra, lárvára vadászott, és figyelmesen hallgatta a szomszéd kertben éneklő rigókat.

[20] A szerző által készített kép
[21] A szerző által készített kép



13. kép: Szandilakó, a felfedező[22]

Első kis kalandja után visszatért a terasz és a konyha biztonságába. A rákövetkező napokban azonban izgatottság lett rajta úrrá, amit Bencéék is észrevettek. Fel-le járkált, ugrált, repdesett a házban és a teraszon. Kereste a kiutat a szabadba.

Az idő is egyre melegebbre fordult. A család megbeszélte, hogy nem lehet bezárva tartani egy vadmadarat, bármennyire is a szívükhöz nőtt.

Örülni kell annak, hogy röpképessé tudták felnevelni, és hagyni kell, hogy kövesse a természet hívó szavát. Így Szandilakó előtt nyitva hagyták a teraszajtót, hogy kibe járkálhasson, repülhessen, amikor csak kedve tartja. Vidáman trillázott, énekelte a *csip-csip-csivít*eket, amivel azt akarta világgá kürtölni, hogy „ez ám a boldog madárélet!" Az elkövetkező napokban csak reggel és este látták, amikor a madárházában reggelizett és vacsorázott. Egyébként egész nap a kertben és a környékén repdesett. Már július közepe felé ballagott a nyár, amikor Szandilakó eltűnt egy egész napra. Bence sírt, mert azt hitte, hogy soha többé nem látja viszont.

[22] A szerző által készített kép



14. kép: A kiránduló kisrigó[23]

Másnap délután azonban ott ült a teraszra felvezető lépcsőn, úgy várta kis gazdiját, miközben vidámam énekelte, hogy *csip-csip-csivít,* amivel elújságolta, hogy Vácon és környékén kirándult és most nagyon megéhezett. Bence megértette, és sok-sok gilisztával és kukaccal kényeztette a kis barangolót. Friss vizet is tett az itatójába. A kisrigó még egy teljes napig maradt embercsaládjával, mielőtt végleg elrepült. Rigó kisasszony az utolsó napon egész idő alatt felváltva hol Bence kezén vagy fején, hol anyukája számítógép-billentyűzetén üldögélt. A közelükben akart lenni, hiszen a rigók is tudnak ragaszkodni társaikhoz, akárcsak az emberek. Kíváncsian figyelte Bencét játék és olvasás közben, anyukáját pedig a laptop előtt ülve dolgozni. Mintha azt üzente volna testbeszédével és a sok-sok *csip-csip-csivít*tel, hogy „ma vagyok veletek utoljára és szeretnék tőletek elköszönni, megköszönni mindazt a sok jót, amit tőletek kaptam, mielőtt útra kelek".

[23] A szerző által készített kép



15–17. kép: Szandilakó a laptop billentyűzetén[24]

Szandilakó az embercsaládjával töltött utolsó júliusi reggelen még jóízűen belakott a nagy út előtt. Hálásan nézett barna szemeivel Bencére, valamint a kisfiú anyukájára és apukájára is. Abban a pillanatban mindhárman megértették, hogy búcsúzkodik. Félrebillentette kis fejét, ahogy szokta, és csak annyit mondott, hogy *csip-csip-csivít*. Még egy pillanatig madárházában időzött, erőt gyűjtött, és végül átrepült önálló rigóéletébe.



18. kép: A búcsút intő kisrigó[25]

[24] A szerző által készített képsorozat
[25] A szerző által készített kép

Bence látta, ahogy a szomszédos kert orgonabokrai felé veszi útját, és elnyeli a zöld ágak sűrűje. Nem próbálta visszatartani a könnyeit.

Szomorú volt, de egyben boldog is, hogy egy hálás kis rigó barátja lehetett, aki segítsége nélkül elpusztult volna. És amikor ősszel, télen vagy tavasszal a kertjükben élelmet kereső rigókat lát, mindig arra gondol, hátha Szandilakó is ott van közöttük.

ÖSSZEGZŐ GONDOLATOK

Jelen módszertani ajánlás segítséget, mintát szeretne nyújtani a leendő és gyakorló pedagógusoknak, hogy bátran kísérletezzenek meseírással. Fejlesszék meseírói, mesélési kompetenciájukat. Gazdagítsák, színesítsék vele pedagógiai tevékenységüket.

Az írásbeli megnyilvánulás gyakorlata szerves részét képezi az értelmiségi pályaképnek, pályaszocializációnak. A témákat nyugodtan meríthetik a hétköznapi élet tapasztalataiból, élményeiből, ahogy azt Hans Christian Andersen tette és vallotta meseírói életútja során: „A legcsodálatosabb mese mindig a valóságból nő ki…" (Andersen 1995: 171–172.)

Olvassanak minél több meseirodalmat, kortárs meseirodalmat, hogy a mese műfaji sajátosságainak alkalmazása vezesse a téma-, jellem- és cselekményábrázolást a saját történetek mesei keretbe foglalása során. Mindeközben tartsák szem előtt a módszertani célkitűzések folyamatában, hogy a saját mese igazítható legyen az éves tananyaghoz, munkatervhez és nevelési célkitűzéshez is.

A példának hozott pedagógus által írt mesei formába öltöztetett realisztikus történet magán hordozza a kortárs gyermekmese stílusjegyeit is. Tágabban értelmezve egy „életmesével" találkozhatunk, amely a „veled is megtörténhet" üzenetet közvetíti a befogadó felé.

A szandilakó kisrigó történet illusztrációi hibrid képi világból építkeznek. Egyrészt a szerző által készített fényképekre mint ténydokumentumokra, másrészt a képi dokumentációs forrás hiátusát áthidalva a mesterséges intelligencia által generált képekre. A fényképek mesekönyvben való megjelenésének példájaként hozható fel Bartos Erika *Anna, Peti, Gergő* mesekönyvsorozata. Az írónő a rajzos illusztrációit a mesék végén mindig kiegészítette a történet valóságát igazoló családi fotókkal is.

A mesterséges intelligencia felhasználása az oktatásban és a pedagógiai alkotó tevékenységben, valamint a promptolás készségének elsajátítása egyre inkább részévé válik a pedagógusoktól elvárt IKT-kompetenciáknak.

IRODALOM

Andersen, Hans Christian (1995): Bodza-anyóka. In: *Hans Christian Andersen összes meséje*. Az 1920-25-ben megjelent négykötetes mű egy kötetben. Videopont Kft., Budapest. 169–174.

Bauer Gabriella (1994): *Gyermekirodalom*. Kézirat. 14. változatlan kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MAGYAR MADÁRTANI és TERMÉSZTVÉDELMI EGYESÜLET: *Fekete rigó.* Fekete rigó | Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület (Utolsó megtekintés: 2026. március 21.)

Nyitrai Ágnes (2022): A mesélés jelentősége kisgyermekkorban. In: *Első lépések a művészetek felé I.* Szerk. Gyöngy Kinga. Ludovika Egyetemi Kiadó, Budapest. 342–384.

Oktatási Hivatal: Tankönyvek és segédletek online katalógusa 2024-2025. Tankönyvkatalógus (Utolsó megtekintés: 2026. március 21.)

Hétszínvarázs olvasókönyv 2. a 2. évfolyam számára, NAT 2020. OH-MIR02TB__teljes.pdf

Szövegről szövegre-Olvasás munkatankönyv 2. osztály számára I. kötet, NAT 2020. OH-MIR-02TA_Olvasokonyv_2o_1-kotet.indd

Szövegről szövegre-Olvasás munkatankönyv 2. osztály számára II. kötet, NAT 2020. OH-MIR-02TA_Olvasokonyv_2o_2-kotet.indd

Hétszínvirág olvasókönyv 3., NAT 2020. OH-MIR03TB__teljes.pdf

Szövegről szövegre. Szövegértés munkatankönyv 3. osztály I. kötet, NAT 2020. OH-MIR-03TA_1-kotet.indb

Szövegről szövegre. Szövegértés munkatankönyv 3. osztály II. kötet, NAT 2020. OH-MIR-03TA_2-kotet.indb

Alkalmazott generatív nyelvi és képi modell

ChatGPT: https://chatgpt.com/

TÖRTELI TELEK MÁRTA – VARGA ZITA

Népmese feldolgozása másként, avagy közelítések egy szöveghez

BEVEZETŐ

A magyar népmesék a kultúránk fontos részét képezik. Nemcsak szórakoztatnak, hanem értéket is közvetítenek – jószívűségről, igazságról, kitartásról, segítőkészségről szólnak. A gyerekek számára ez mindig egy közeli jelenség lesz. Nem az oktatás során találkoznak először népmesékkel, ez a folyamat már a családban elkezdődik. Így tanítóként könnyebben tudunk elmélyedni a gyerekekkel a mesék világában. A választott mese – *A tulipánná változott királyfi* – alkalmas arra, hogy a tanulók megértsék a népmesék szerkezetét, a szereplők jellemét, valamint a mesék mögötti tanulságot. A népmesékhez rengeteg kreatív feladatot, játékot, projekteket kapcsolhatunk hozzá, ami ebben az óravázlatban is látható lesz. A történet feldolgozását két 45 perces tanórára terveztük, ahol a tanulók aktív, csoportos, páros munkaformában dolgoznak. Az óra célja nemcsak egy újabb tanítási egység feldolgozása, a történet megismerése, hanem a szövegértés, együttműködés, kreativitás és kommunikáció fejlesztése. A tanulók játékokban vesznek részt, melyek segítenek a történetben való elmélyülésben, illetve feladatokat oldanak meg, melyeknek a történet kibontásában van kiemelkedő szerepük. Az ilyen módon történő feldolgozás lehetőséget ad a tanulóknak, hogy saját élményen keresztül kapcsolódjanak a meséhez, miközben együttműködnek, gondolkodnak és alkotnak.

Ha a történet feldolgozására csak egy 45 perces órát tudunk szánni, akkor a következő részeket valósítanánk meg: A bevezető rész teljes egésze, a fő részben található csoportos és páros feladatok az említett két játék (tárgykereső küldetés és bújócska) nélkül, a befejező rész teljes egésze.

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom

Osztály: 4. osztály

Tanítási egység: *A tulipánná változott királyfi* című magyar népmese

Óratípus: új anyagot feldolgozó (szövegfeldolgozó) óra

Oktatási, nevelési és funkcionális célok, feladatok: az olvasástechnika (kifejező olvasás) fejlesztése, a kritikus gondolkodás fejlesztése, az emlékezőképesség fejlesztése, olvasóvá nevelés, a kommunikációs képességek fejlesztése (párhuzamos interakciók, építő egymásrautaltság, egyenlő részvétel)

Módszerek: élőszó, bemutatás, kooperatív tanítási módszerek, folyamatolvasás (szünetelt vagy szakaszos olvasás), szóbeli közlés, utasítás

Munkaformák: csoport, páros (tandem), frontális

Munkaeszközök: tankönyv (meseszöveg), kártyák, dobókocka, blokkpapír és filctoll

Tankönyv:

Erdély Lenke (2021): *Olvasókönyv anyanyelvből az általános iskolák 4. osztálya számára.* Tankönyvkiadó Intézet, Belgrád.

Korreláció: Zenekultúra

Szakirodalom:

Fisher, Robert (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Tankönyvkiadó, Budapest.

Fisher, Robert (2002): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel.* Műszaki Tankönyvkiadó, Budapest.

Kagan, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás.* Ökonet, Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2002): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig.* Trezor Kiadó, Budapest.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics (2005): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

Tudásszint: alap-, közép- és haladó szint

Tanítói aktivitás: a tananyag előadása, magyarázat, a tanulók motiválása, feladatok megadása és ellenőrzése

Kimenet: A tanulók értelmezik a szöveg jelentését, nyelvi és esztétikai sajátosságait.

ÓRATERV	
AZ ÓRA MENETE	**MÓDSZERTANI ÉS DIDAKTIKAI MEGJEGYZÉSEK**
Bevezető rész (15 perc)	
– Mi jellemző a magyar népmesékre? Hogyan kezdődnek általában? Milyen csodás elemek szerepelhetnek a népmesékben? Milyen próbákat kell kiállniuk a mesehősöknek? Milyen tanulsága lehet? Soroljatok fel három népmesét! – Elénekeljük a *Házasodik a tücsök* kezdetű dalt. Beszélgetünk a párválasztásról, mely a mesékben is gyakran megjelenik. – Álljatok egyenes terpeszállásban! Mondjuk el mindannyian: „Egyszer volt, hol nem volt, ennyi volt, mese volt." (Közepes tempóban, közepes hangerővel, egy levegővétellel, folyamatosan ötször.) – Ma *A tulipánná változott királyfi* című magyar népmesét dolgozzuk fel.	***Ismétlés*** Munkaforma: egyéni Oktatási módszer: beszélgetés, kérdés-válasz *A tanultak felidézése, emlékezőképesség fejlesztése* ***Motiváció*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés 1. melléklet *A figyelem felkeltése és fenntartása, általánosítás (generalizáció) történik* ***Célkitűzés*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés *A figyelem felkeltése és fenntartása*
Központi rész (65 perc)	
– Gondolkozzatok el a mesecímen! Milyen tartalomra számíthatunk? Ti miről szólnátok a megadott mesecím alapján? (Az igényesen végzett címmeditáció igazi partnerré teszi az olvasót a szöveg szerzőjével való szellemi kapcsolatban.)	***Páros megbeszélés (címmeditáció – előremondás vagy jóslás)*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés Munkaeszköz: tankönyv *A megfigyelőképesség fejlesztése*

AZ ÓRA MENETE	MÓDSZERTANI ÉS DIDAKTIKAI MEGJEGYZÉSEK
A tulipánná változott királyfi *Volt egyszer egy király, annak volt egy fia. Azt mondta egyszer a fiú az apjának:* *– Édesapám, én most elmegyek, és addig vissza sem jövök, míg meg nem találom a legszebb lányt a világon.* *– Menj, édes fiam – mondta az apja –, és járj szerencsével.* – Hogyan szól a mesekezdő formula? Mely szereplők jelentek meg a részletben? Miről beszélgettek? Hogyan folytatódhat a mese? Vajon lesznek-e a királyfinak segítői az útja során?	***Az 1. rész felolvasása*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés, a szöveg bemutató olvasása, folyamatolvasás Munkaeszköz: tankönyv *A megfigyelőképesség fejlesztése, belső képi világ fejlesztése*
Ment a királyfi, ment, mendegélt, útjában sűrű erdőbe tévedt. Egy tüskebokorban varjú károgott kétségbeesetten, sehogy sem szabadulhatott a sűrű, tüskés ágak közül. Jószívű volt a királyfi, kiszabadította a varjút, s az meg így szólt hozzá: *– Húzz ki egy tollat a szárnyamból, s ha valaha bajba kerülsz, röpítsd a levegőbe a tollat, nyomban ott leszek, és segítek rajtad.* *A királyfi eltette a varjútollat, s ment tovább. Most országútra ért, s egyszer csak látja ám, hogy halacska vergődik az egyik kiszáradt keréknyomban. A királyfi megszánta a halacskát, elvitte a tóhoz, beledobta. Az meg így szólt hozzá:* *– Vegyél le a hátamról egy pikkelyt, s ha valaha bajba kerülsz, dobd vízbe a pikkelyt, nyomban ott leszek, és segítek rajtad.* *Ezután meg egy öregembert látott meg a királyfi, szomjas volt az öreg, meg éhes is; a királyfi jó szívvel megitatta, megetette, az pedig így szólt hozzá:* *– Tépd ki két hajszálamat s ha valaha bajba kerülsz, ereszd szélnek, nyomban ott leszek, és segítek rajtad.*	***A 2. rész felolvasása*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés, a szöveg bemutató olvasása, folyamatolvasás Munkaeszköz: tankönyv *A megfigyelőképesség fejlesztése, a belső képi világ fejlesztése*

AZ ÓRA MENETE	MÓDSZERTANI ÉS DIDAKTIKAI MEGJEGYZÉSEK
– Mely három lénnyel találkozott a királyfi? Hogyan segített nekik? Milyen varázseszközöket kapott? Mit tettél volna a királyfi helyében? Hogyan fogják ezek a varázstárgyak segíteni a királyfit? Találkozik-e a királyfi a legszebb lánnyal a világon?	
(A gyerekek belépnek a mese világába. Segít elmélyedni a történetben.)	***Tárgykereső küldetés*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: utasítás, szóbeli közlés *A megfigyelőképesség, valamint a belső képi világ fejlesztése*
– A játék menete: A csoport kiválaszt egy keresőt, aki egy percre elhagyja a termet. Ezalatt elrejtünk az osztályban egy varázstárgyat (toll, pikkely, tulipán) könyvespolcra, szekrény mögé. A kereső visszajön, és a többiek mesei nyomokat adnak neki: *Ott keresd, ahol a könyvek alszanak!*	***A 3. rész felolvasása*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés, a szöveg bemutató olvasása, folyamatolvasás Munkaeszköz: tankönyv *A megfigyelőképesség, valamint a belső képi világ fejlesztése*
Ment tovább a királyfi; harmadnapra egy falu határába ért. A falusiaktól meghallotta, hogy lakik itt egy öreg király, van annak egy világszép lánya, de ha azt valaki feleségül akarja venni, a kérőnek háromszor úgy el kell bújnia, hogy a királylány ne találja meg. *– No, ezt én megpróbálom – gondolta a királyfi. El is ment a királykisasszonyhoz, feleségül is kérte, az pedig megmondta neki, hogy bújjon el háromszor; ha egyszer is el tud bújni úgy, hogy ő nem találja meg, hát a felesége lesz.*	***Bújócska*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: utasítás, szóbeli közlés *A megfigyelőképesség fejlesztése, a belső képi világ fejlesztése*
– Elnyeri-e a királyfi a királylány kezét?	
A mesében kimagasló szerepet kap az elbújás mint cselekvés. A játékban a gyerekeknek el kell bújniuk, viszont egy meghatározott kategórián belül választaniuk kell valamit, és felvenni azt a pózt, alakot, ami arra a jelenségre jellemző. Példa: állatok – madár.	***A 4. rész felolvasása*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés: kérdés-válasz, folyamatolvasás Munkaeszköz: tankönyv *A megfigyelőképesség, a logikus gondolkodás, valamint a beszédkészség fejlesztése*
No, a királyfi levegőbe dobta a varjútollat. Jöttek a varjak seregestül, fölvitték egy magas hegy tetejére. De a királylány egyenesen oda ment, meg is találta, ki is nevette a királyfit.	

AZ ÓRA MENETE	MÓDSZERTANI ÉS DIDAKTIKAI MEGJEGYZÉSEK
Másnap tóba dobta a pikkelyt. A partra úszott egy hatalmas hal, annak a hasába bújt a királyfi. De jött ám a királylány, merítőhálóval kifogta a halat meg a királyfit, és még ki is nevette. *Harmadnap szélnek eresztette a két hajszálat. Jött az öregember, megcirógatta a királyfit, az nyomban tulipánná változott, és az öregember a kalapja mellé tűzte.* *Kereste a királylány a kérőjét, de hiába kereste. Estére ki is hirdette, hogy ő bizony nem találja. Akkor a szépséges lány elé állt az öregember, a kezébe adta a piros tulipánt. A szép lány meg is csókolta a virágot, s az nyomban újra királyfi lett.* *– Te az enyém, én a tied – mondta a királylány, s mindjárt meg is tartották a lakodalmat. A királyfi így hát megtalálta, haza is vitte a falujába a világ legszebb lányát.*	
– Hogyan sikerült végül elbújnia a királyfinak? Miért lehetett épp a tulipán a megoldás kulcsa? Szerinted mi a mese tanulsága? Hogyan folytatódhat a királyfi és a királylány élete?	***Dobókocka*** Munkaforma: csoportos Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés, kérdés-válasz Munkaeszköz: dobókocka
A dobókocka oldalai: Hol? Mikor? Hova? Meddig? Miért? Mennyi? Például: Hol találkozott a királyfi a varjúval? Hol találkozott a királyfi a halacskával? Hova vitték a királyfit a varjak? Hova bújtatta el a királyfit a halacska? Hova tűzte az öregember a tulipánt? Mennyi segítője volt a királyfinak?	2. melléklet *A logikus gondolkodás, valamint a beszédkészség fejlesztése*
Az irodalmi mű (mese) eseményeinek sorrendjét állapítják meg a gyerekek. A csoport tagjai kártyák alapján mondják el a mese adott részletét, majd azoknak (látatlanban történő) egymás mellé helyezésével alakul ki az események sorrendje. Végül a kártyák felforgatása következik, egyfajta ellenőrzése a megoldásnak.	***Sorba rendezés vak kézzel*** Munkaforma: csoportos Oktatási módszer, szóbeli közlés, beszélgetés: kérdés-válasz Munkaeszköz: kártyák 3. melléklet *A logikus gondolkodás, valamint a beszédkészség fejlesztése*

AZ ÓRA MENETE	MÓDSZERTANI ÉS DIDAKTIKAI MEGJEGYZÉSEK
Kártyák – jelzésszerű utalásokkal: I. csoport 1. királylány – királyfi 2. varjú – erdő 3. halacska – országút 4. öregember II. csoport: 1. palota – királylány 2. varjak – hegytető 3. a hal gyomra – királyfi 4. kalap – tulipán Csoportokban két-két szövegrész összehasonlítása, a mese elemeire bontása. Pl. A három segítő megjelenésekor: – a varjú mint segítő (toll) ↔ a hal mint segítő (pikkely) – a varjú mint segítő (toll) ↔ az öregember mint segítő (hajszál) – a hal mint segítő (pikkely) ↔ az öregember mint segítő (hajszál) Elsősorban az azonosságok felfedezése történik, de a különbségek is megjelenhetnek a diagram metszetében. (A segítő szándék itt is, ott is megjelenik, de más-más varázsszerszámok által.) Csoportokban két-két szövegrész összehasonlítása, a mese elemeire bontása. Például a három próba során: – a varjak és a hegytető ↔ a hal gyomra és a királyfi – a varjak és a hegytető ↔ a kalap és a tulipán – a hal gyomra és a királyfi ↔ a kalap és a tulipán	***Halmazdiagram készítése*** Munkaforma: csoportos Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés, kérdés-válasz Munkaeszköz: blokkpapír és filctoll *A megfigyelőképesség, a logikus gondolkodás, valamint a beszédkészség fejlesztése*

AZ ÓRA MENETE	MÓDSZERTANI ÉS DIDAKTIKAI MEGJEGYZÉSEK
Az azonosságok és a különbségek megállapítása történik. (A királyfit mind a háromszor elbújtatják segítői, de csak harmadszor éri el célját: nem talál rá a királylány.) A mese valós és csodás elemeinek csoportosítása. Például valós elemek: a királyi család, az erdő, az országút, a tó, a lakodalom stb. Csodás elemek: varázsszerszámok (varjútoll, halpikkely, hajszálak)	***Csoportosítás szabad válogatással*** Munkaforma: csoportos Oktatási módszer: szóbeli közlés, utasítás *A megfigyelőképesség, valamint a logikus gondolkodás fejlesztése*
Befejező rész (10 perc)	
– Kérdések feltevése önmaguknak: Fogalmazzatok meg kérdéseket a mesével kapcsolatosan! A párod kérdéseivel vesd össze (hasonlítsd össze) a sajátodat! Ezt követően a kérdéseket tegyétek fel egymásnak, majd értékeljétek egymás válaszait!	***Kérdések feltevése*** Munkaforma: páros Oktatási módszer: beszélgetés, kérdés-válasz *A megfigyelőképesség, a kritikus gondolkodás, valamint a beszédkészség fejlesztése*
– Házi feladatként készítsetek egy könyvjelzőt a meséhez, majd írjatok egy rövid ajánlót! Milyen szövegről van szó? Kinek ajánlanátok ezt a mesét elolvasásra?	***Házi feladat*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés, beszélgetés *Lelkiismeretességre és szorgalomra való nevelés*
– Nagyon ügyesek voltatok. Köszönöm szépen a mai munkátokat és a figyelmeteket. Sziasztok!	***Értékelés, dicséret, elköszönés*** Munkaforma: frontális Oktatási módszer: szóbeli közlés

REFLEXIÓ

A magyar népmese a gyerekek számára a mesehőssel történő azonosulás lehetőségét rejti magában. A királyfi útján haladva – őt követve – az érzelmi intelligencia fejlesztése talán kevésbé tudatosan, sokkal inkább ösztönösen történik meg.

Amennyiben nem csupán két tanóra áll rendelkezésünkre, hanem egy teljes projekt keretein belül valósítható meg a mese szövegének feldolgozása, azt megelőzően díszletet is készíthetünk, óratartás folyamán pedig magukat a szereplőket is megformálhatjuk. Az óra eleji motivációként elhangzó dal további alkalmazásaként koreográfiát találhatunk ki. A szereplők jellemzése (szerep a falon) is lehetséges.

A népmese feldolgozásának végén – szintézisként – szóforgóval a gyerekek (csoportokban) a mese bevezető részét folytatják, mely által a fogalmazási és beszédkészségük fejlődik, miközben egymásra hangolódnak. Drámajáték alkalmazásával eljátszhatják a mese egy-egy részletét, egy cselekménymozzanatát vagy akár a mese vidám befejezését, a lakodalmat.

A történet (mese) variációja (események, szereplők megváltoztatásával), akár a mese más befejezésével, esetleg folytatásával (szóban vagy írásban) több anyanyelvi részterület fejlesztését teszi lehetővé. Kreatívírás-gyakorlatként – kártyák húzásával – adott szereplők (segítők) szerepeltetése történhet, a gyerekek által kitalált meseszerű történetben, címadással.

Plakát, háromdimenziós modell, kollázs készítésével zárhatjuk a projektet (például történettérkép a királyfi útjáról), mely valóban a mesefeldolgozás keretét adja, nem utolsósorban tantárgyi koncentrációt biztosítva a képzőművészeti neveléssel.

Mindezen módszerek alkalmazásával megvalósul a mese sokrétű megközelítése, élményszerű feldolgozása; az elmélyülés, a különböző érzékterületek bevonása a sokoldalú anyanyelvi fejlesztésbe, valamint az olvasóvá nevelés.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: Házasodik a tücsök

https://youtu.be/n-6OmEYAeOE?si=P81tdWGvv6klWcAO

2. melléklet: Dobókocka



3. melléklet: Kártyák



Megjegyzés: A dobókocka képe és a kártyák a mesterséges intelligencia segítségével generáltak.

SIPOS ZSÓKA

A reflektív tudáskonstruálás támogatása

Steklács János – Bálint Ágnes – Csíkos Csaba – Zank Ildikó: M*etakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések. Az iskolai tudásrendszer háttérdimenziói.* Akadémiai Kiadó, Budapest 2024. 156 oldal (DOI: 10.1556/9789636640729). https://mersz.hu/steklacs-balint-csikos-zank-metakognicio-tudatelmelet-episztemologiai-meggyozodesek//

A konstruktivista tanulásfelfogás azon alapul, hogy a tanulók önállóan, aktívan építik fel saját tudásukat korábbi tapasztalataikra és meglevő ismereteikre építve, és átformálják azt új helyzetekben. A gondolkodási folyamatainkra való tudatos rálátás és azok szabályozása természetes kiegészítője ennek a szemléletnek, hiszen ez teszi lehetővé, hogy a tanuló ne passzívan fogadja a tudást, hanem szervezze, értékelje és átalakítsa azt, felismerje, milyen tudással rendelkezik, milyen kérdések merülnek fel, milyen stratégiát válasszon, és mikor kell módosítani azt (Flavell 1979; Stanton–Sebesta–Dunlovsky 2021; Veenman–VanHout-Wolters – Afflesrbach 2006).

A tanulás és gondolkodás mélyebb rétegeit kutató kötet ritka példája annak, hogy a pszichológiai, filozófiai és pedagógiai nézőpontok nem egymás mellett, hanem egymással összefonódva jelennek meg. A szerzők az iskolai tudásrendszer három, önállóan is gazdag, de a gyakorlatban szorosan együttműködő háttérdimenzióját – a metakogníciót, a tudatelméletet (Theory of Mind, ToM) és az episztemológiai meggyőződéseket – mutatják be, kiegészítve mindezt egy nemzetközi akciókutatási projekt, a ProMeToM tapasztalataival. A kötet nem csupán elméleti igényességével, hanem pedagógiai alkalmazhatóságával is kiemelkedik: olvasás közben világossá válik, hogy e három terület nemcsak a tanulás elméletét formálja, hanem a tanári gyakorlatot is.

A szerzők célja, hogy bemutassák, miként épülnek egymásra a tanulás mögött meghúzódó kognitív folyamatok, és hogyan segíthetik ezek a tudatos, reflektív és együttműködő tanulói magatartás kialakítását. Közös gondolatuk, hogy a metakogníció, a tudatelmélet és az episztemológiai meggyőződések nem elkülönülten működnek, hanem

funkcionális egységet alkotnak. A metakogníció támogatja az episztemológiai meggyőződések fejlődését, hiszen az önreflexió és a tanulási stratégiák tudatosítása révén a tanuló jobban képes értékelni a tudás természetét és forrásait. A tudatelmélet mindehhez az empatikus megértés dimenzióját adja hozzá: mások nézőpontjainak felismerése és értékelése segíti a tudás sokrétűségének belátását. Az episztemológiai meggyőződések viszont visszahatnak mindkettőre: a tudásról alkotott fejlettebb nézetek hatékonyabb önszabályozást, mélyebb megértést és rugalmasabb gondolkodást tesznek lehetővé. Ez a kölcsönhatás olyan pedagógiai szemléletet eredményez, amely a tanulót mint aktív, gondolkodó és önreflektív személyt helyezi a középpontba.

Csíkos Csaba a metakognícióról szóló fejezetben a gondolkodás tudatos irányításának kérdését járja körül, világosan felépített, átgondolt szerkezetben. A szerző a fogalom eredetét és elméleti modelljeit nem öncélúan ismerteti, hanem azok pedagógiai relevanciáját emeli ki. Különösen értékes a fejezet azon tétele, hogy a metakogníció nem pusztán „fejlesztendő képesség", hanem a fejlesztés alapja. A tanuló nem csupán elsajátítja az ismeretet, hanem folyamatosan figyeli, hogyan tanul, és milyen stratégiák segítik elő leginkább a megértést. A pedagógus számára ez a gondolat új perspektívát kínál: a tanítás nem a tudás átadása, hanem a tanulási folyamat tudatos irányításának segítése. A fejezet világosan rámutat arra is, hogy a metakognitív folyamatok nem későn, az automatizált készségek szintjén jelennek meg, hanem már az alapozó szakaszban támogatást igényelnek. Ez a felismerés különösen fontos az anyanyelvi nevelésben, ahol az olvasás, a szövegértés és a gondolkodási műveletek fejlesztése egymással szoros kapcsolatban zajlik.

A tudatelmélet tárgyalása során Bálint Ágnes szélesebb kontextusba helyezi a társas megértés szerepét az oktatásban. A fejezet bemutatja, miként fejlődik ez a képesség a gyermekkor különböző szakaszaiban, és hogyan befolyásolják a környezeti tényezők, különösen a szülői és pedagógusi kommunikáció minősége. A szerző egyensúlyt tart a pszichológiai háttér és a pedagógiai alkalmazhatóság között: bemutat a ToM mérésére szolgáló eszközöket (Hamis vélekedés teszt, Wimmer–Palmer 1983; Tudatelmélet Kérdőív, Hutchins–Prelock–Bonazinga 2012; Különös Történetek Teszt, Happé 1994; Haladó Tudatelmélet Teszt, Osterhaus–Koerber–Sodian 2016; Olvasás a Szemekből Teszt, Baron-Cohen és mtsai 2001), ugyanakkor rámutat arra, hogy a valódi cél nem a mérés, hanem a fejlesztés. A tudatelmélet iskolai szinten való megjelenése – az empátia, az együttműködés és a társas érzékenység tudatos támogatása – olyan terület, amelyet a mindennapi pedagógiai gyakorlat még csak részben használ ki. A fejezet elmélyíti an-

nak megértését, hogy az érzelmi és kognitív fejlődés nem választható szét: az, hogy egy tanuló hogyan értelmezi társai és tanárai szándékait, közvetlenül befolyásolja tanulási motivációját és sikerességét. A tudatelmélet és a nyelvi fejlődés szoros összefüggésben állnak egymással: a gyermekeknek először meg kell érteniük, hogy más személyeknek is lehetnek saját gondolataik, hiedelmeik, vágyaik — ez a metakognitív képesség a nyelvhasználat és társas interakció alapját képezi. Empirikus kutatások azt igazolják, hogy a nyelvi készségek — különösen az összetett nyelvtani szerkezetek értése és produkciója, valamint a pragmatikai készségek — kölcsönhatásban állnak a ToM fejlődésével (de Villiers – de Villiers 2014; Gál 2015; Schnell 2005).

Az episztemológiai meggyőződések fejezete a tudás természetéről való gondolkodást állítja középpontba. Steklács János filozófiai megalapozottsággal, de közérthető módon vezeti be az olvasót a tudásról alkotott nézetek világába. A fejezet egyik fő üzenete, hogy az episztemológiai meggyőződések nem elvont világnézetek, hanem gyakorlati pedagógiai jelentőségű tényezők: meghatározzák, hogyan viszonyul a tanuló az ismerethez, hogyan kezeli a bizonytalanságot, és mennyire nyitott az új tudás befogadására. A szerző külön figyelmet szentel annak, hogy a tudásról alkotott nézetek fejlettsége miként hat az iskolai eredményességre. A naiv és fejlett episztemológiai szemlélet közti különbség bemutatása segíti a pedagógusokat abban, hogy felismerjék: a tanulás sikeressége sokszor nem az ismerethiányon, hanem a tudás természetéről való gondolkodás korlátain múlik. Az anyanyelv-pedagógia szempontjából ez kiemelten lényeges, hiszen a szövegértés és a szövegalkotás is feltételezi, hogy a tanuló reflektíven viszonyuljon a forrásokhoz és a jelentésalkotáshoz. Az episztemológiai meggyőződések arra is hatnak, hogy a tanuló milyen viszonyt alakít ki a nyelvi szabályokkal, strukturális elemekkel. Amikor a tanuló tudatosan gondolkodik arról, hogy „ez a mondatrész miért így működik", „miért nem ezt használjuk", akkor metanyelvi tudatosság alakul ki — és ez a tudás tovább építi a nyelvi rendszerről való tudás jelentőségéről alkotott képet. Így az episztemológiai meggyőződések nem csupán passzívan befolyásolják a tanulást, hanem aktív mozzanatokként is megjelennek a nyelvelsajátításban. A magasabb szintű episztemológiai nézetekkel rendelkező tanulók – akik tudják, hogy a tudás bizonytalan, változik és építeni kell – nagyobb valószínűséggel alkalmaznak önszabályozó tanulási stratégiákat, és ezek a stratégiák támogatják a nyelvtanulás során is a szabályok, a szókinccsel kapcsolatos tudás és a kommunikációs készségek fejlődését (Shirzad és mtsai 2022; Ziegler 2014).

A ProMeToM projekt fejezete a kötet gyakorlati kulcsa: itt válik láthatóvá, hogyan lehet az elméleti ismereteket osztálytermi környezetben alkalmazni. A projekt öt ország tanárainak és tanulóinak közreműködésével valósult meg, és célja a három kognitív terület – metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések – tudatos fejlesztése volt. A kutatásban részt vevő szakemberek az akciókutatás módszerével dolgoztak, ami lehetővé tette a tanárok aktív bevonását, a folyamatos értékelést és az oktatási gyakorlat valós idejű alakítását. A fejezet egyik legerősebb üzenete, hogy a tanárok nem csupán kutatási alanyok, hanem társkutatók voltak, akik reflektív naplóikban saját pedagógiai fejlődésüket is dokumentálták. A korábbi kutatásokkal (Sofologi és mtsai 2023; Ozturk 2017) összhangban a ProMeToM projekt is alátámasztotta, hogy ez a reflexióra épülő szemlélet erősíti a tanári professzionalizmust és hozzájárul a szakmai önismeret elmélyítéséhez. A kutatás tapasztalatai azt mutatják, hogy a bizalomra épülő tanár-diák együttműködés a tanulók önállóságát, motivációját és érzelmi intelligenciáját is kedvezően befolyásolta. A reflektív gyakorlat nemcsak a tanulók, hanem a pedagógusok fejlődésének is eszközévé vált.

A könyv egésze azt az elméleti és gyakorlati felismerést közvetíti, hogy a tanulás három alapvető kognitív dimenziója nem elszigetelten működik. A metakogníció, a tudatelmélet és az episztemológiai meggyőződések funkcionális egységet alkotnak, és együtt fejlesztve a tanulás mélységét, hatékonyságát és reflexív jellegét egyaránt erősítik. A szerzők következetesen érvelnek amellett, hogy az oktatás jelenlegi rendszere még nem használja ki e három területben rejlő lehetőségeket, pedig azok komoly tartalékot jelentenek a gondolkodás, a megértés és a tudásátadás fejlesztésében. Az anyanyelvi nevelés, a szövegértés és a kritikai gondolkodás támogatása szempontjából különösen hasznos az a megállapítás, hogy a három terület együttes fejlesztése gazdagabb kognitív és érzelmi fejlődést eredményez.

Összegzésként elmondható, hogy a kötet nemcsak tudományos értéket képvisel, hanem szemléletformáló erővel is bír. A szerzők érzékenyen mutatják be, miként válhat az oktatásban a tanulás nem pusztán ismeretszerzéssé, hanem önreflexív folyamattá. A mű különösen fontos üzenetet hordoz az anyanyelv-pedagógia számára: a tanulásról való tudás, a gondolkodásról való gondolkodás és a megértésről való megértés – ezek a szintek együtt alapozzák meg a valódi, élethosszig tartó tanulást.

IRODALOM

Baron-Cohen, Simon – Wheelwrigh, Sally – Hill, Jacqueline – Raste, Yogini – Plumb, Ian (2001): The "Reading the Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42/2. 241–251. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00715

Flavell, John H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist* 34/10. 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Gál Zita (2015): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra* 25/5–6. 59–73. https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.5-6.59

Happé, Francesca (1994): An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24/2. 129–154. https://doi.org/10.1007/BF02172093

Hutchins, Tiffany L. – Prelock, Patricia A. – Bonazinga, Laura (2012): Psychometric Evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A Study of Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42. 327–341. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1244-7

Osterhaus, Christopher – Koerber, Susanne – Sodian, Beate (2016): Scaling of Advanced Theory-of-Mind Tasks. *Child Development* 87. 1971–1991. https://doi.org/10.1111/cdev.12566

Ozturk, Nesrin (2017): An analysis of teachers' self-reported competencies for teaching metacognition. *Educational Studies* 43/3. 247–264. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1273761

Schnell Zsuzsanna (2005): Tudatelmélet és pragmatika. In: *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára.* Szerk. Gervain Judit – Kovács Kristóf – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály. Akadémiai Kiadó, Budapest. 102–116.

Shirzad, Shaghayegh – Barjesteh, Hamed – Dehqan, Mahmood – Zare, Mahboubeh (2022): Epistemic beliefs and learners' self-efficacy as predictors of language learning strategies: Toward testing a model. *Frontiers in Psychology* 13. Article 867560. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867560

Sofologi, Maria – Foutsitzi, Evaggelia – Papantoniou, Aphrodite – Kougioumtzis, Georgios – Zaragas, Harilaos – Tsolaki, Magdalini – Moraitou, Despina –

Papantoniou, Georgia (2023): The Effect of Secondary Education Teachers' Metacognitive Knowledge and Professional Development on Their Tacit Knowledge Strategies. *Journal of Intelligence* 11/9. 179. https://doi.org/10.3390/jintelligence11090179

Stanton, Dangremond Julie – Sebesta, Amanda J. – Dunlosky, John (2021): Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education* 20/2. fe3. https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289

Veenman, Marcel V. J. – Van Hout-Wolters, Bernadette H. A. M. – Afflerbach, Peter (2006): Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning* 1. 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

de Villiers, Jill – de Villiers, Peter (2014): The role of language in theory of mind development. *Topics in Language Disorders* 34/4. 313–328. https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000037

Wimmer, Heinz – Perner, Joseph (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13/1. 103–128. https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5

Ziegler, Nathan E. (2014): *English language learners' epistemic beliefs about vocabulary knowledge* (Doctoral dissertation). The University of Toledo. ERIC ED567951.

SZERZŐINK

Bedő Barbara mesterképzéses hallgató, Babeș–Bolyai Tudományegyetem, Pedagógiai és Alkalmazott Didaktika Intézet (Székelyudvarhely)

Bethlenfalvyné dr. Streitmann Ágnes főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Czeglédi Ildikó tanár, Debreceni Árpád Vezér Általános Iskola (Debrecen)

Dr. Gasparics Gyula főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Habetler Szilvia tanító, Csengey Gusztáv Általános Iskola (Aszód)

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

Kicsák Mónika szakmódszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Dr. Kiss Magdaléna főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Dr. Maczák Ibolya főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Dr. Sipos Zsóka főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Dr. Szántó Bíborka egyetemi adjunktus, Babeș–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Székelyudvarhelyi Tagozat (Székelyudvarhely)

Dr. Tölgyessy Zsuzsanna egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem (Esztergom)

Dr. Törteli Telek Márta egyetemi docens, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szabadka)

Varga Zita tanító mesterszakos hallgató, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szabadka)