

**Daróczy Gabriella**

**Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység  
tervezéséhez és vezetéséhez**

*Módszertani útmutató az óvodai képességfejlesztéshez*



**Segédanyag az óvodai  
*Mese-vers tevékenység*  
tervezéséhez és vezetéséhez**

*Módszertani útmutató az óvodai képességfejlesztéshez*



**Segédanyag az óvodai  
*Mese-vers tevékenység*  
tervezéséhez és vezetéséhez**

*Módszertani útmutató az óvodai képességfejlesztéshez*

Daróczy Gabriella



ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Tanító- és Óvóképző Kar  
Budapest

*Daróczy Gabriella*

Lektor: *M. Pintér Tibor*

© A szerző, 2017

© ELTE TÓK, 2017

*A kötet megjelenését az Eötvös Loránd Tudományegyetem támogatta.*

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a mű bővített, illetve rövidített változata kiadásának jogát is.

Tudományági besorolás: Neveléstudományok (oktatás és képzés, pedagógia és egyéb kapcsolódó tudományok)

ISBN 978-963-284-839-6

Első kiadás: 2017

Borítóterv és technikai szerkesztés: *M. Pintér Tibor*

A kiadásért felel  
az ELTE TÓK dékánja.

# Tartalomjegyzék

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Bevezető.....                                                                                                            | 7  |
| Az óvodáskorú gyermek irodalmat befogadó magatartásáról.....                                                             | 8  |
| A tervezőmunkával összefüggő,<br>leggyakrabban előforduló módszertani kérdések.....                                      | 13 |
| Anyagválasztás, kezdeményezés vegyes csoportban<br>– szempontok.....                                                     | 13 |
| Az óvodapedagógus kommunikációjának jelentősége.....                                                                     | 18 |
| Komplex képességfejlesztés, tervszerűség, tervezés .....                                                                 | 20 |
| A fejlesztés megvalósításának lehetőségei<br>irodalmi szövegek bemutatása során<br>– fejlesztési feladatlehetőségek..... | 21 |
| Felhasznált irodalom.....                                                                                                | 47 |

## Bevezető

E segédanyaggal az a célunk, hogy segítsük a „*Mesélés, verselés*” tevékenységi forma témakörében az óvodai tervezőmunkát és az irodalmi játéktevékenység irányítását. A tevékenységi forma elnevezésével az Óvodai nevelés országos alapprogramja<sup>1</sup> metaforikáját követjük. Segédanyagunkkal a tervezőmunka legrészletesebb dokumentumának, az ún. *tervezetnek* az elkészítéséhez szeretnénk segítséget nyújtani. Az elemző részekben egyrészt azokra a módszertani összefüggésekre mutatunk rá, melyek a kortárs szociális társadalmi és intézményi környezetben közvetlenül befolyásolják az óvodapedagógusok mindennapi játékirányító munkáját, így a tervezés folyamatát is. Másrészt az irodalmi befogadás folyamatának a leírásával az óvodapedagógusok szövegmondó, irodalmijáték-kezdeményező, valamint foglalkozásszervező tevékenységének tudatosabbá tételéhez szeretnénk hozzájárulni. Szándékunk alapja ugyanis az a belátás, mi szerint születéstől iskolás korig a gyermekek személyiségalkulásának folyamatán az őket körülvevő verbális kultúra minősége markáns nyomokat hagy.

Segédanyagunkban az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* (továbbiakban: Alapprogram) lefektetett elvekre támaszkodunk. Azaz a fejlesztés lehetőségeit a gyermeki alaptevékenységből, a játékból bontjuk ki, így biztosítva a gyermek személyiségének harmonikus<sup>2</sup> kibontakoztatási lehetőségét. Így jelen Segédanyag is önkéntesnek tekinti a *Mesélés, verselés* tevékenységekben való gyermeki részvételt, vagyis tiszteletben tartja a gyermek szabad játéktevékenységét.

A különféle irodalmi játékhelyzetek megtervezésének módszertani szempontú elemzése során az óvodai nevelésnek az Alapprogramban is megjelenő gyermekképét vesszük kiindulópontnak. Azaz az *irodalmi anyag megválasztásakor*, a tevékenység kezdeményezésének *idő és hely összefüggései megjelölésekor*, valamint a tevékenység során alkalmazott *adekvát módszer*, eljárás megválasztásakor a 3–6 éves gyermekek ontogenetikai jellemzőiből indulunk ki. A csoportösszetétel tekintetében egyúttal tehát abból a módszertani tudatosságot alapvetően meghatározó jelenségből, hogy az óvodáskorú gyermekpopuláció szociológiai, fizikai, fiziológiai, lélektani és kognitív szempontból nem egységes. Ez azt jelenti, hogy egy óvodai csoporton belül egyszerre vannak jelen az érési folyamat<sup>3</sup> más és más szakaszában álló gyerekek.

---

<sup>1</sup> *Korm. Rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.* [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200363.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR)

<sup>2</sup> Uo.

<sup>3</sup> [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200363.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR)

# Az óvodáskorú gyermek irodalmat befogadó magatartásáról

## 1.

Majd' három intelligenciafok váltja egymást az ontogenezis e három éve alatt. A gyermeki problémamegoldó gondolkodás alakulásának szakaszos jellege biztos módszertani tudatosságot igényel a gyakorló óvodapedagógusoktól, különösen azoktól, akik vegyes csoportban dolgoznak. *Mesélés, verselés* – foglalkozás esetében ez a tudatosság a jelentésgenerálás folyamatainak reflexív irányítását jelenti. Az óvodapedagógus fejlesztő munkája akkor éri el igazán a célját, ha tudja azt, hogy *milyen kognitív mechanizmusok működése járul hozzá a hallott szöveg átéléséhez*, élményszerű tapasztalatához a gyermeki befogadás során, illetve, hogy *milyen eljárásokkal mozgósíthatók az esztétikai érzelmek?* Azaz végső soron azt kell látnia, hogy milyen eljárással szabadítható fel az irodalmi játékhelyzet felforgató ereje. Leendő vagy már gyakorló pedagógusok könnyen felismerik a kisgyermek esztétikai érintettségét, recepciós magatartását. Az anyagválasztással, kezdeményezéssel és a foglalkozás vezetésével összefüggésben viszont talán mégsem érdektelen a gyermeki irodalmi élmény látenciában zajló folyamatairól szólnunk röviden.

A 3–6 éves gyermekpopuláció irodalmi játéktevékenységének gyermekre ható felforgató, szubverzív volta mindenki számára nyilvánvaló, aki hosszabb-rövidebb időre belefeledkezett már kisgyermek – néha autokommunikatív<sup>4</sup> – versmondogató, dramatizáló, mimetikus játékaiba. Az autokommunikáció jelenségét tanulmányában<sup>5</sup> Bódis Zoltán – Jurij Lotmanra hivatkozva – így írja le: „... a gyermekmondókák a kommunikáció speciális fajtájának egy különleges esetét képezik. ...tisztá formában valósítják meg az autokommunikációt. ... a belső kommunikáció folyamatában magának a személyiségnek az átalakítása történik meg az autopszichoterápiáig”.

Az irodalmi játék során – legyen az mesehallgatás, bábozás vagy dramatizálás – a gyermek *mássá válik*. Leírhatjuk ezt a jelenséget úgy is, hogy a *szubjektuma áthelyeződik* valahová – a szövegmondás *tevékenységébe*. Ennek az áthelyeződésnek az okai többértűek, maga a jelenség szemmel látható: lelassul a gyermek játéktevékenysége; elréved, kitekint a játékhelyzetből. A ritmusos billegés egy sajátos, inkább már „csak” a motoros jelenlét jele, melyben a gyermek maga szinte el is tűnik.

---

<sup>4</sup> Bódis Zoltán: Gyermek, nyelv, költészet. In: *Változatok a gyermeklírára*. Szerk.: Bálint Péter és Bódis Zoltán. Didakt Kiadó, 2006.

<sup>5</sup> Uo.

A saját (maga) bizonyosságaként, csak enaktív jelenléte szolgál. A kisgyermekkorú kognitív működés testi beágyazottságának leírása nem feladata ennek a munkának, ám látva a szöveg ritmusára billegő, hintázó gyermekeket, a lélek e beágyazottsága nyilvánvaló. Tegyük azért hozzá: ez az *önfelejtő eltűnés* a gyermeki jelenvalóság kirajzolódásának egy újabb – bensőséges – esete. A recepció magatartásnak ez a szelíd szélsőségessége másrészt annak a pregnáns jele, miként válhat akár üressé is hosszabb-rövidebb időre a befogadásban az irodalom anyaga. A nyelv jelentésem oldala a befogadás testi, érzékelő mezőjében a mondóka, a vers, a mesei intonáció halandzsászó ismételtetése során ugyanis eltűnik. A játszó gyermek attitűdje ugyanakkor egyértelműen jelzi: szubjektumának helye ez a különös, a nyelv aktuálisan jelentéstelen anyagi világa lett. Ez a *mindennapitól eltérő, más, szokatlan* (nyelvi) játékelmény válik a szubjektum forrásává egy időre ugyanis. S tegyük hozzá még: ez a *szövegszerűvé váló gyermeki szubjektum* lesz végül a hiteles jele az irodalmi szöveg nyomhagyásának<sup>6</sup>. Mondhatnánk: paradox helyzet, hiszen a gyermeki verselés és mesemondás során számtalanszor vagyunk fültanúi halandzsák születésének, „eredeti” versszövegek roncsolódásának, vagy annak, amikor a gyermek számára pusztán a mesei kezdő- vagy záróformula ismételtetése jelenti egyszerre magát a mese élményét és a mesemondás tevékenységét. Mondhatnánk: oda a jelentés. Miközben a gyermek egyszerűen csak a jelentésadás szabályait írja át. Az általa használt szó nem érzést, gondolatot vagy dolgot helyettesít. A szó valójában kiszabadul a helyettesítések láncolatából. A gyermekek által használt, gyakran nyelvi furcsaságnak ítélt különleges nyelvi formák, hangsorok mondogatása során, gyakran bennük, általuk jön létre a gyermeki érzület, a gondolat maga. S a gyermek *én-alkotó munkálatai* között ez a modus, bizony, nem lebecsülendő.

## 2.

Az óvodáskorú gyermek irodalmi átélésével kapcsolatosan érdemes néhány módszertani észrevételt tennünk az irodalmi játék, a mesehallgatás, mesemondás, dramatizálás, versmondás, játszhatóságának fikciós feltételeiről. Ennek a relációnak a gyermekek tekintetében az a feltétele, hogy tudati működésük felismerje, alkalmazza a valóságnak a (szerep)játékban is megvalósuló szimbolikus újratерemtő, újraélő módusát. Verses és prózaformájú irodalmi fikció esetében a befogadás élményszerűségének másrészt az a feltétele, hogy a játszó

<sup>6</sup> Kiss Andrea Laura (2001): *A hermeneutika szubjektuma? A hermeneutikai és posztstrukturalista szubjektum fogalmának hasonlóságai és különbségei*. <http://kellek.adatbank.transindex.ro/pdf/18-19-20/022Kiss.pdf>

felek között „létrejöjjen a fikciós paktum”<sup>7</sup>, az egyezség. Ez azt jelenti, hogy a „mintha-helyzet” értelmében a játékban résztvevő gyermek és a felnőtt sem kéri számon a cselekményen a valóságot. Az egyezség fenntartásában azonban nagy szerepe van az óvodapedagógus és a gyermek között zajló nonverbális kommunikáció interakciójának. A gyermeknek az irodalmi és a szerepjáték esetén szüksége van a fikció és a játék közötti gyengébb vagy erősebb analógiás hasonlóságokra. Ezekhez a felismerésekhez éppen az előadás technikája nyújt kapaszkodót számára. Ennek a technikának részét jelenti a narráció, a *történet elbeszélésének* megfelelő *imitációja*, megjelenítése is.

Az irodalmi játékok által nyújtott gyermeki esztétikai öröm azt feltételezi, hogy a gyermek a vers- és mesehallgatás során a szereplőkre, tér-idő váltások játékára vagy magára a narrációra úgy tekint, mint amelyek potenciális játéklehetőséget adnak számára. A felnőttnek, az óvodapedagógusnak az ún. fikciós, átképzelt tudati működés sikeres aktiválásában és fenntartásában van szerepe. Abban például, hogy a gyermek magabiztosan el tudja határolni minden körülmények között a valóságot a fikciótól. Gyermekkel foglalkozó pedagógusok számára nem lehet mellékes e „paktumra” történő hivatkozás, hiszen – miként Gyimesi Tímea a hivatkozott tanulmányában megfogalmazza –, ennek „hiánya, például a digitális játékok esetében, ahol gyakori a világlátás, arra utal, hogy a játszó gyermek nem tanulta meg felismerni a fikció markereit.”<sup>8</sup> A „fikció-kapszulát” azonban nem a felnőtt adja be a gyermeknek. „A *fikció* ... olyan ... *mentális kompetencia*, amely részét képezi az emberi ... viselkedések széles körének.”<sup>9</sup> E fikciós kompetencia azonban kellő megerősítés nélkül elveszítheti a „kognitív identitás alakulásában játszott szerepét!”<sup>10</sup>

Szövegbemutatót követően módszertani alapvetés az, hogy az óvodapedagógus ne firtassa a gyermek esztétikai élményét. Ne tegye fel a kérdést, tetszett-e a gyermeknek a hallott mese vagy vers. Egyrészt azért ne, mert az irodalmi szöveggel való találkozás során egyáltalán nem az interpretáció az irodalmias élmény kulcsa. A „miről szólt” a mese/vers-kérdés a nyelvet eszközszerűvé teszi, kioltva a *vers- vagy mesenyelvnek* a befogadásban beinduló *játékát*. Másrészt azért sem szerencsés ezt a kérdést a gyerekeknek szegezni, mert az óvodáskorú gyerekek nem tudnak elvont nyelvi eszközökkel visszanyúlni a saját, részben testi szinten lejátszódó, reflexió-előtt, átélő élményeikhez. Az óvodás korú gyerekek körében tapasztalható – alapvetően prereflexíven lezajló – játékos szövegbe való alámerülés sokszor jóval nagyobb hatékonysággal szabadítja fel annak potenciálját, mint amire a jelentéskonstruálásban érdekelt, pedagógus által alkalmazott interpretációs eljárások képessé tehetnék őket. A gyermek

<sup>7</sup> Gyimesi Tímea (2013): A franciaországi kognitív kutatásokról az irodalom és a művészetek összefüggésében. *Helikon*, 59. évf. 2. szám, 267.

<sup>8</sup> Uo.

<sup>9</sup> Uo.

<sup>10</sup> Uo.

szétbontja az eredeti szöveget, kiemel elemeket belőle érzései szerint, beleír a szövegbe, gesztusokkal, motoros tevékenységgel helyettesít szavakat.

Az óvodapedagógusnak ugyanakkor mégsem kell lemondania a kontextusfüggő beszélgetésről új szöveg bemutatását követően. A gyerekekkel folytatott beszélgetés célja ebben az esetben kettős lehet. Az irodalmi játékhelyzetből pl. ábrázoló tevékenységbe történő átvezetés alapját jelentheti az irodalmi játékhelyzetben bemutatott mese. A gyermek belső reprezentációs munkájáról (azaz a pedagógus áttételesen a saját szövegbemutatásának iniciáló, mozgósító erejéről) szerezhethet a felkínált új játékhelyzetben információt egy *általánosan kezdeményezett beszélgetés során*.

A feltett kérdéseivel ellenőrizheti, hogy a verses vagy prózaformában elhangzott történet befogadása során létrejött-e vagy aktiválódott-e az a mesehallgatás során kiépülő séma, melybe a gyermek a figurákkal, tér-idő összefüggésekkel kapcsolatos tudását rendezi.

A dramatizálást megelőző játékhelyzetként az óvodapedagógus tervezhet „szándékos fejlődéssegítő csoportos beszélgetést a mesék tartalmával”<sup>11</sup>. Nyitrai Ágnes a beszélgetéseknek a következő típusait nevezi meg tanulmányában.

A felidéző beszélgetés<sup>12</sup>:

„(Emlékeztek még?) A kérdés funkciója az, hogy a meséből kiemeljük azokat az elemeket, amelyek ismerete a következő kérdéscsoportok kérdéseinek tartalmához szükségesek. [...] Többségük hozzájárul a relációszókincs gyakorlásához. Ez a kérdéscsoport más kérdéstípusokkal kiegészíthető. A lényeg, hogy örömteli, élvezetes beszélgetés valósuljon meg.”

A véleménykérő beszélgetés:

„(Mit gondoltok?) A pedagógus köznyelvi szavakkal segíti [...] a gondolkodás működtetését, gyakorlását. A magyarázatkereső és az okkereső gondolkodást a feltételre történő rákérdezéssel működtethetjük (miért, mi a magyarázata, mi okozza stb.). Véleménykérő beszélgetéssel lehet gyakorolni a realitás és a fikció megkülönböztetését. (A valóságban létezik?)” – írja Nyitrai Ágnes. Mindehhez annyit teszünk hozzá, hogy a gyermek számára a fikciónak a valóságtól való elkülönítésére a csodás elem szerepeltetése miatt a tündérmesei történetek esetében van a legnagyobb esélye. Ez az a mesei elem, mely alapján a „valóságot és fiktívet egymás különböző arányú ötvözeteként”<sup>13</sup> élheti át a gyermek is. Egyéb esetekben a valóság modelljei és az irodalmi fikciós modell elkülönítése során a történet struktúrájával, szerkesztettségével kapcsolatos tudására

<sup>11</sup> Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai\\_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf)

<sup>12</sup> Uo.

<sup>13</sup> Hárs Endre (2000): *Fikció = Önéletrajz. Filozófiai antropológiai vázlat avagy fiction-science. Jelenkor*, 43. évf. 2. szám, 78–86. <http://www.c3.hu/scripta/jelenkor/2000/01/14hars.htm>

támaszkodhat a gyermek. Arra a jogos elvárására, hogy a *kezdő mesei formula* által megnyitott fikciós világban az alaphelyzet bemutatásából épül tovább a történet, s abban „van legalább egy szerencsét próbáló legkisebb fiú, királylány, sárkány, bátor lovag, királyfi, gonosz boszorkány. S – ideértve az állatmeséket is – amelyben valamilyen hiány vagy károkozás kiindulóállapotától a lakodalom (megjutalmazás, megmenekülés) megnyugtató befejezéséig halad a cselekmény”<sup>14</sup>. Így válik valójában az „egyszer volt, hol nem volt” mesei kezdőformula által a gyermekben kiváltott mesei várakozás is a mesei tudás bizonyítékává.

Az óvodában irodalmi szövegeket a fejlesztés anyagául választó pedagógus módszertani tudatossága valójában tehát sokrétű feladatkört ölel fel, s ennek összetettségében rejlenek e feladatkör nehézségei is. Egyszerre kell tisztában lennie ugyanis fejlődéslélektani, esztétikai és didaktikai jelenségekkel, miközben meg kell látnia a köztes összefüggéseket is. Ennek a látásmódnak az óvodai tervező munka lesz a szűkebb mátrixa.

---

<sup>14</sup> Lovász Andrea (2002): „Mi egy képes egy képtelenhez képest?” Mesék a jelenkori gyermekirodalomban. *Tiszatáj*, 56. évf. 12. szám, 53.

# A tervezőmunkával összefüggő, leggyakrabban előforduló módszertani kérdések

## *Anyagválasztás, kezdeményezés vegyes csoportban – szempontok*

Az óvodapedagógus-képzés módszertani stúdiumain gyakran felmerülő kérdés az, hogy mi alapján válasszon irodalmi anyagot az óvodapedagógus és miként szervezze a kezdeményezést vegyes csoportban?

Az anyagválasztást, valamint a mesélés, verselés kezdeményezésének mód- és helyösszefüggéseit egyrészt a fejlesztő munka tervszerű jellege<sup>15</sup> határozza meg, másrészt alapvetően a fejlesztéssel megcélzott korcsoport életkori (fent említett kognitív, érzelmi stb.) sajátosságai. Lássunk erre egy példát:

A nevelési év elején – szeptembertől októberig, illetve november elejéig – a vegyes csoportban történő irodalmi anyag megválasztását alapvetően az határozza meg, hogy ekkor zajlik a kiscsoportosok beszoktatása. Az óvodapedagógus mindennapi feladata ilyenkor egyrészt abban áll, hogy az édesanyától való elszakadás traumáját oldja a gyermekekben, másrészt abban, hogy elkezdje a kiscsoportosok viselkedésében kialakítani azokat a csoportszokásokat, melyek mentén a mindennapi játéktevékenységük és óvodai létük élményszerűbbé és kiszámíthatóbbá tehető. A fejlesztőmunka fókuszában tehát ekkor a 3 évesek csoportja áll. A „Mesélés, verselés” anyagának megválasztását és a kezdeményezés megtervezését illetően ez azzal a következménnyel jár, hogy a beszoktatási időszakban, a szeptembertől október végéig, november elejéig tartó időszakban a fejlesztéssel az óvodapedagógus elsősorban a kiscsoportos életkorú gyermekeket célozza meg.

A csoportba újonnan érkező 3 éves gyermekek számára felkínált irodalmi játékhelyzetekben a pedagógusnak több tekintetben nyílik lehetősége a fejlesztő munkát megalapozó tevékenységekre. A mesélés, verselés játékhelyzeteiben fejlesztheti:

- a gyerekek társas kapcsolati készségeit,
- elemi szociális készségeiket,
- nyelvi-kommunikációs képességek tekintetében pedig feltárhatja az esetleg meglévő, hozott hátrányaikat.

A szervezési feladatokat illetően ez azzal a módszertani következménnyel jár, hogy az *anyagválasztást* és a *kezdeményezés körülményeinek* a megválasz-

---

<sup>15</sup> Az óvodapedagógus napi szintű módszertani felkészülését segítik a tervszerű munka különféle dokumentumai: az éves vagy a havi terv.

tását is a 3–4 éves gyermekek gondolkodására és műveleti készségeire jellemző ontogenetikai összefüggések határozzák meg. A legfontosabbak ezek közül a következők:

- a 3–4 éves korú gyermekek gondolkodásának analógiás jellege<sup>16</sup>
- a 3–4 éves korú gyermekek (szenzomotoros/manipulatív) műveleti beállítottsága<sup>17</sup>

**Helyzetleírás:** a délelőtti folyamán, akkor, amikor a szabadjáték intenzitása láthatóan hanyatlani kezd, megjelennek a csoportszobában az új játéktevékenységet kereső „csellengő” gyermekek. Az óvodapedagógus-képzés során a hallgatók megismerik azt, hogy életkoronként miként változik a kisgyermekek figyelmének terjedelme. 3–4 éves korban az azonos játékban eltöltött játékidő hossza mintegy 15 perc. Tehát körülbelül tervezhető, várható az az időszak, amikor a 3–4 éves gyermekek játéktevékenységet váltanak, azaz elkezdjenek nézelődni, keresgélni, csellengeni a csoportszobában. Ez az a 2–3 percre tehető idő, mialatt az óvodapedagógusnak valamilyen szokatlan, kihívó, érzéki és érzelmi állapotváltozást kiváltó hatással meg kell tudnia ragadni az új játéktevékenységet kereső gyermekek önkéntelen figyelmét. A figyelemmegragadással a célja az, hogy felkínálja számukra a mese-, vers- vagy mondókahallgató játék-helyzetet.

A kiscsoportos korú gyermekek esetében – problémamegoldó gondolkodásuk analógiás jellege miatt – figyelmük megragadásához egy olyan gesztussorra van szükség, mely az éppen fennálló játéktevékenységekhez képest egyrészt szokatlan, a gyermekekre intenzíven ható érzékletes élmény. Másrészt ismétlődő jelleggel ugyanazt a játéktevékenységet idézi fel bennük, azaz ugyanannak a játéktevékenységnek a jelévé válik. Arra az érzékletes, változatlan formában megismételhető gesztusra vagy gesztussorra utalunk itt, mellyel a pedagógus egyúttal a mese-vers játékhelyzetét teremti meg. Ez lehet például az, amikor mesepárnákat kezd el lerakni a meseszőnyegre, vagy néhány gyermek segítségét kérve behúzza a csoportszobába a mesekígyót, amin a mesehallgatáshoz kényelmesen el tudnak helyezkedni az érdeklődő gyermekek. Vagy például mesetarisznyát a vállára akasztva, a korábbi mesei vagy versélményt felidéző dallamot énekelve, furulyázva elkezdi sétálni a csoportszobában. A játékdélelőttök során ezek a gesztusok élményszerűségük, hangulatiságuk, játékoságuk miatt mindig megragadják a gyermekek figyelmét. A hét különféle napjain változatlan formában és sorrendben megismétlődő gesztusokkal biztosítja tehát az óvodapedagógus azt, hogy a bemutatott helyzet a gyermekek számára a gesztusok

<sup>16</sup> Erről lásd részletesebben: Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

<sup>17</sup> Erről lásd részletesebben: Jean Piaget (1970): Az egocentrikus képzeti tevékenység. In: *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Paulus Hungarus/Kairosz, Budapest, 458–469.

egységében váljon érthetővé. Leperegjen bennük a „mesélnek nekem” sémája<sup>18</sup>. A mese-vers kezdeményezésnek ez az a módja, mellyel a pedagógus lehetőséget biztosít a gyermeknek arra, hogy a gesztusok között párhuzamokat vonjon, analógiás kapcsolatokat fedezzen fel. A pedagógus tehát olyan helyzeteket teremt, melyek élményszerű átélése során a gyermeki megértésben analógiás módon létrejön egy forma, az irodalmazó játéktevékenység mintázata. Ezeknek köszönhetően ismeri fel a gyermek a harmadik-negyedik alkalommal már az új helyzetben rejlő – irodalmi – játék lehetőségét. A pedagógus által kezdeményezett ismétlődő játékhelyzetet felfedező gyermekek tudatában „sémacsoportok: analogonok keletkeznek”<sup>19</sup>. A sémákból és gesztussorokból szövődő mintázatok a későbbiekben a gyermekek reflektív megismerésében<sup>20</sup> artikulálódnak tovább. A helyzet/-problémamegoldásban a sémák, és a mintázatok elsődlegessége azonban nagyon rövid ideig tart – figyelmeztet<sup>21</sup> a Mérei-Binét szerzőpáros. Szerepük első korlátozója a beszéd fejlődése. Az életkor előrehaladtával „a sémák ugyanis veszítenek indulati feszültségükből, miközben a fogalmak és a szavak helyettesítő szerepe erősödik és egyre biztosabbá válik”<sup>22</sup>. Mindennek az óvodapedagógus módszertani tudatosságát illetően az a jelentősége, hogy ha a pedagógus a fejlesztéssel a nagycsoportosokat célozza meg, akkor már *el kell tekintenie* a kezdeményezésnek a fentebb bemutatott módjaitól. A gyermekek reflektív megismerésében és nyelvében artikulálódó mintázatok, a bontakozó fogalmi gondolkodás a nagycsoportosok esetében már indokolatlanná tesz a kezdeményezésnek a fentebb leírt analógiás gondolkodásra építő módját. Azok az 5–6 éves gyerekek, akiknek az óvodai évek során napi élménye volt a narratívákkal – mesékkel, versekkel, mondókával – történő játék, már rendelkeznek a narratíva élményszerű tapasztalatával. Valamint e mellett a gondolkodásuk fogalmi jellege is lehetővé teszi a kezdeményezésnek azt a módját, amikor a

<sup>18</sup> Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 74. o.

<sup>19</sup> Uo.

<sup>20</sup> Nagy Lászlóné: Analógiák és az analógiás gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. [www.magyarpedagogia.hu/document/nagyne\\_MP1003.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/nagyne_MP1003.pdf). Nagy Lászlóné e munka bevezetésében az analógiák jelentőségével kapcsolatosan különféle kutatásokra és teóriákra hivatkozik. Ezek közül ezen a helyen egyet emelünk ki: „Döntő jelentőségűek a felismerésben, az osztályozásban, a tanulásban, a tudományos felfedezésekben és a kreativitásban”.

Az analógiás gondolkodás alapja az a szint, ahonnan építkezni lehet, amelyből a „magasabb szintű gondolkodási funkciók” (pl. a fogalmi gondolkodás, a kauzális gondolkodás, az inverz gondolkodás) kiindulhatnak. Megléte az iskolaérettség egyik kritériuma. Nélküle nincs gyakoroltatás, nincs bevésoedés.

<sup>21</sup> Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 76. o.

<sup>22</sup> Uo.

pedagógus például az általa irányított *beszélgetésben* ajánlja fel számukra az aznapra betervezett mese, vers bemutatását. E beszélgetés témája lehet például a *kedvenc mesei hős, az igazi mesei gonoszfigura; hogyan lehet elnyerni a mesei segítők jó szándékát?* stb. Az 5–6 éves gyermekek számára a meseélmény mély és jól formált. Fogalmi gondolkodásukban a mese szónak már van jelöltje. A beszélgetés helyzetében elhangzó fogalmi szintű ajánlat: „*Gyerekek, eszembe jutott arról, amiről most beszélgettünk egy mese. Hadd mondjam el nektek!*” A kezdeményezésnek ez a módja egyrészt a fogalmi szintű gondolkodás életkornak megfelelő stabilitása miatt, másrészt a sémába rendeződő varázsmesei tapasztalatok miatt válik a gyermek aktív részvételének biztosítékává. Nem kell tehát a beszélgetés során összegyűlt és a beszélgetés témájával kellően motivált, tevékenységre nyitott gyerekeket a helyzethez egyáltalán nem illő, a motiváció feszültségét csökkentő gesztusokkal megzavarni<sup>23</sup> (ehhez hasonló kérdésekkel egyúttal meg lehet mozgatni a klasszikus varázsmesei struktúrával kapcsolatos gyermeki absztrahálódó tudást is). A kezdeményezés során gyakran alkalmazott eljárás az óvodákban az, amikor az 5–6 éves gyermekek érdeklődését az óvodapedagógus valamilyen szokásos cselekvéssel, tehát analógiás úton ébreszti fel. Gyakran lehet hallani a függönyök behúzásának az eljárásáról vagy például a körben ülő gyerekek előtt, a kör közepére helyezett gyertya meggyújtásáról. Ez utóbbi gesztusok használatakor a kollégák a hangulat meghittségére hivatkoznak. A kezdeményezésnek ezt a módját azonban két okból sem tartjuk szakmailag elfogadhatónak. Egyrészt azért nem, mert nem veszik tekintetbe a megcélzott 5–6 éves gyermekek problémamegoldó gondolkodásának fejlettségi fokát, mely az analógiás szinttől ekkorra már eltávolodik. Tudunk olyan családokról, amelyek szóbeli kultúrájából teljes egészében hiányzik a szóban elmondott mese, vers, mondóka. Természetesen e családok gyermekeinek kultúrálóási folyamatában az óvodának hatványozottan nő a felelőssége. Ez a felelősség az, ami a pedagógusokat direkt kezdeményezésre készítheti. Arra tehát, hogy analóg módon, változatlan dramaturgiai fogásokkal idézzék fel a gyermekekben a mesei emlékezetét, s akár mindenki számára mintegy kötelezővé tegyék az irodalmi játékhelyzetben való részvételt. A törekvés érthető: be akarják vonni azokat a gyerekeket is a mesehallgatásba, verselésbe, akikkel kapcsolatosan jól tudják, irodalmias élményben csak az óvodában részesülnek. Mégis, a kötetlen, szabadjátékban megszülető, a gyermekek önkéntes részvételére, esztétikai és fogalmi emlékezetükre, valamint esztétikai mozgósíthatóságukra építő kezdeményezést tartjuk szakmailag optimálisnak. Az irodalmiságban működő esztétikai hatásokat nem kell lebecsülni. Az irodalmias jelenségek, különösen a gyermekirodalmi szövegek hatáseszközei kifejezetten

<sup>23</sup> Erről részletesebben lásd: Daróczi Gabriella (2008): Az óvodai irodalmi nevelés néhány kérdéséről. *Óvodai nevelés*, 61. évf. 6. szám, 216–217.

érzékletes jelenségek: rímes, ritmusos hangzásformák az esetek legnagyobb részében. Hatásukra a gyermek magatartásában akkor is bekövetkezhet érzelmi állapotváltozás, ha történetesen aktuális játékcéljuk megvalósításán dolgoznak, távolabb a mesélő-verselő pedagógustól, de még annak hallható közelségében.

Az érzékletesség forrása másrészt az az óvodapedagógus, akihez a gyermek helyzetéből és életkori sajátosságaiból következően is rendkívül erősen kötődik. Nem az ún. ceremónia részeként középen meggyújtott gyertya lángja hangolja befogadásra a gyermeket – sőt a gyertya fénye, érzékletessége el is térítheti a figyelmét –, hanem az óvodapedagógustól hallott, s jól kiválasztott szöveg. A mese-vers-mondóka-beszéd mindig egy sajátos kommunikációs helyzet, melyben az óvodapedagógus a közvetítő csatorna, a médium. Előadástechnikai tehetségétől függ az, mennyire sikerül a gyermeket megtartania a játékhelyzetben. A behúzott függönyök altatják a gyermek figyelmét. A gyermek vizuális érzékelésének az érdekeltségét egyenesen gyengítik. Pedig az óvodapedagógusnak ebben az irodalmi kommunikációs helyzetben mintegy reflektorfényben kell állnia, hiszen általa kerül egy fiktív világban beljebb és beljebb a gyermek. Ráadásul kettejüknek az irodalmi játékhelyzetben való érdekeltsége kölcsönösségen alapul. Egyikőjük sem boldogul a másik nélkül. A pedagógus is a gyermek visszajelzései mentén alakítja irodalmi kommunikációjának funkcióit. Egyre több kutatás bizonyítja azt, hogy a személyes interakciók, a társas kölcsönhatások alapvető fontosságúak a gyermek nyelvi készségeinek, értelmi képességeinek és érzelmvilágának fejlődésében<sup>24</sup>.

A egyes csoportban kezdeményezett „*Mesélés, verselés*” – tevékenységek megtervezésével kapcsolatos másik gyakran elhangzó kérdés az, hogy vajon nem unják-e a nagycsoportosok azt, ha a kis- vagy a középső csoportos gyermekekkel mesél, versel az óvodapedagógus. Meglehet, az ismerős történet – és szövegvilággal találkozva a gyermek figyelmének a mélysége és terjedelme nem terjed addig, mint azoké, akik számára új az adott fiktív világ. Az irodalmi formák esztétikai hatásainak kimeríthetetlenségében, valamint a befogadás mindenkori egyszerűségében, a gyermeki pszichés, motoros, esztétikai és érzelmi érdekeltségben rejlő dinamikát azonban kár lenne lebecsülni. Az irodalmi játéktevékenységtől távolabb elhelyezkedő gyermekek látens passzivitása nagyon gyakran belső aktivitást takar, aminek néha látható jelei is vannak. A távolabb rajzoló gyermek például csendesen ismétli a refrént, miközben a tekintetét az aktuális játéktevékenységtől nem fordítja el, de a verses szöveget szinte hibátlanul képes együtt mondani az óvodapedagógussal. Az esztétikai öröm, a ráismerés öröme, az „ezt én is tudom” érzéséből fakadó kompetencia-érzés mind-mind látens aktivitásának zálogai.

<sup>24</sup> Erről lásd bővebben Patricia K. Kuhl publikációit.

A vegyes csoportban történő irodalmi tevékenység kezdeményezésével, valamint az anyagválasztással kapcsolatos – elsősorban – hallgatói kérdésekre tehát azt válaszoljuk, hogy alapvetően a fejlesztéssel megcélzott életkori csoport ontogenetikai és kognitív adottságai határozzák meg azt, hogy az óvodapedagógus a rendelkezésére álló módszertani fogások, eljárások tárházából melyikkel fog élni egy adott esetben.

### ***Az óvodapedagógus kommunikációjának jelentősége***

Az óvodáskorú gyermekek beszéd- és mozgásformáin, a verbalitást motiváló cselekvés- és gondolkodásformáin markáns nyomokat hagy környezetük verbális gyakorlata és kultúrája. Miközben a tudás fentebb jelölt formái az olvasóvá válás folyamatát, az értő szövegolvasást alapvetően határozzák meg. Ez utóbbi tény jelentősége mesze túlnyúlik az elemi tanulmányok időszakának eredményességén. Napjainkban a kortárs kulturális változások ráadásul a jelölés, a kifejezés anyagát illetően félreérthetetlen elmozdulásokat mutatnak a szótól a kép irányába. E munkának nem célja ezen elmozdulásoknak a gondolkodásra, a kognitív művelési készségekre gyakorolt hatását vizsgálni, ez önálló tanulmányt igényelne. Mégis azt gondoljuk, hogy a szótól, a beszéd-től a kép irányába elmozduló narratív gyakorlat kulturális kontextusa az óvodapedagógusoktól még tudatosabb és szerteágazóbb módszertani felkészültséget kíván. Ez a mindennapi munkára lefordítva azt is jelenti, hogy a kortárs gyermekkönyvek piacról ki kell tudniuk választani a kép-szöveg viszonyt esztétikailag igényesen, a gyerekek számára élményszerű módon felkínáló darabokat. Annál inkább, mert e piac hatáskereső-rendszerének egyik legfontosabb elemét jelentik az illusztrációk. Az óvodáskorú gyermek ráadásul egy technikai médiumok által – lassan – túlterhelt közegből érkezik be az óvodába, és ezen médiumok közül legnagyobb hatalommal a gyermekek fölött a képi narrációt működtető darabok rendelkeznek. Meg kell jegyeznünk, hogy a kortárs gyermekkönyv-piac hatáskereső-rendszerének egyik legfontosabb elemét jelentik az illusztrációk, miközben közismert – és sajnálatos – társadalmi jelenség a televízió, valamint a képi narrációt működtető egyéb technikai médiumoknak a családok életében betöltött egyre dominánsabb szerepe. Azért sajnálatos ez a tény, mert a külső képi formában átélhető és követhető mesék képi anyaga úgy vizuális esztétikai értelemben, mint strukturális értelemben az alkotások nagy többsége esetében akadályokat gördít a gyermekek kognitív megértő tevékenysége elé. Az esztétikailag értéktelen, giccses, a kognitív, megértő folyamatokat ellehetetlenítő illusztrációkra és animációs megoldásokra gondolunk itt.

Az óvodapedagógusok munkáját e tény azonban nem csak abban az értelemben határozza meg, hogy ki kell tudniuk választani az esztétikailag értékes, a gyermekek értelmi képességeit és lényüket teljes egészében mozgósító darabokat, hanem olyan értelemben is, hogy a gyermekek kulturálódási folyamatát alakító verbális környezet minőségét is tudatosan kell felépíteniük a nevelési intézményben legalább.

Az óvodapedagógusoknak tudniuk kell jól mesét, verset, mondókát mondani. S ez messze többet jelent a szöveg nyelvi pontos felidőzésénél. Ez azt jelenti, hogy előadásuk élményszerű módjával kell segíteniük a gyerekek belső reprezentációs munkáját, egyúttal magabiztos fogalomhasználatát. Az óvodáskorú gyermekek jártasságszintű fogalmisága jelentős részben az érzéki tapasztalatok sorában alapozódik meg. Az óvodáskorú gyermek gondolkodásában, kognitív művelti tevékenységében kitüntetett szerepet játszanak az érzékeléses úton, azaz látással és hallással megszerezhető tapasztalatok. Ez a korcsoport a világban is elsősorban az érzéki tapasztalatai mentén tájékozódik. Az óvodáskorú gyerekek gondolkodása 3 éves kor körül jellemzően cselekvésbe ágyazott, észleleti élményekhez kötött. A gyermeki világ elsődleges ismereti forrásait az érzékelő tudatfunkciók által megszerzett tapasztalatok jelentik. Ezek a tudatfunkciók – a látás, a hallás, a tapintás, az ízlelés – az ontogenezis folyamatában a kognitív tudatfunkciók előtt állnak<sup>25</sup>. A különféle tartalmak tehát szemlélethez, szemléleti érzetekhez kötöttek, konkrét beágyazottságúak, éppen emiatt formális eszközökkel nem, vagy csak igen nehezen írhatók le. A kisóvodások esetében a kogníciót tehát nem a fogalmi, hanem a perceptualitás, azaz az érzékelés, észlelés indítja el. Az óvodapedagógus tevékenysége tekintetében ez tervszerűen kidolgozott mesei kommunikációs technikát, valamint integratív szemléletmódot tesz szükségessé. Az óvodapedagógus által tervszerűen kidolgozott mesei kommunikáció jelentősége azért is megkerülhetetlen, mert a gyermekek összefüggéskezelő munkáját is meghatározza. A gyermeki összefüggéskezelés spontán fejlődési folyamatát az óvodapedagógus szándékosan segítheti

- a helyesen megválasztott gesztusrendszerrel,
- mimikával,
- térközsabályozással,
- a közlési szándéknak megfelelő mondatfonetikai eszközhasználattal.

„A hallott történetek generálják az érzelmek hogyanjait, mikéntjeit.”<sup>26</sup> „A gyermekirodalmi művek egyébként is másképpen kezelik a gyermekeknek szánt mondandót formai szinten”<sup>27</sup> S ezt a formát az óvodapedagógusnak az optimumig átélhetővé, élményszerűvé kell tennie. A mesék „mértékletesen sorakoztatnak fel mellékneveket, ellenőrzésük alatt tartják a mondatok kiterjedését (hosszúságát és összetettségét).”<sup>28</sup> A történetmondás hogyanja, mikéntje határozza meg a történet honfoglalását, az esemény milyenségét, a fiktív szereplők

<sup>25</sup> Bódis Zoltán (2005): Gyermek, nyelv, költészet. *Új Forrás*, 37. évf. 5. szám, 100–102, <http://epa.oszk.hu/00000/00016/00105/050509.htm>

<sup>26</sup> Kiss Judit (2008): *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 40. o.

<sup>27</sup> Uo. 42. o.

<sup>28</sup> Uo.

individualitását”<sup>29</sup>, hitelességét. „Ám a titok nyitja az elbeszélő hangjában [...] van” Azt kell elérnie az óvodapedagógusnak, hogy a gyermek „a történet bentlakójává váljon, hogy beleköltözzön a történetbe”<sup>30</sup>. A gyermekek mindennapi játéktevékenysége lépten-nyomon jelzi a narrativitásnak (történetekben való gondolkodásnak) a játékban és a problémamegoldó gondolkodásban játszott szerepét. Az olvasni nem tudó kisgyermek gondolkodásában kiépülő mesei történetséma hiánytalan, koherens volta a kommunikációs környezet potenciálján múlik. A 3–6 éves korosztálynak a belső reprezentációs, kognitív művelési munkáját határozza meg az, hogy a szóbeli kultúra részeként megkapják-e környezetüktől a tudásukat megjelenítő, reprezentáló sémák elkészítéséhez a kapaszkodót. Azaz kapnak-e narrációs mintát ahhoz, hogyan lehet élményt, érzelmeket, gondolatokat szavakhoz kötve kommunikálni.

### ***Komplex képességfejlesztés, tervszerűség, tervezés***

Az óvodai nevelés tervszerű tevékenység. Ez azt jelenti, hogy az óvodapedagógus a fejlesztőmunkát az óvodai nevelés teljes vertikumára kiterjeszti, azaz keresi a fejlesztés integratív, egyszerre több tevékenységi formában megvalósítható lehetőségeit. Ennek az okai nyilvánvalóan a 3–6 éves korú gyermek érési sajátágaiban jelölhetők meg. A fejlesztés során azért van szükség a pedagógus részéről a komplex szemléletmódra, mert a „vizuo-motoros Gestalt-funkciók (látási-mozgásos alakfelfogás, forma- és térészlelés, téri tájékozódás) ebben az időszakban kezdenek kialakulni, differenciálódni. Egyre pontosabb és teljesebb működésükre és intenzív fejlődésükre az iskoláskort megelőző fejlődési fázisban kerül sor. Az alak-forma-nagyság és a szín pontos felismerése mellett a mozgásfejlődés és a testséma<sup>31</sup> milyenségétől függő térészlelés a szenzomotoros intelligencia másik funkciócsoportja. Ezek az idegrendszeri folyamatok az ontogenetikus fejlődésben a 4–10. év között zajlanak le. Ugyanakkor zajlik

<sup>29</sup> Uo.

<sup>30</sup> Uo.

<sup>31</sup> „A testséma a szervezet és a környezet, valamint a szervezet és részei között fennálló térbeli relációk leképezése, ismerete, ezeknek az információknak egy funkcionális egységbe való összerendeződése, integrálódása. Ez az idegrendszeri leképeződés több érzékelési tapasztalatnak az eredménye. Testfelszín sémájáról taktilis-motoros, vizuális információkat nyerünk, egyazon időben észleljük a különböző testhelyzeteket, testmozgásokat, belső állapotokat is. Ezek összeszerveződése, vizuális testmodellé válása, vizuális tükröződése hozza létre a tudatban a testsémát.” Porkolábné Balogh Katalin (2005): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László és Tóth László (szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest, [http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0039/balogh\\_pedpszich0039.html](http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0039/balogh_pedpszich0039.html)

a perceptuális funkciók közül a vizuális és a taktilis funkciók diszkriminációja is. „A hatéves korra kialakuló »totális érzékelő apparátus« elengedhetetlen feltétele a fogalmi szintű megismerésnek”<sup>32</sup>. Óvodáskorra „a gyermek minden alapmozgás birtokában van már”<sup>33</sup>, ám a továbbiakban a motoros és a szenzitív élményekre épülő verbalitás fejlesztésének is ez, a 3–6 éves korig terjedő időszak a kitüntetett ideje. Módszertani tudatosságot, valamint integratív szemléletet igényel az óvodapedagógustól az, hogy a gyermekek szabad játéktevékenységeinek indirekt irányításával a javukra fordítsa a pszichikus funkcióikban és az adottságaikban rejlő lehetőségeket.

A gyermekek élményvilágát ismerve, részben alakítva is, az óvodapedagógus a tervező munkája során ezekre az összefüggésekre alapozza az integráció különféle megvalósítási módjait.

Ez a mesélés-verselés foglalkozás megtervezését illetően azt jelenti, hogy a nevelési év egészre vonatkozó hálótervben megtervezi azokat a tematikus közös nevezőket, melyek segítségével a nevelési év folyamán a gyermekek könnyen motiválhatóvá válnak a különféle játék tevékenységek közötti átlépésre. A képességfejlesztés hatékonyságát erősítő *transzferhatást* tehát a tudatos integratív szemléletmód érvényesítheti. Az óvodáskorú gyermekek kiaknázhatatlan esztétikai mozgósíthatósága, valamint az óvodapedagógus integratív és tervező szemlélete a garanciája a fejlesztés eredményességének. A téma telítettségének, összetettségének bemutatása egy másik tanulmányt igényelne. Ezen a helyen a „*Mesélés, verselés*” tevékenységi forma törzsanyagából néhány mondóka, vers és mese módszertani megközelítésének rövid bemutatásával illusztráljuk a komplex szemléletmód érvényesítési lehetőségét. Az elemzések során a verbalitást emeljük ki és a nyelvi képességeket erősítő kognitív és motoros szempontokra támaszkodunk. A fejlesztés lehetőségeit a tudástartalmak megnevezésével, csoportosítva mutatjuk be azért, hogy tudatosabbá tegyük az óvodapedagógus hallgatók módszertani fogalomhasználatát.

### ***A fejlesztés megvalósításának lehetőségei irodalmi szövegek bemutatása során – fejlesztési feladatlehetőségek***

#### **1.**

Beszoktatási időszakban az óvodapedagógusok gyakran választják a „*Mesélés, verselés*” tevékenységi forma anyagául a hangulatjavító, a játékhelyzetben

<sup>32</sup> Uo.

<sup>33</sup> Uo.

résztevők számára közös játékelményt nyújtó mondókajátékokat. A gyermek áthangelésében a felnőttel együttesen átélt játékelménynek nagy szerepe van. A *szelf* elemi érzetéhez a személyköziség éppen úgy hozzájárul ebben a helyzetben, mint azok a mozgás- és érzetminőségek, melyek a „jelen” pillanatában szervezik a gyermek szelférzetének koherenciáját.

A különféle tematikájú mondókacsoportok közül a simogatók és tenyércsiklandozók, a kiszámolók, vagy az életképek darabjai más és más módon biztosítják a nyelvi fejlesztés szenzomotoros előfeltételeit.

Fejlesztő hatásuk:

- A magyar nyelv szóhangsúlyait kiemelő ritmusos, egyenletes lüktetésű nyelvi formájuk sajátos hanghordozásra, ritmikus-dallamos hanglejtésű *beszédre készíteti* a mondóka-játékot játszókat.
- E tematikus csoportba tartozó szövegek eljátszhatók. Azaz olyan formált jelenségekről van szó e szövegcsoporthoz tartozó szövegek esetében, melyek *mély átélést biztosítanak* a gyerekek számára. Nem egyszerűen elmondhatók vagy eljátszhatók, hanem a beszéd és a játékos mozdulatok / cselekvések egységében élhetők át. Sokszínű fejlesztő hatásuk szinesztetikus voltukban, azaz több különféle érzéketlen élményegyüttes hatásában rejlik. A kisgyermek számára nyújtott érzéketlen élményszerűségük a taktilis, vizuális, kinesztetikus hatások együttes élményszerűségét nyújtják a testtapasztalat eredendő tapasztalata által. A piszéző, arcsimogató csipdeső mondókázás során az észlelési, érzéki tapasztalatok által szerveződő gyermeki valóságélménynek a saját test megtapasztalásának élménye is részévé válik.
- A játékos mozdulatok sorát és az ezekkel kísért beszédtevékenységet az idegrendszer célra szervezi. Ez azt jelenti, hogy a mondókás játékhelyzetek ismétlése során a mozgások végrehajtása egyre célszerűbb lesz, *javul* a gyerekek *mozgáskoordinációja*.
- Az ölbéli játékok és simogatók a testről való tudás megerősítésén kívül, a *megfelelő tartás és testhelyzet felvételét* igénylik.
- Az ismétléses, gyakorló játékhelyzetekben ugyanakkor a mozdulatok sorát kontrolláló funkció ereje csökken, egyre inkább „már csak a mozgásélmény, a kineztezia áll őrt” mert a mozgás automatizálódik, egyre kevesebb figyelmet igényel. Azaz az első mozzanat/mozdulat elindítja a mozgás folyamatát, s ha ebben nincs fennakadás, akkor végbemegy a teljes, célra szervezett folyamat, *lejátsszódik a dinamikus sztereotípiák*. E sztereotípiák létrejötte egyszerre kettős: nagy- és finommotoros értelemben is értendők. E játékos cselekvés és beszédegységekből kiépülő helyzetek jelentősége abban áll, hogy a játék során ugyanazok az idegpályák válnak felelőssé aktivitásukkal a kis- és nagymozgások összerendezéséért.

PÉLDA:

Hasítom, hasítom,  
Vágom, vágom,  
Szúrom, szúrom,  
Könyökölöm, könyökölöm,  
Pacsit adok, pacsit adok,  
Megpusztilom, megpusztilom!

*Játékhelyzet:*

A gyermeket az ülünkbe ültetve a kezét tenyerével felfelé fordítva a kezünkbe helyezzük. A szöveg mondása közben a proposíciók jelentését: a *hasítást*, a *vágást*, a *szúrás*t, a *könyökölést*, a *pacsiadást* a cselekvéseknek megfelelő ismétlődő gesztusokkal a gyermek tenyerén eljátsszuk.

*Fejlesztési lehetőségek:*

- A kézjáték a gyermeknek a szavak által jelölt *fogalmak jelentéséről* nyújt *taktilis-szenzoros és motoros ingereket/információkat*.
- A játékhelyzet kiépülése során ezeket a szenzorikus bemeneti egységeket integrálja egységes rendbe a gyermek, és hozza létre a *csoportosítás* és *osztályozás* műveletei révén a *vágás*, *szúrás*, *könyökölés* fogalmak belső reprezentációját. „A mozdulatok, gesztusok ugyanis komplex helyzeteket foglalnak össze, kialakulnak az eredeti helyzetnél vázlatosabb sémák, melyekhez szavak is tapadnak. Ezek eleinte részei az egésznek, ám fokozatosan elkezdik helyettesíteni a sémát magát. A csoportosítás és osztályozás gondolkodási műveleti készségek.
- Ez az egységes – beszéd és a cselekvés ritmikus egységében kiépülő – rend biztosítja ugyanakkor a szó és mozdulatok játékának a *tárolását*, valamint a játékhelyzet *felidézhetőségét* is. Azaz a *játékhelyzet így fejleszti a memóriát* is.
- A mondókajátékok során a nyelv sajátosan kötött-formalizált használatát éli át a gyermek, miközben a *nyelvbe való belépés egyik biztonságos, kiszámítható lehetőségét* tapasztalja meg. A mondókák nyelvi világának kiszámíthatósága, állandósága is szerepet játszik abban, miért ismételtetik kedvvel a gyerekek ezeket a szövegeket, miközben a játékhelyzetekben egyszerre vannak jelen aktívan és passzívan is. A pedagógus játékos mozdulatainak a szemlélői, de egyben az interaktív mozdulatok tárgyai is.
- A kinezteziás visszajelzések következtében a gyermekekben *megegyesedik a mozgás képzete, a test belső képe, valamint biztosabbá válik a mozgás-tervezés*. A mozgáskoordináció ezt a tervezést valósítja meg.”<sup>34</sup> A mozgás-

<sup>34</sup> Erről lásd részletesebben: Huba Judit (2010): *A pszichomotoros fejlesztés gyakorlati kézikönyve*. Logopédia Kiadó.

érzékelés fejlesztése során azok a modalitások mozgósulnak tehát, melyek koncentrált fejlesztése az óvodai tevékenységi formák közül a testi és az anyanyelvi fejlesztő munkának is célja. Ezek a következők:

Modalitások szerint<sup>35</sup>:

1. kineztiázia (saját test, testrészek és mozgások érzékelése, idegrendszeri leképeződése): a testérzés igen gyakran a „mozgás korrelációjaként” jelentkezik. Sőt – Vermes Katalin okfejtését követve – éppen a saját aktivitás, mozgás és kineztiázis mentén van az egyén kitéve az észlelt valóságnak. Ez a kitévőség a biztosítéka ugyanakkor annak, hogy a kineztiázis testi-lelki érzetmintázata révén a gyermek számára a valóság tér-idő viszonyrendszerei személyessé váljanak/személyes minőséget kapjanak.
2. vestibuláris/egyensúlyi helyzet észlelése (gravitáció), mozgásbiztonság;
3. taktilitás/tapintási, érintési ingerek észlelése, test külső határai, én és a környezet kapcsolatának érzékelése;
4. vizuális/látási észlelés, mozgáskontroll, utánzás, formák, színek, nagyság, mennyiség stb.;
5. auditív/hallási észlelés, távolság, irány differenciálása szerint.

PÉLDA:

Kerek erdő,  
kopasz mező,  
pillogója,  
szuszogója  
tátogója,  
hallgatója,  
nagy korgója,  
pukkantója,  
dobogója.

*Játékhelyzet:*

Lefektetjük a gyermeket a szőnyegre ... majd az 1. sor mondása közben: körbesimítjuk a feje búbját, 2. sor: végigsimítunk a homlokán, 3. sor: végigsimítunk a szempilláin, 4. sor: az orrán, 5. sor: a száján, 6. sor: a fülén, 1. sor: körben a pocakján, 8. sor: papsíjára paskolunk ritmusra, 9. sor: két lábával dobogunk<sup>36</sup>.

A játékleírásból egyértelműen kiderül, hogy a gesztusnyelv és vokális nyelv a játékhelyzetben összekapcsolódik. A gyermek által átélhető, bőrfelszínét érintő

<sup>35</sup> Uo.

<sup>36</sup> A játékos mozgatsort Gróh Ilona ismerteti a Ringató című kiadványban. Gróh Ilona (2016): *Ölbéli játékok, mondókák, dalok*. Kolibri Gyerekkönyvkiadó.

érzéki benyomások erősítik a nyelv megjelenítő erejét. Ennek az oka az, hogy a (vokális) nyelvi és a gesztusnyelvi megjelenítés ritmikus egységekbe rendeződik.

A gyermeki átélés kognitív előfeltételei természetes módon adóttak a játék-helyzetben azáltal, hogy a játék mozgásegységek mentén épül ki.

*Fejlesztési lehetőségek:*

*A kognitív fejlesztés lehetőségei a fentebb leírt mondókás játékhelyzetekben:*

- A kognitív képességek közül fejlődik a *figyelem*: nő a terjedelme, tartósabbá és fokozatosan megoszthatóvá válik (a gyermek megosztja a figyelmét a nagymotoros és finommotoros sorok lejátszása között).
- Az önkéntelen *figyelem tudatosabbá tehető* a tevékenységhez kapcsolódó játékhelyzetekben.
- Mondóka-vers – és meseszöveg hallgatásakor fejlődik a *beszédhallási figyelem*.
- A nagymozgásokkal kísért beszédtevékenység erősíti a mozgásos és verbális sorok *tárolásának és felidézhetőségének* a képességét, az *emlékezetet*, mert a motorikus szabályozást egységében ragadja meg.
- A ritmusosság egységekbe rendezi a verbális és a mozgásos tevékenységet, így erősíti a kognitív művelti tevékenység közül a tudattartalmak *tagolásának* művelti készségét. (Ez a verbális absztrakciós művelti készséget erősíti, hiszen a mozdulatokkal eljuttatják a fogalmakkal megjelölt gondolati tartalmakat.)
- Különösen a simogatók és az ölbéli játékok esetében, de a kinezteráziás visszajelzések révén a többi ritmusos mondókajáték esetében is *erősödik a test belső képe*.

*A nyelvi-kommunikációs fejlesztés lehetőségei:*

- A játékos mozdulatokkal kísért beszédtevékenység során a megjelenítő egységek nyomán *létrejönnek* a gyermek számára még ismeretlen vagy bizonytalan jelentéstartalmakkal kapcsolatos *mentális reprezentációk*. Ezekkel tehát a gyermekek *fogalomhasználatát erősítjük*. A beszéd- és cselekvésegységekhez a gyermek könnyebben tud hozzárendelni jelentést. „A mozdulatok, gesztusok komplex helyzeteket foglalnak össze, kialakulnak az eredeti helyzetnél vázlatosabb sémák, melyekhez szavak is tapadnak. Ezek eleinte részei az egésznek, majd fokozatosan helyettesítik az érzékszervi-mozgásos sémákat.”<sup>37</sup>
- A cselekvésekkel kísért ritmusos beszéd alkalmat ad a gyermeknek a magyar nyelv szóhangsúlyainak megfelelő nyomatékolásra, a ritmus és hanglejtés gyakorlására.

<sup>37</sup> Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

- Erősíti a beszéd automatizmusait (helyesejtést, gondozott artikulációt);
- a tiszta beszédhallást;
- helyes légzést;
- felébreszti a beszédkedvet;
- A lassabb vagy gyorsabb szövegmondással (az idői komponens megváltoztatásával) gazdaságosabban, ügyesebben kivitelezett finom- és nagy-motoros mozgássorok végrehajtására készíthetjük a gyermeket.

*Az érzelmi nevelés lehetőségei:*

- Az Alapprogram a személyiség harmonikus kibontakoztatását jelöli meg alapvető nevelési célként. A mondókajátékból sarjadó pozitív töltésű érzelmek a kogníciót is érzellel telítik, mely a gyermekeknek a mozgáshoz és tanuláshoz, elsajátításhoz való pozitív viszonyát jelzik. A mondókajátékokban a *pszichomotorikus hatások*<sup>38</sup> jelentik az alapjait a gyermekek *pozitív érzelmi, magatartásbeli megnyilvánulásainak*.
- A játékhelyzettől függetlenül, akár felnőtt mondja gyermeknek, akár egyik gyermek a másiknak, akár az autokommunikációban<sup>39</sup> rejlő örömlény miatt ismételteti a gyermek magában a mondóka szövegét, *társas élményben* részesül, a Másiknak, a játszótársnak az élményében.

PÉLDA:

***Életképek***

Szita, szita, sűrű szita,  
Ma szitálok, holnap sütök,  
Neked egy kis cipót sütök,  
Megzsírozom, megvajazom,  
Mégis, mégis neked adom,  
Hamm, hamm, hamm!

A *Szita, szita, sűrű szita* kezdetű mondóka vershelyzetével megegyezik Nyulász Péter *Almát eszem* című rövid szövege, mely a beszédhelyzet, a téma és a szöveg terjedelme miatt is a népi eredetű mondókajátékokhoz hasonlóan eljárható.

<sup>38</sup> Pszichomotorika fogalom definícióját Huba Judittól vettem át, aki rendelkezésünkre bocsátotta egy, az ELTE TÓK-on tartott előadásának anyagát. A pszichomotorika fogalma megfogalmazása szerint jelöli a saját testhez, mozgásokhoz, a saját mozgás biztonságához és ügyességéhez kapcsolódó emóciók és a mozgással kapcsolatos kognitív tartalmakat jelöli; az érzelmi töltésű kogníciót, mely, egyaránt megnyilvánul a mozgási és tanulási magatartásban, valamint az emberrajzban. Mozgás közvetítésével könnyebben interiorizálódik az ismeret.

<sup>39</sup> Bódis Zoltán (2006): *Gyermek, nyelv, költészet*. In: *Változatok a gyermeklírára*. In: Bálint Péter és Bódis Zoltán (szerk.) *Változatok a gyermeklírára*. Didakt Kiadó, Debrecen.

**Nyulász Péter: Almát eszem**

Almát eszem, ropogtatom,  
Fogaim közt morzsolgatom,  
Olyan finom, mint a méz,  
Mind elfogyott, idenézz,  
Hammm!

*Fejlesztési lehetőségek:*

*Nyelvi fejlesztési lehetőség:*

- Az életkép-mondókák egyszerű epikumuk ellenére *a propozicionális nyelvi tudás* megalapozásához nyújtanak anyagot. A propozicionális tudás valójában a kijelentésformában megjelenő valamilyen *ismeret*. E tekintetben a játékhelyzetek fejlesztő hatása abban áll, hogy a közlés-egységeket megjelenítő mozgás-gesztus egységek – szó, mozdulat, játék – közös nevezője a ritmus: a gyermeket kinesztétikusan erősíti, s ezzel segíti a *közlésegyeségek* artikulálását, *kimondását*. A propozicionális tudás megalapozásának nagy jelentősége van a kidolgozott kódú, elbeszélő beszéd készségének megalapozása szempontjából. Azaz abból a szempontból, hogy az óvodáskorú gyermek az iskolába lépés idejére legyen képes leírni egy helyzetet úgy, hogy az is megértse a beszédét, aki esetleg nem is volt jelen az adott helyzetben. A játékhelyzetek tökéletes mintha-helyzetek: a beszélő pék(inas), illetve a falatozó gyermek szerepének lehetőségét kínálják fel a szöveget mondogató gyermek számára. Éppen emiatt vesznek részt a gyerekek e szövegek eljátszásában lelkesedéssel.
- A szövegekben található nyelvi szerkezetek:
- Tárgyas szó szerkezet: „*almát eszem*”,
- *Határozós szó szerkezet*: „Ma szítálok”, „Holnap sütök”, „fogaim közt morzsolgatom” „Neked adom”;
- *Predikatív szó szerkezet*: „Mind elfogyott”; „Megzsírozom, megvajazom”;
- A dolgokra vonatkozó folyamatok megnevezése igével: „szítálok”, „sütök”, „megzsírozom”, „megvajazom”, „adom”; „elfogyott” *bővül, színesedik a gyermekek nyelvi tudása és nyelvi asszociációs érzéke a szavak szintjén.*
- A nyelvhasználat során a gyermekek egyszerű formális struktúrákat alkotnak meg. A szöveg elsajátítása által *megegyesedik* bennük annak a képessége, hogy *miként kell a közlésre szánt gondolatot megszerkeszteni, közlésre alkalmassá tenni.* (A gondolat a mondathoz hasonlóan maga is kompozicionális.)

*A kognitív és esztétikai fejlesztés lehetőségei:*

A szövegmondás technikájától függően a befogadás irányítható.

- Ha ugyanis a rímes, ritmusos formát, azaz a szöveg esztétikai oldalát erősítjük fel a szövegek elmondása során, akkor a gyerekek elsődleges

szövegjáték élménye a formához kötődik majd. Az érzelmi állapotváltást a *hangzásöröm* és a *ritmusélmény* váltja ki, tehát *az esztétikai érzékek aktivizálódnak*. A szöveg ritmushatása szempontjából a két életkép versszövege közötti különbség az, hogy míg a Nyulász Péter-versben a ritmus inkább formai (nyelvi) természetű, addig a *Szita*, *szita* kezdetű népi mondókában a tartalmi egységek szabályos váltakozása a ritmustényező.

- A szövegmondás során a közvetlen érzéketesség határesetközeivel: ritmus, rím, dallam, hangzás mozgósítjuk a gyermekek esztétikai érzékeit, és formaélményben részesítjük őket.
- Az előadás technikájával a gyermekek *fikcióvágát ébreszthetjük fel*. Ebben az esetben a fogalmi szinten „olvasható” fabula válik hangsúlyossá a bemutatás során. Technikája: ha a tagmondathatároknál magasabb hangfekvésre váltunk; kicsi szüneteket tartunk a közlés egységek között; középerős beszédtempóval beszélünk, akkor az egyszerű történet fogalmi oldalát erősítjük fel és *a gyerekek mesei emlékezetét mozgósítjuk*.
- „*Olyan finom, mint a méz*” – Megfelelően tagolt és a szerkezeti egységek (hasonlító és hasonlított oldal) összetartozását jelző szövegmondással a gyermek *tagoló és hasonlító* kognitív művelési készsége erősíthető meg.

Az irodalmi formák közül a halandzsaszövegek, vagy a jelentéstulajdonítás kényszere nélkül is esztétikai élvezetet nyújtó rövid hangzóformák nyújtanak játékos lehetőséget a *beszédhanghallás* tervezett fejlesztésére.

Angyal-kangyal, mikula,  
nyolc dob meg egy pikula,  
irgum-burgum, parafin,  
Ince-pince, te vagy kinn!

Ecem, pecem, pompodaré,  
Sárgarépa kacincaré,  
Cérnára, cinegére,  
Hess ki madár a mezőre.  
Álé, álé, álé pukk!

**Szabó T. Anna: Nyelvtörő**

Icipici fakatica,  
facipőbe' cicafoci?  
ha a cicafoci pici,  
vajon milyen icipici  
az a fakaticafoci?

*Fejlesztési lehetőségek:*

*Nyelvi fejlesztési feladatok:*

- E szövegek hallgatása, elsajátítása és mondogatása során a gyermek a beszédhangok elkülönítésekor a beszédhangok jellemző jegyei alapján dönt egyik, illetve másik fonéma mellett. Ezek: a képzés helye, a képzés módja, a zöngéesség, az időtartam, valamint a *hangkihallás* alapján történik<sup>40</sup>. A hangképzet kialakításában az óvodapedagógus tiszta, pontos artikulációjának meghatározó a szerepe. Fejleszthető tehát a gyerekek *beszédhanghallása*.
- Az idézett s más hasonló, majdnem vagy teljesen aszemantikus (fogalmi szinten jelentés nélküli) szövegek másrészt alkalmasak a helyes beszéd-légzés és a hallás játékos fejlesztésére is.
- A szöveg beszédhangállománya ismétlésével a gyermek artikulációs készsége fejlődik. Különös tekintettel az ajakrés megtartására ( az ismétlődő *i* hang esetében); az ajakrés és az ajakkerekítés kontrasztív (egybevető, összehasonlító) artikulációjára: a *cicafoci* szóban a szó elején és a végén ajakréses magánhangzóképzésre, míg a szó belsejében ajakkerekítéses magánhangzó-artikulációra van szükség. Fontos a pedagógus által nyújtott egyszerre jól látható és hallható beszédminta.
- Az artikulációs szempontból nehéz zárreshang, a szövegben ismétlődő „c” hang artikulációs gyakorlására is nyújt a játékhelyzet lehetőséget.

A szöveg egyenletes lüktetése, ritmusa a ritmusérzék mozgósításával hat a szónál kisebb nyelvi egységek, a szótagok érzékelésére. Ez a szöveg – mondhatni – kortalan; kiscsoportos kortól kisiskoláskorig mondogatható. A szótag-határ érzékelésének az írás- és olvasáskészség megalapozásában fontos szerepe van.

---

<sup>40</sup> Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Budapest.

## 2.

A környezetismereti nevelés és az irodalmi tevékenységi forma tervszerű integrálására adnak lehetőséget Kovács András Ferenc versének<sup>41</sup> valóságvonatkozásai. A fejlesztés lehetőségeire terjedelmi okok miatt csak ízelítő példákat adunk.

***Kovács András Ferenc: Holderdő***

Hétfőn holdra kéne menni,  
s szilvaízzel jól bekenni.  
Kedden korán kéne kelni,  
s tiszta utcán énekelni.  
Szeredán és csütörtökön  
megélni egy süttőtökön,  
s tejbekásás étkeken  
tengni-lengni pénteken.  
Szombaton meg hengergőzni,  
héthatárnak sütni-főzni,  
csak vasárnap csendesülni:  
megfürödni, nyugton ülni.  
Hétfőn újra holdra szállni,  
s holderdőben elkószálni...

Jó, ha a tervszerűség jegyében az óvodapedagógus a vers bemutatását olyan játékos helyzettel előzi meg, melyben a gyerekek időpercepcióját és az azt kifejező fogalmiság meglétét ellenőrzi, s ha szükséges, fejleszti. Porkolábné Balogh Katalin a tanulási képességekkel kapcsolatos tanulmányában<sup>42</sup> arra a gyakori szakmai tapasztalatra hivatkozik, mely szerint „azonos korosztályú gyermekeknél nem a szenzoros megkülönböztetésben van hiányosság, hanem a szenzoros jelentéseknek megfelelő verbalizációban. A fejlesztésben tehát mindig jelen kell lennie a verbalizálásnak is – vagyis az észlelt eredmények – fogalmi szintű /D.G./ tudatosításának. A vers bemutatását követően ez történhet a vizuális képességeket mozgósító képek nézegetése és sorba rendezése során, de a gyermekek által készített naptár vagy vizuális eseménytár elkészítésével is.

---

<sup>41</sup> <http://www.gyerekinfo.hu/rimek/versek-tematikusan/a-het-napjai-honapok/663-holderdo-kovacs-andras-ferenc>

<sup>42</sup> Porkolábné Balogh Katalin (2005): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László és Tóth László (szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest, [http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0039/balogh\\_pedpszich0039.html](http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0039/balogh_pedpszich0039.html)

A gyermek a mindennapi tevékenységeinek, szokásainak az ábrázolása során a verbális tevékenységhez hasonlatosan *tagolja* az érzelmi, gondolati emlékeit, *részekre bontja, megformálja* azokat, s – ahogyan ezt korábban már megfogalmaztuk –, így teszi az élményeit közlésre alkalmassá. A kifejezés (közlés) ebben az esetben vizuális kommunikációt jelent. „Az alak, a forma, a nagyság és a szín pontos felismerése, differenciált megkülönböztetése alapkövei egy konstans objektív világ felépítésének. E funkciók biztonságos működése alapfeltétele az ún. magasabb rendű megismerési folyamatoknak, a sikeres iskolai tanuláshoz szükséges értelmi működésének.”<sup>43</sup>

A gyermek a beszédtevékenységhez hasonlóan a vizuális tevékenység során is struktúrákat alakít ki, miközben térbeli, időbeli, valamint közte és a dolgok között meglévő viszonyokat tár fel. E szöveg valójában a megélt eseménynek, helyzetek szabályos váltakozásában megragadható ritmusjelenségről is szól, de mindenképpen lehetőséget ad az óvodapedagógusnak arra, hogy a gyerekeket körülvevő, érzékelhető (látható, hallható stb.) ritmusjelenségekről beszélgessen velük.

Az óvodapedagógus a gyermekek napirendjét és/vagy heti rendjét ábrázoló képek elkészülte után kezdeményezzen beszélgetést velük a munkák alapján. A beszélgetés során ellenőrizheti azt, hogy a gyerekek:

- képesek-e a tudattartalmaikat tagolni és formalizálni > a tagolás művelete a gyermek valóságismeretének és mindennapi boldogulásának kognitív feltétele, tehát messze túlmutat az irodalmi szöveganyag dekódolásának a feladatán,
- képesek-e az ábrázolt eseményeket verbalizálni > az absztrakció gondolkodási műveleti készsége más, nem nyelvi tevékenységek megtervezésének és végrehajtásának is alapvető művelete,
- képesek-e szerialításra verbálisan is, ill. a vizuális és a verbális eseménysor rendje valóban megfelel-e egymásnak > a soralkotás, sorba rendezés a mindennapokban az írás, olvasás, tervezés, felidézés, az automatizmusok kialakulásának kognitív feltétele,
- e közben felméri a gyerekeknek az időegységeket (napokat) megjelölő relációs szókincsét > ezáltal felbecsülheti, miképpen érzékeli a gyermek a saját mindennapi valóságát. Tehát azon műveleti készségek fejlettségét mérheti fel a pedagógus e játékhelyzetben, melyekre a gyermeknek más – a mindennapi boldogulását biztosító – tevékenységek során is szüksége lesz.

<sup>43</sup> Uo.

*Esztétikai érzékek aktivizálásának lehetőségei:*

- A ritmust hordozó: – alliterációkat „*hétfőn Holdra*”, „*kedden korán kéne kelni*” stb. rímpozícióban álló hangokat a ritmusélmény fokozása miatt pontosan ejti az óvodapedagógus a bemutatás során. Így funkcionál a rím(technika) a szövegben a tartalmi egységek tagolásának az eszközeként is. A hangzásérzék aktivizálása végső soron az értelemadásban segíti a gyermeket majd azáltal, hogy hallhatja: a szavakat nemcsak a jelentés fűzi össze, hanem a hangzás „fölbemászó szabályossága is”. > A szöveg saját, különleges ritmusa a sorok láncformációszerű kapcsolódásából is fakad, tehát a ritmuspotenciál érvényesítése miatt fontos az egyenletes ritmusú szövegmondás. Találhatunk azonban olyan szintaktikai egységeket is a szövegben, melyek két verssort fognak át, azaz két verssor alkot egy tartalmi egységet. „Szeredán és csütörtökön/megélni egy süttötökön, /s tejbekásás étkeken/tengni-lengni pénteken.”

E tartalmi-szintaktikai egységek előadásakor tehát a szünettartás nélküli, fokozatosan ereszkedő intonációjú szövegmondásra kell törekedni. A „tengeni-lengeni” ikerszó ráadásul vonzatos igealak, bővítménye a vonzatként viszonyraggal ellátott „étkeken” szóalak. Szintaktikai szempontból tehát szorosan egybe tartoznak, ezért nem kell szünetet tartani az utolsó előtti sor végén.

### 3

A következő példával azt szeretnénk bemutatni, mi a jelentősége a helyesen strukturáló pedagóguskommunikációnak a gyerekek szövegértő tevékenysége szempontjából.

Az óvodáskorú gyermekek világhoz való viszonyának egyik jellegzetes attitűdje a szemlélődés. Megannyi élményt élnek át ebben az attitűdben. Nemes Nagy Ágnes *Nyári rajz* című versének alaphelyzete éppen ez: a kontempláció, a szemlélődés. A versbeszélő elmeséli a szemlélődése során körülötte feltárolt világot. Hasonlatosan ahhoz a kisgyermekhez, aki az egyszerű névadó rámutatások – „ez itt” – láncában nem pusztán a környező világot tárja fel az átélésben, hanem benne saját magát: érzékelő, észlelő valóját is, valamint nem utolsósorban a megnevezés élményét. A világ nyelvi leképezésének az élményét.

**Nemes Nagy Ágnes: Nyári rajz**

Hogy mit láttam? Elmondhatom.

De legjobb, ha lerajzolom.

Megláthatod te is velem,  
csak nézd, csak nézd a jobb kezem.

Ez itt a ház, ez itt a tó,

ez itt az út, felénk futó,

ez itt akác, ez itt levél,

ez itt a nap, ez itt a dél.

Ez borjú itt, lógó fülű,

hasát veri a nyári fű,

ez itt virág, ezer, ezer,

ez a sötét gyalogszeder,

ez itt a szél, a repülés,

az álmodás, az ébredés,

ez itt gyümölcs, ez itt madár,

ez itt az ég, ez itt a nyár.

Majd télen ezt előveszem,

ha hull a hó, nézegetem.

Nézegetem, ha hull a hó,

ez volt a ház, ez volt a tó.

Az alaphelyzetnek megfelelően a történetstruktúra így nem véletlenül a látásélmények időbeli, egymást követő sorrendjében épül ki, melynek grammatikai jele a felsorolás. A metonimikus versépítő technika nyomán kiépülő versvilágot könnyen fogadják be az 5–6 éves gyermekek. Az óvodapedagógus tehát e szintaktikai szerkesztettségnek megfelelően éljen a bemutatás során a felsorolás beszédbeli jelöléséhez szükséges fonetikai eljárásokkal:

- Nyomatékolja a kijelentések elején található mutató névmásokat: „ez ...”  
A mutató névmás nyomatékolása éppen a rögzített élmény látványszerűségét erősíti a fikció-reális síkon, ezzel a befogadót a verbális síkon túlra, a saját belső reprezentációjában felépülő képhez vezeti.
- Tartson szünetet a mondathatárokon.

Ezekkel az eljárásokkal teszi érzékelhetővé ugyanis a gyermekek számára a szöveg építkező jellegét: a nyelvi egységeknek megfelelő látványelemekre bontás a gyermekek kognitív művelési készségei közül a tagolás és a megfigyelés művelési készségét fejleszti. A(z) /látvány és nyelvi/ egységekre bontás *fejleszti* a gyermekek kognitív művelési készségei közül a *tagolást* és a *megfigyelést*.

Ne feledjük, a szülők egyre kevesebb gyermekkel játszanak világfelfedező játékokat, melyek fontossága a gyermek számára éppen a tapasztalatok közös *kimondásának*, valamint epizodikus megszerkesztésének az élményében lenne átélhető igazán.

Egy *élmény elmesélése, elbeszélése során* a beszélgetésben részt vevő feleknek arra van lehetőségük, hogy az eredeti élményt szavakhoz kössék, majd a nyelvi megkettőzés, megismétlés során *újra átéljék* azt valamilyen szinten. Miközben a szemlélődés során átélt látásélmény elbeszélése a nyelv egységei mentén strukturálja az eredeti élmények sorát.

Az óvodapedagógus törekedjen tehát a felsorolásban kiépülő történet tagolt, jól intonált bemutatására. Az auditív mintaadás során egyúttal így ad szintaktikai, szerkesztésbeli kapaszkodókat is a gyerekeknek ahhoz, miként lehet nyelvhez kötni a szemlélődés során születő élményt.

Az egymást követő, egymás parafrázisaiként értelmezhető szerkezeteket: „ez itt az út, *felénk futó*”; „ez itt tehén, *lógó fülű*”; „ez itt a szél, a *repülés*” az előttük álló szerkezetekkel azonos hangmagasságon, hangszínnel mondja a pedagógus, így *jelzi a gyermekek számára a tartalmi azonosságot*. Az azonos (megtartott) hangfekvés segítségével egyúttal a gyermekek megragadhatják a régiben az új jelentéstartalmat: az út és a szél jelenséghez kapcsolódó mozgásképzetet. Ez a képzet az ember dimenziójában a szabadság, felemelkedés képzet köre felé mozgatja tovább fogalmi szinten az asszociációt. A békésen legelésző borjú látványában átélhető békés telítettséget.

*Esztétikai érzékekre gyakorolt fejlesztő hatás:*

Az előadás technikája mozgósítja a gyermekek esztétikai érzékei közül az asszociációs és inspirációs érzéket, és az asszociációhoz szükséges behelyettesítő kognitív művelési készséget.

„Ez itt az út, felénk jutó.”  
„ez itt a szél, a repülés,  
az álmodás, az ébredés”

- A gyermekek a pedagógus intonációjára támaszkodva tudják *azonosítani* a fikció-reális sík képeit. Majd a *behelyettesítés* gondolkodási műveletének a segítségével asszociálhatnak arra a mozgásos jelenségre, mely az út képének a futóval történő behelyettesítése, valamint a szél képének az álmodással való behelyettesítése során születhet meg a gyerekek képzelő tudatában.

Ha a bemutatás módszerét választja az óvodapedagógus, akkor lehetősége nyílik arra, hogy a példaadó, élményszerű kommunikációs technikájával a további nyelvi képességeket fejlessze.

*Fejlesztő hatás – nyelvi kommunikációs képességek:*

- a hangkapcsolat-felismerő képességet,
- a hosszabb hangsorok felismerésének és a jelentéstulajdonításnak a készségét,

- a hallási figyelmet és az együttes szövegmondás során a hallási emlékezetet,
- a beszédhangok utánzásának a képességét,
- a pontos észlelést – a hangok felismerésének/izolálásának a képességét,
- hangdifferenciálást (auditív diszkrimináció) > (auditív magán- és mássalhangzó-hosszúság és -rövidség megkülönböztetése),
- akusztikai tisztaságot,
- a szöveg ismétlése során a szerialitást, soralkotó képességet
- nonverbális kommunikációs készségüket,
- gazdagítsa a nyelvi tudásukat a szavak szintjén,
- helyes nyomatékolással fejlessze a szószerkezet-alkotó készségüket: „út, felénk futó;”, „Ez borjú itt, lógó fülű;”, „sötét gyalogszeder;”,
- helyes intonációval fejlessze a mondat- és szövegalkotó készségüket;
- megfelelő modális eljárásokkal fejlessze a gyermekeknek a beszédmegértésre alapozott szövegértési képességét,
- fejlessze a narratív beszéd elsajátításának a képességét.

#### 4.

Az alábbiakban Lázár Ervin: *A fába szorult hernyó* című meséjének módszer-tani aspektusú elemzésével szeretnénk segítséget nyújtani elsősorban az óvoda-pedagógus hallgatók mesetervezet-író munkájához. Az **elemzés szempontjai**:

- egyrészt az óvodai nevelés során fejleszthető **képességcsoportok**,
- a játéktevékenység során alkalmazható **didaktikai módszerek**,
- **az életkori (kognitív pszichológiai) sajátosságok** határozzák meg.

Az alábbi tervező munka tartalmi-formai szempontjai az ELTE TÓK-on használatos „Mese-vers” tevékenységtervezet módszertani-elvi megfontolása-inak felel meg.

**A tevékenység tartalma:** Lázár Ervin: *A fába szorult hernyó*<sup>44</sup>

**A tevékenység típusa:** Új ismeretet feldolgozó

**A tevékenység módszere:** bemutatás. Ismeretlen szöveg irodalmi játékhelyzetbe csak a bemutatás módszere által kerülhet be.

**A tevékenység céljai, feladatai:** jelen esetben ezt a szempontsört a szöveg különféle helyeihez kapcsolódva mutatjuk be azért, hogy részletes elemzéssel jelezhessük az óvodapedagógus hallgatók számára a feladatok kijelölésének szakmai összefüggéseit, indokoltságukat.

<sup>44</sup> Lázár Ervin (2015): *A fába szorult hernyó*. In: Lázár Ervin *A hétfejű tündér*. Móra, Budapest.

### ***A fába szorult hernyó***

Egyszer fába szorult egy hernyó. Jó magas fa legfelső ágába. És jajgatott, jajongott, sírt keservesen. (alaphelyzet)

Szép (hernyó) volt. Piros vonalakkal meg kékekkel csíkozott. És természetesen sárgákkal is. A szeme, mint két rubin. Vagy három rubin, mert nem tudom pontosan, hány szeme volt a hernyónak. De akár kettő, akár három, gyönyörű volt. Bár most sírt mind a két (vagy mind a három) szemével. Pik-pak, hullottak a könnyek. Avagy pik-pak-puk. Az esetben, ha három szeme volt.

Különben szépek voltak a könnyei is. Sőt talán a könnyei voltak a legszebbek.

- Valaki bömböl – dörmögte a medve.
- Valaki ordít – rivallta a farkas.
- Valaki szepeg – mekegte a kecske.
- Valaki sír! – kiáltott a róka.
- Valaki zokog – makogta a nyúl.
- Valaki rí – recsegte a borz.
- Valaki sír-rí – cincogta az egér.
- Valaki itatja az egereket – mondta a hőscincér.
- Valaki nagyon keservesen sírdogál – mondta a katicabogár.
- Ej, ki lehet? – kérdezték mind együtt.

Ez úgy hangzott, mint a karének. A medve, a farkas, a róka: basszus. A kecske: tenor. Alt: a borz és a nyúl. Az egér, a cincér s a katica: szoprán.

Az meg ott fent sírt-rítt tovább.

– Mentsük meg – mondta a medve; a medvéknek ugyanis általában jó szívük van.

– Mentsük! – vágta rá a farkas, a kecske, a róka, a nyúl, a borz, az egér és a hőscincér.

Ja, és a katica is rávágta!

Mivelhogy általában a farkasoknak, a kecskéknél, a rókáknak, a nyulaknak, a borzoknak, az egereknek és a hőscincéreknek is jó szívük van.

Ja igen, és a katicáknak is!

– De hogyan mentsük meg? – kérdezte a cincér.

– Megrázom a fát – mondta a medve.

A róka röhögött.

– Üvöltök egyet, s attól a fa elengedi – vélte a farkas.

A róka heherészett.

– Tanácsokat kell neki adni – rebegte a kecske.

A róka kacarászott.

– Helikoptert kell bérelni – így a nyúl.

A róka hahotázott.

– Fel kell ugrani az ágig – tanácsolta a borz.

A róka rötyögött.

- Avagy izé – jelentette ki magabiztosan a cincér.  
A róka röhécselt.
- Mit röhécselsz, kacarászol, heherészel, hahotázol? – mérgelődött a katica.
- Inkább azt mondd, hogyan menthetjük meg!
- Talán neked nincs ötleted? – kérdezte tőle a róka.
- De igenis van! – kiáltott a katicabogár. – Egymás hátára kell állnunk, úgy elérjük.
- Na lám – mondta a róka –, nemcsak hét pettyed van, de eszed is.  
Eldőlt hát, hogy egymás hátára állnak. Kicsit még vitatkoztak azon, ki legyen legalul. A nyúl a rókát akarta, a borz az egeret, a kecske a katicát.
- Nem akarok megint heherészni – mondta a róka.
- Így kell felállnunk: alul a medve, rajta a farkas, aztán a kecske, kecskén a borz, rajta a nyúl.
- Hohó! – vágott közbe a katica. – Talán úgy, hogy a kecskén te, s rajtad a borz, aztán a nyúl.
- *Na jó – egyezett bele a róka –, szóval rajtam a borz, a borzon a nyúl, rajta az egér, aztán a cincér, s legtetején a katica.*
- Ő épp eléri azt az egyént, aki fent bömböl.*
- Nosza, felugrottak egymás hátára. Legtetőn a katica.
- Egy hernyó! – kiáltotta.
- Eléred? – kérdezték a többiek.
- A katica nyújtózott, de egy icipici hiányzott. Bánatosan leszólt hát:*
- Még egy hangya kellene. Egy picurka hangya. Ha ráállna a hátamra, épp elérné.
- Látod – mondta dühösen a cincér – , nekem kellene legfelül lennem. Én nagyobb vagyok.
- A róka erre megint heherészett.
- Ne vihogj, rázkódik tőle a májam – mordult rá a borz.
- A katica meg mérgelődött fent.
- *Ej, de buta vagy te, cincér! Hát azt hiszed, ha te lennél legfelül, magasabbak lennénk?*
- *Azt! – vágta rá a hőscincér.*
- Na jó, akkor cseréljünk helyet!
- Helyet cseréltek, a cincér ráállt a katica hátára, persze éppen úgy nem érte el a hernyót, mint a katica.
- Érdekes, pedig én nagyobb vagyok – csodálkozott.
- A borz meg fájdalmasan felkiáltott:
- A májam!
- Merthogy a róka megint csak röhécselt.
- A fába szorult hernyó meg jajgatott, sírt, jajongott.
- Nagyon-nagyon fába szorult.
- Azt mondod, egy hangya kellene? – kérdezte legalul a medve.

Kicsit lihegve mondta, hiába, nem volt könnyű a farkas, a kecske, a róka, a borz, a nyúl, az egér, a cincér s a katica.

– Igen, egy hangya – mondta a katica –, egy icipici hangya. Akármilyen icurka-picurka.

– Hej, hangya! Hangya! Gyere ide, hangya! – kiabálták mindannyian.  
De hiába, mert éppen nem járt arra egy hangya sem. Vagy ha arra járt,  
nem akart segíteni. Pedig általában a hangyáknak is jó szívük van!  
Egy hangya, egy kis hangya, egy icurka-picurka hangya!  
Így aztán nem sikerült megmenteni a hernyót.  
Sírhatott-ríhatott.

## 1. szöveghely

„A fába szorult hernyó” (A mese címe)

Az előadás módja:

A mese címének közlésekor

- az óvodapedagógus a magasabb hangfekvés felől az alacsonyabb hangfekvés felé haladó mesei intonációra és középértékű beszédtempóra törekszik.

Az előadásmóddal a fejlesztés célja:

- A jellegzetes **mesei intonációval** az óvodapedagógus célja
  - a gyermeki fikcióvágy, valamint a mesei emlékezet felébresztése, a **fantázia** mozgósítása. > **Esztétikai mozgósítás**
  - A cím a gyermek összefüggés-kezelő munkájának egyik viszonyítási pontja a mesei történet befogadása során. > **Kognitív fejlesztési cél.**
- **Hangsúlyozás:** A cím közlésekor két különböző módon nyomatékolhat a mesemondó:
  - A „fába szorult” szerkezet első szótagján, majd a „hernyó” szó első szótagján. A kettős nyomatékolással a mesemondó pedagógus egyszerre teszi **hangsúlyossá** a gyermek számára a mesei alaphelyzet mindkét elemét: az **állapotot** és az abban szenvedő **hernyó figuráját** is.
  - A mesemondó a határozós – „fába szorult” – szó szerkezet első szótagját nyomatékolja, a hangsúlyozás ereszkedő hanglejtéssel párosul.

A hangsúlyozási technika értelmezésbeli következményei:

A hernyó figurája a történet elején jelenik meg az elbeszélő leírásában. Később két alkalommal hivatkoznak rá az állatok, de ő maga már nem jelenik meg többé figurálisan, az események menetét illetően tehát valójában indukálója az események sorának, szerepe a cselekmény alakulását illetően ennyiben lényegében ki is merül. A figuráját leíró szövegrész („Szép hernyó volt [...] Sőt talán a könnyei voltak a legszebbek.”) sokkal inkább utal esztétikai, gyönyörködtető funkciójának elsődlegességére, mintsem cselekménybonyolító szerepének hangsúlyosságára. Ehhez képest a többi állatnak az ő megmentésére szervezett akciója akár másodlagosnak is tűnhet. A történet menetében alakjának azonosítása arra ad lehetőséget ugyanakkor, hogy a mentés során egy másik szereplő, a hőscincér nevetségessé váljon. A hőscincér azt hiszi ugyanis, hogy az aprócska hernyótól őket elválasztó távolságot egyszerű sorrendi változtatással meg lehet szüntetni.

Az alaphelyzet, a fába szorultság és az abból fakadó következmények tehát valójában fontosabbnak minősíthetők a cselekmény bonyolódását illetően, mint magának a hernyónak a figurája. Ezt lehet jelezni a bemutatás során a gyermekek számára a nyomatékolás 2. lehetőségével, valamint az ereszkedő dallammenettel > **Kognitív fejlesztés: A címet követő mesei elvárások és elképzelések, az anticipáció beindítása megfelelő hangsúlytechnikával. Az óvodapedagógus az állapotot, a fába szorultság tényét, így az ezzel kapcsolatos események sorát állítja a gyermekek implicit tapasztalati következtető munkájának a középpontjába.**

## 2. szöveghely

(dőlt betűs kiemelések az idézetekben tőlem: D.G.)

- „Egyszer *fába* szorult egy hernyó. *Jó magas* fa *legfelső* ágába”;
- Hát azt hiszed, ha te lennél *legfelül*, *magasabbak* lennénk?;
- Pedig én *nagyobb* vagyok.

*Az előadás módja:*

A *fába*, *jó magas*, a *legfelső* szavak első szótagját nyomatékolja az óvodapedagógus. Egyszerű kézmozdulattal kísérheti a „*legfelső*” határozószót úgy, hogy a karjával magasan, felfelé mutat.

*Az előadásmóddal a fejlesztés célja:*

Az előadásmóddal a fejlesztés célja: a nyelvi-kommunikációs képességfejlesztés a szavak szintjén, azaz a szókincs bővítése.

A felfelé irányuló gesztusok használatával, valamint a relációs szavak nyomatékolásával a pedagógus azért fejleszti a gyermekeket, mert

- a képzelőtevékenységüket segíti abban, hogy létrehozzák a „*magas*”, „*nagyobb*”, „*magasabb*” relációs szavak által jelölt viszonyok belső szemléleti képét. A jelentés alapját biztosító fogalom megalkotásához biztosít a gyermek számára az óvodapedagógus a kommunikációjával látható, tapasztalati alapot.
- A „*legfelső*”, „*legfelül*” szavak közlésének módjával tehát élményszerűen támogatja a gyermekeket abban, hogy *megalkossák* a fa és annak legfelső *ága közötti* térbeli reláció belső reprezentációját, belső szemléleti képét. Tehát segíti a gyerekeket a fa *legmagasabb pontjának* képzelti *kijelölésében*. Így járul hozzá a pedagógus ahhoz, hogy az adott relációt a gyermekek a belső reprezentációjukban létrehozzák, és az adott relációt jelölő fogalmat jobban értsék, végső soron pedig a relációt jelölő nyelvi elem (a határozószó) könnyebben beépüljön a szókincsükbe.

### 3. szöveghely

„A szeme, mint két rubin.”

*Az előadás módja:* A hasonlat két oldalát összekapcsoló mint kötőszó előtt **rövid szünetet** tart az óvodapedagógus, valamint a hasonlított képi oldalt jelölő „szeme” szó második szótagját magasabb hangfekvésen mondja, ezzel jelzi a gyermekek számára azt, hogy a közlés folytatódik.

*Fejlesztési cél:* **Kognitív fejlesztési feladat: a hasonlítás kognitív műveleti készségének** fejlesztése az intonációval, a műveleti készségek közül az *előhívás*, *a részekre bontás*, *tagolás*, *összehasonlítás* műveleti készségeinek mozgósítása, ezáltal **a fantázia** működtetése. A hasonlat mint stilisztikai és nyelvi szerkezet valójában egy gondolkodási művelet nyelvi-szintaktikai leképzése<sup>45</sup>.

### 4. szöveghely

- „– Valaki bömböl – dörmögte a medve.  
– Valaki ordít – rivallta a farkas.  
– Valaki szepeg – mekegte a kecske.  
– Valaki sír! – kiáltott a róka.  
– Valaki zokog – makogta a nyúl.  
– Valaki rí – recsegte a borz.  
– Valaki sír-rí – cincogta az egér.  
– Valaki itatja az egereket – mondta a hőscincér.  
– Valaki nagyon keservesen sírdogál – mondta a katicabogár.”

Az idézett rész több szempontból is lehetőséget ad a nyelvi-kommunikációs képességek fejlesztésére, miközben úgy a csak hangja által jelen lévő főhős – hernyó –, mint a probléma megoldásán töprengő többi állat képzeleti képének kidolgozására is érzékletesen mozgósítja a gyermekeket.

*Az előadás módja:*

Az idézett rész bemutatása során a pedagógus arra törekszik, hogy felerősítse az elbeszélő beszéd egymást követő hangutánzó és hangulatfestő ígében rejlő stílushatást, azaz rájátszva a „*dörmögésre*, *rivallásra*, *mekegésre*, *kiáltásra*, *makogásra*, *recsegésre*, *cincogásra*” tolmácsolja az elbeszélő szavait a bemutatás során.

**Az előadásmóddal a fejlesztés célja:**

- Fantázia (esztétikai érzék; gondolkodási képesség) mozgósítása

---

<sup>45</sup> Ezen a ponton is hangsúlyozzuk a gondolkodás és a nyelvhasználat analóg voltát.

A gyermekek képzelő tudatában az érzékletes előadással felerősíteni a hangulatfestő és hangutánzó hangsorok által jelölt cselekvések (*dörmögés, mekegés, makogás* stb.) hangulatát. Ezzel hozzásegítve a gyermekeket a hallottak belső reprezentációjának megalkotásához.

- **A szavak szintjén érvényesülő nyelvi-kommunikációs képességfejlesztés**

- A kifejező, élményszerű beszéd akusztikai-esztétikai formáját megfigyelve a gyermeknek lehetősége lesz az élmény letapogatása során arra, hogy átalakítsa azt nyelvi szimbólummá. Ehhez tapasztalati anyagot érzékletes előadásmódjával az óvodapedagógus nyújt. A szerzett érzékletes benyomásokat a gyermeki elme feldolgozza és elraktározza, miközben mozgósul a nyelvi asszociációs érzéke és gazdagodik a nyelvi tudása. Fejlődik a szó- és jelentésszociáló érzéke. A gyermekek számára a jelentésadás a hangutánzó és a hangulatfestő szavak esetében könnyű, hiszen ezek a hangsorok érzékletesen, közvetlenül idézik meg jelöltjüket.

A pedagógus ezáltal **fejleszti a gyermekek szókincsét.**

- **A szöveg szintjén érvényesülő nyelvi-kommunikációs képességfejlesztési feladat:**

Az elbeszélő beszédben megjelenő hangutánzó, hangulatfestő szavak „*dörmögte, rivallta, mekegte, kiáltotta, makogta, recsegte, cincogta*” jelentéstani (szemantikai) szempontból koherenciát teremtenek a szöveg egészében egy belső, mikroszinten. Tematikai egység jön létre, hiszen a felsorolásban tartalmilag összefüggő mondatok követik egymást. Ehhez képest tematikai váltást jelent a következő bekezdés, melyben a medve felajánlja a többi állatnak, hogy mentsék meg a bajba került „valakit”. A tartalmi összefüggést tehát a függő beszédben megjelölt ismeretlenhez kapcsolt hangutánzó és hangulatfestő szavak sora biztosítja.

A pedagógus a hangutánzó szavak érzékletes és egyenletes tempójú bemutatásával segítheti a gyermekek számára a szövegkoherencia érzékelését.

## 5. szöveghely

„*Valaki bömböl...; valaki ordít...; valaki szepeg, valaki sír, valaki zokog, valaki rí, valaki sír-rí.*”

*Az előadás módja:*

Az óvodapedagógus az egyenes beszédben elhangzó hangutánzó igealakok előadásakor játékosásra, élményszerűsége, érzékletessége törekszik. Az óvodapedagógus kommunikációján kívül a gyermekek jelentésszociáló munkáját maga a szöveg alakítja. Az idézett hangulatfestő és hangutánzó szósor elemei parafrázis-szerkezetüket illetően is a fájdalom, a kétségbeesés kifejezésének különféle fokozatait jelölik meg. Nem szinonimák, jóllehet azonos jelentésmezőbe tartoznak.

A gyermek számára a pedagógus előadásában átélhető élmény és hangulat képzi a jelentéstani alapját a fogalomalkotásnak, végső soron a szójelentések közötti különbségtételnek. Annál is inkább fontos az érzékletesség, mert a gyermek a nyelvi asszociációs munkát az azonos felépítésű, ám jelentésükben fokozati eltéréseket megjelölő mondatok sorozatát hallva végzi el.

## 6. szöveghely

a) „... Medve, ... farkas, ... kecske, ... róka, ... borz, ... nyúl, ... egér, ... hőscincér”

A felsorolás fokozatosan halad a nagyobb testű állat felől a kisebb felé. A tagolt, középerős tempójú szövegmondással a pedagógus segítheti a gyermekek észlelési strukturáló munkáját. Azaz időt hagy arra, hogy a gyermek a felsorolt állatok alakjának, formájának, nagyságának megfelelően elvégezze az alak-háttér megkülönböztetést. Az észlelést ugyanakkor maga szöveg is segíti, ugyanis a nagyobb, perceptuálisan szembetűnőbb figura felől tart a felsorolás a kisebb, kevésbé szembetűnő alakkal rendelkező állat megnevezése felé. A nagyobb háttér előtt a kisebbet könnyebben látja meg a viszonyítást elvégző gyermek. Annál is inkább fontos a tagolt, a gyermek alak-háttér megkülönböztető munkáját segítő bemutatás, mert a gyermeki értelemadásban a verbalizációt „a szenzoros jelentések határozzák/ alapozzák meg”<sup>46</sup>

b) „Mivelhogy általában a farkasoknak, a kecskének, a rókáknak, a nyulaknak, a borzoknak, az egereknek, és a hőscincéreknek is jó szívük van”

A fentebb megfogalmazott megfontolások alapján e szövegrészlet bemutatásakor a pedagógus szintén a középerős tempójú, szóhangsúllyal tagolt szövegmondásra törekszik.

## 7. szöveghely

„– De hogyan mentsük meg? – kérdezte a cincér.

– Megrázom a fát – mondta a medve.

A róka röhögött.

– Üvöltök egyet, s attól a fa elengedi – vélte a farkas.

<sup>46</sup> Porkolábné Balogh Katalin (2005): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László és Tóth László (szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest, [http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0039/balogh\\_pedpszich0039.html](http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0039/balogh_pedpszich0039.html)

*A róka heherészett.*

*– Tanácsokat kell neki adni – rebegte a kecske.*

*A róka kacarászott.*

*– Helikoptert kell bérelni – így a nyúl.*

*A róka hahotázott.*

*– Fel kell ugrani az ágig – tanácsolta a borz.*

*A róka rötyögött.*

*– Avagy ízé – jelentette ki magabiztosan a cincér.*

*A róka röhécselt.*

*– Mit röhécselsz, kacarászol, heherészel, hahotázol? – mérgelődött a katica.”*

*Az előadás módjának szövegszintű támpontjai.*

Az állatok javaslatait közlő kijelentések megformálásához valójában a róka reakciója nyújthat a pedagógusnak támpontot. A róka röhécselésében, kacarászásában, heherészésében és hahotázásában, rötyögésében valójában az elhangzott ötleteknek – róka által felismert – képtelensége visszhangzik.

- a) Ebben az értelemben létrejön a szövegben egy homogénjelentés-sík = a képtelen ötleteken való szórakozás. Az idézett szövegrész tehát koherens egység, s ennek a – kohezív – tényezőit az óvodapedagógus a szórendből adódó nyomaték mellett különféle intonációs eszközökkel is érzékeltetheti. >>

>> Szövegszintű anyanyelvi fejlesztési cél az előadásmóddal:

A gyermek a szemantikai összetevőkre (ismétlődő szórend, szemantikai háló) támaszkodva érezzen rá a szöveg koherenciájára.

- b) Mindeközben az egymás után szereplő változatos igealakok közötti szemléleti és intenzitásbeli különbségek (*röhögött, heherészett, hahotázott, ...*) a szemantikailag homogén környezetben még érzékelhetőbbé és hangsúlyosabbá válnak. Ezeket a különbségeket az óvodapedagógus úgy tudja érzékeltetni a bemutatás során, hogy a róka nézőpontját felvéve mintegy eljuttassa a nevetségesen nyilatkozó figurákat. >>

>> A szavak szintjén érvényesülő szemantikai tudásfejlesztő cél az előadásmóddal:

A gyermek érezzen rá az igealakok sorában az értelmi és a szemléletbeli fokozati különbségekre.

## 8. szöveghely

*„– Egymás hátára kell állnunk, úgy elérjük.*

*– Na lám – mondta a róka –, nemcsak hét pettyed van, de eszed is.*

*Eldőlt hát, hogy egymás hátára állnak. Kicsit még vitatkoztak azon, ki legyen legalul. A nyúl a rókát akarta, a borz az egeret, a kecske a katicát.*

– Nem akarok megint heherészni – mondta a róka.  
 – Így kell felállnunk: **alul** a medve, **rajta** a farkas, **asztán** a kecske, **kecskén** a borz, **rajta** a nyúl.  
 – Hohó! – vágott közbe a katica. – Talán úgy, hogy a **kecskén** te, s **rajtad** a borz, **asztán** a nyúl.  
 – Na jó – egyezett bele a róka –, szóval **rajtam** a borz, a **borzon** a nyúl, **rajta** az egér, **asztán** a cincér, s **legtetején** a katica.  
 Ő **épp** eléri azt az egyént, aki **fent** bömböl.  
 Nosza, felugrottak egymás hátára. Legtetőn a katica.”

A bemutatás módját meghatározó szövegstruktúrával kapcsolatos összefüggések:

- Az idézett szöveghely befogadása során a gyerekek nyelvi tudása a szavak szintjétől a szöveg szintjéig fejleszthető, ugyanis a szövegkoherenciát e mikro szinten elsősorban az állatok együttes akciójának helyféle körülményeit megjelölő nyelvi elemek – *egymás hátára, legalul, alul, rajta, asztán, kecskén, rajtad, rajtam, borzon, legtetején, fent, legtetőn* – biztosítják.
- Az óvodapedagógusnak tehát érzékletes bemutatásra kell törekednie, azaz mozgósítania kell a gyermeki gondolkodás szenzoros oldalát, azért, hogy a gyermekek hozzájuthassanak a történet megértéséhez szükséges, látással és hallással megszerezhető fontos információkhoz. (Amint korábban már utaltunk rá, a szenzoros szintre épül rá ugyanis a nyelvi/fogalmi gondolkodási szint.) Az érzékletes bemutatással az óvodapedagógus mozgósítja a relációk megalkotásához szükséges gondolkodási művelési készségeket: a besoroló, valamint a definiáló művelési készséget.

*A bemutatás módját meghatározó kognitív összefüggések:*

- A relációs szókészlet megjelenésének a gyermek szókincsében kognitív előfeltételei vannak: a gyermeknek képesnek kell lennie perceptuális egységkezelésre és viszonykezelésre. A relációkat a különféle szófajok, nyelvi, logikai viszonyok fejezik ki. A perceptuális egységek egyik típusa a térbeli helyzet. Az ezt megjelölő relációs szócsoporthoz pedig a szókészletnek az a szegmense, ami a narratív beszédgyakorlat egyik sarokköve.

*A bemutatás módja:*

A személyes névmások ragos alakjainak – *rajtam, rajtad, rajta* –, valamint a helyviszonyt megjelölő határozószóknak – *alul, legalul, legtetőn, legfelül* – közlésekor az óvodapedagógus kézmozdulattal is jelzi a mesehallgatókkal formált közös térben a fogalom által jelölt konkrét helyviszonyt.

*Anyanyelvi fejlesztési feladat:*

- Az érzéketes bemutatással az óvodapedagógus fejleszti
  - az állatfigurák közötti térbeli viszonyok feltárásának műveleti képességeit: az analizálást, az összehasonlítást, a sorképzést és az elvonatkoztatást. A szövegben kifejezett helyviszonyokat megnevező fogalmakat ezáltal fogják a gyermekek jobban érteni. > cél: a relációs szókincs fejlesztése, valamint a cselekvéses folyamatok jellemzőinek az érthetőbbé tétele; > az absztrakciós mozzanat végső soron abban ragadható meg, hogy a gyermek felfedezi, a cselekvések mindig adott körülmények között zajlanak. >
  - végső soron tehát a gyermekek igeszemléletét, gondolkodásuk alapvető szemléleti formáival kapcsolatos tapasztalataikat gazdagítja. Ne feledjük: a gondolkodásnak és a nyelvhasználatnak analóg feltételei vannak.

*Kognitív fejlesztési feladat:*

- A fentebb leírt érzéketes bemutatással az óvodapedagógus fejleszti a gyermekek verbális/akusztikus észlelését és figyelmét.
- Azzal, hogy kifejező és érzéketes módon cselekvéssort mond el a gyermekeknek, fejleszti az auditív szeriális emlékezetüket, ami végső soron a hallottak belső reprezentációjára támaszkodó látási sorrendészleléssel is összekapcsolódik;

E részképességek ellenőrzését végezheti el az óvodapedagógus a Lázár Ervin-mese két-három alkalommal történő megisméltése után vizuálisábrázoló tevékenység felajánlásával.

A játéktevékenység szervezéssel kapcsolatos módszertani összefüggéseket illetően ez a gesztus egyúttal alkalmas arra, hogy a gyermekeket átvezesse a mesélés, verselés játékhelyzetéből az ábrázolás játékhelyzetébe.

## Felhasznált irodalom

- Bódis Zoltán (2006): Gyermek, nyelv, költészet. In: Bálint Péter és Bódis Zoltán (szerk.) *Változatok a gyermeklírára*. Didakt Kiadó, Debrecen, 9–19.
- Daróczi Gabriella (2008): Az óvodai irodalmi nevelés néhány kérdéséről. *Óvodai nevelés*, 61. évf. 6. szám, 216–217.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Budapest.
- Gróh Ilona (2016): *Ringató. Ölbéli játékok, mondókák, dalok*. Kolibri Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- Gyimesi Tímea (2013): A franciaországi kognitív kutatásokról az irodalom és a művészetek összefüggésében. *Helikon*, 59. évf. 2. szám, 264–272.
- Hárs Endre (2000): Fikció = Önéletrajz. Filozófiai antropológiai vázlat avagy fiction-science. *Jelenkor*. 43. évf. 2. szám, 78–86. <http://www.c3.hu/scripta/jelenkor/2000/01/14hars.htm>
- Huba Judit (2010): *A pszichomotoros fejlesztés gyakorlati kézikönyve*. Logopédia Kiadó, Budapest, 2010.
- Jean Piaget (1970): Az egocentrikus képzeti tevékenység. In: *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Paulus Hungarus/Kairosz, Budapest, 458–469.
- Kiss Andrea Laura (2001): A hermeneutika szubjektuma? Hermeneutika és posztstrukturalizmus szubjektumfogalmának hasonlóságai és különbségei. *Kellék*, 18/19/20. szám, <http://kellek.adatbank.transindex.ro/pdf/18-19-20/022Kiss.pdf>
- Kiss Judit (2008): *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Ábel Kiadó, Kolozsvár
- Lázár Ervin (2015): A fába szorult hernyó. In: Lázár Ervin *A hétfejű tündér*. Móra, Budapest.
- Lovász Andrea (2002): „mi egy képes egy képtelenhez képest?” Mesék a jelenkori gyermekirodalomban. *Tiszatáj*. 56. évf, 12. szám, 53–75.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermelelektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Lászlóné: Analógiák és az analógiás gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. [www.magyarpedagogia.hu/document/nagyne\\_MP1003.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/nagyne_MP1003.pdf)
- Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai\\_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf)
- Óvodai nevelés országos alapprogramja* [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200363.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR)

Porkolábné Balogh Katalin (2005): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László és Tóth László (szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest, [http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0039/balogh\\_pedpszich0039.html](http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0039/balogh_pedpszich0039.html)

Az olvasóvá nevelést nem lehet elég korán elkezdni. Az aktív befogadást, az élményszerű irodalom hangsúlyozását az óvodai tevékenység mindennapjának részévé kell tenni. A szocializáció rögzös útjának e mérföldköve azonban nem építhető fel segítség nélkül. Olvasni mindenki tud, azonban az irodalmi élményt átadni és a műbe kódolt tárgyi vagy esztétikai tartalmak befogadását előkészíteni és irányítani már nem olyan könnyű.

E segédanyaggal az a célunk, hogy segítsük a „Mesélés, verselés” tevékenységi forma témakörében az óvodai tervezőmunkát és az irodalmi játéktevékenység irányítását. A kötet segítséget kíván nyújtani az óvodapedagógus-hallgatóknak, valamint a már gyakorló óvodapedagógusoknak abban, hogy az irodalom még élményszerűbb legyen az óvodai tevékenységben részt vevő mindkét félnek: az olvasónak és a befogadónak egyaránt.

Lectori salutem!