



UNIVERZITET U NOVOM SADU

**KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSÚ SZÖVEGEK KREATÍV
OLVASÁSÁNAK FEJLESZTÉSE AZ ANYANYELV
TANÍTÁSÁBAN**

**(RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI KREATIVNOG ČITANJA
RAZLIČITIH TIPOVA TEKSTOVA U NASTAVI
MATERNJEG JEZIKA)**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:
Doc. dr Hargita Horvat Futo
Prof. dr Josip Ivanović

Kandidat:
mr Marta Terteli Telek

Novi Sad, 2016. godine

UNIVERZITET U NOVOM SADU

UNIVERZITET U NOVOM SADU

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Marta Terteli Telek
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Hargita Horvat Futo, docent dr Josip Ivanović, redovan profesor
Naslov rada: NR	KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSÚ SZÖVEGEK KREATÍV OLVASÁSÁNAK FEJLESZTÉSE AZ ANYANYELV TANÍTÁSÁBAN (RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI KREATIVNOG ČITANJA RAZLIČITIH TIPOVA TEKSTOVA U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA)
Jezik publikacije: JP	mađarski
Jezik izvoda: JI	srp. / eng.
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	AP Vojvodina
Godina: GO	2016
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Martonoš, Berkić Jožefa 17.

Fizički opis rada: FO	Rad se sastoji od: Naslovne strane, Sadržaja, Predgovora, 14 poglavlja, Konkluzije, Priloga, Literature, 367 stranica, 79 slika, 254 reference, 1 priloga
Naučna oblast: NO	pedagogija, filološke nauke (mađarski jezik i književnost)
Naučna disciplina: ND	metodika nastave mađarskog jezika
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	<p>Predmet rada je razvijanje sposobnosti kreativnog čitanja različitih tipova tekstova u nastavi maternjeg jezika. Primena različitih načina čitanja kod tekstova poput beletristike, naučno-popularnih tekstova, istorijskih tekstova, publicističkih tekstova, uputstava, tekstova tipa dokumenata, multimedijalnih i elektronskih tekstova. Primenljivost ciljeva čitanja u odnosu na tip teksta.</p> <p>Ključne reči: čitalačka pismenost, metodika vaspitanja čitalaca, strategije razumevanja različitih tipova tekstova, uslovi i deficiti razumevanja pročitanoog teksta, međunarodni programi procene obrazovnih postignuća učenika, empirijsko istraživanje u jezički homogenim i heterogenim sredinama, merenje nivoa razumevanja pročitanoog kod učenika, aspekti čitalačkih navika</p>
UDK	
Čuva se: ČU	Centralna biblioteka Univerziteta u Novom Sadu Dr Zorana Đinđića 1 21 000 Novi Sad
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	<p>Doktorska disertacija pod naslovom</p> <p><i>Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése az anyanyelv tanításában (Razvijanje sposobnosti kreativnog čitanja različitih tipova tekstova u nastavi maternjeg jezika) tretira metode i procese kojima se razvija čitanje sa razumevanjem (čitalačka pismenost). Ukazuje na to da su preduslov za razumevanje teksta</i></p>

razvijena tehnika čitanja, leksički fond, razumevanje sintagme i rečenice, izvođenje zaključaka, razuđenost teksta, prepoznavanje strukture teksta, unutrašnja slika (mentalna mapa) tipa teksta, u pisanom tekstu poznavanje vizuelnog upravljanja (forma teksta) i jezičkog upravljanja, retorike, uvažavanje vizuelnog konteksta (slike i ilustracije, tumačenje uzajamno komplementarnih tekstova i slika), prepoznavanje stila (stilskog registra), veći kapacitet radne memorije, monitoring okvirnog znanja (poznavanje sveta), procesa razumevanja itd. U radu se prikazuju oblici ispoljavanja deficita pri razumevanju teksta, a objašnjavaju se i uzroci.

Autorka analizira strategije razvijanja čitalačke pismenosti sa razumevanjem različitih tipova tekstova počev od beletristike (bajki i poezije), preko naučno-popularne literature (udžbenika) do adekvatnog tumačenja multimedijalnih, pa i digitalnih tekstova. Usput spominje kreativno-produktivne vežbe, ilustruje njihovu ulogu, značaj u stvaranju značenja, prikazuje mehanizam za postizanje efekata kod vežbi kreativnog pisanja i bavi se metodikom vaspitavanja čitalaca.

U doktorskoj disertaciji, nakon razmatranja teoretsko-metodološke osnove čitanja sa razumevanjem različitih tipova tekstova, sledi prezentacija rezultata empirijskog istraživanja, kvantitativna i kvalitativna analiza sa matematičko-statističkom obradom podataka. U istraživanju je korišćen test za razumevanje teksta koji nije formalan (standardni), odnosno upitnik o čitalačkim navikama. Uzorak obuhvata 800 učenika: iz naselja u kojima Mađari žive u homogenim sredinama, u rasejanju, odnosno u izolovanim manjim zajednicama.

Tokom istraživanja autorka je ispitivala u kojoj meri jezička sredina učenika (Mađari u homogenim naseljima, u rasejanju ili izolovanim zajednicama) utiče na nivo razvoja njihove sposobnosti razumevanja teksta, kao i da li postoji statistički značajna povezanost (pozitivna korelacija) između socijalno-kulturne

	<p>sredine učenika i nivoa razvoja njihove sposobnosti razumevanja teksta. Istraživanje obuhvata i aspekt postojanja statistički značajne razlike među polovima što se tiče sposobnosti kreativnog čitanja i da li ima razlike u procentima rešenih zadataka vezanih za razne tipove tekstova, odnosno u kojoj meri učinak u razumevanju teksta zavisi od tipa teksta. Tokom kvalitativne analize dobija se odgovor i na to, kako su mediji promenili tradicionalnu strukturu korišćenja slobodnog vremena, odnosno kako se menja profil čitanja po žanrovima i struktura traženog štiva.</p> <p>Koristeći metode deskriptivne, istorijske, statističke i teorijske analize doktorska disertacija daje uvid u nivo razvoja učenika 4. razreda osnovne škole – na teritorijama gde Mađari žive homogeno, u rasejanju ili u izolovanim zajednicama – što se tiče sposobnosti razumevanja teksta, odnosno čitalačkih navika. Disertacija može poslužiti kao osnova za dalja istraživanja, dajući podlogu za komparativne analize.</p>
Datum prihvatanja teme od strane Senata: DP	30.05.2013.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

University of Novi Sad

Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	Márta Törteli Telek
Mentor: MN	Assistant professor, Hargita Horváth Futó Professor PhD, Josip Ivanović
Title: TI	KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSÚ SZÖVEGEK KREATÍV OLVASÁSÁNAK FEJLESZTÉSE AZ ANYANYELV TANÍTÁSÁBAN (THE DEVELOPMENT OF CREATIVE READING OF TEXTS WITH A DIFFERENT TYPE IN NATIVE LANGUAGE TEACHING)
Language of text: LT	Hungarian
Language of abstract: LA	eng. / srp.
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Vojvodina
Publication year: PY	2016
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Martonos, Berkic Jozefa 17.

Physical description: PD	The work consists of: Front page, Contents, Introduction, 14 Chapters, Bibliography, Conclusion, Appendix, Bibliography There are 367 pages, 79 figures, 254 references, 1 appendix.
Scientific field SF	pedagogy, philology sciences (Hungarian language and literature)
Scientific discipline SD	methodology of teaching the Hungarian language
Subject, Key words SKW	<p>The object of the research: The development of the different reading methods in connection with belletrist, educational, journalism, the document type of texts, instruction books, the multimedia and electronic texts etc., respectively the alteration of reading purposes depending on the text type (by attaching to a text type).</p> <p>Key words: text comprehension, the methodology of educating for reading, understanding strategies of different type of texts, terms of text understanding, text understanding deficiencies, text understanding researches carried an the area of science, empirical research in in homogeneous and heterogeneous linguistic environment, the measurement of the students' text understanding level, the aspects of the reading habits</p>
UC	
Holding data: HD	Central library University of Novi Sad Dr Zorana Đinđića 1 21 000 Novi Sad
Note: N	
Abstract: AB	The doctoral dissertation entitled <i>Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése az anyanyelv tanításában</i> (English translation: <i>The development of creative reading of texts with a different type in native language teaching</i>) examines the methods, procedures enhancing text comprehending reading. It sheds light on the fact that the condition of text comprehending is the developed reading technique, the vocabulary, syntagm- and sentence understanding, drawing

the conclusions, the articulateness of the text, the recognition of text structure, the inner picture of the text type (its mental map), the visual control (the text form) and the lingual control in the written text, the knowledge of the rhetoric, taking into consideration (the interpretation of a text and figure being complementary with each other) the visual context (figures and illustrations), identification of the style (the style register), bigger work memory capacity, the knowledge framework (world knowledge), monitoring the understanding process, etc. Furthermore, it presents the forms of manifestation of the text comprehending deficits, and brings the reasons to light.

By analysing the development strategies of comprehending reading of texts with a different type, the author starts from the literary texts (from the tale and the poem), through the educational (course book) texts gets to the adequate interpretation of the multimedia and digital texts. Meanwhile flashes the creative-productive practices by illustrating their role, significance in meaning creation, presents the mode of action of the creative writing practices, and touches upon the methodology of educating for reading.

In the doctoral dissertation, the theoretical-methodological establishment of the comprehending reading of different type of texts is followed by the presentation of the results of the empirical research, respectively the quantitative and qualitative analysis of the statistical data. The research was not carried out with the examination of a random sample, it is not a formal (not standard) text comprehending test, and it is based on the questionnaire surveying the reading habits. 800 students belong to the sample: the students living on areas predominantly inhabited by ethnic Hungarian population (compact areas), students living in a diaspora environment, and students from scattered areas.

In the course of her research the author examines whether the students' lingual

	<p>environment (living on areas predominantly inhabited by ethnic Hungarian population, in a diaspora environment, and on scattered areas) influences the development level of text comprehending ability, furthermore whether statistically there exists considerable connection (positive correlation) between the students' sociocultural background and the development level of text comprehending ability. The research also extends to whether, as regard the genders, there can be observed statistically considerable difference regarding the level of creative reading ability, and whether the resolution proportions of the tasks being attached to different type of texts show a difference, namely to what extent does text comprehending performance depend on the text type. In the course of the qualitative analysis we have also got an answer of how did the media modify the traditional structure of free time spending, and how did the aspect of reading change regarding the read genres, the reading structure.</p> <p>By the descriptive, historical, statistical and theoretical analysis, the doctoral dissertation draws a picture – on the areas predominantly inhabited by ethnic Hungarian population (compact areas), the diaspora environment, and on scattered areas – with regard to the primary school fourth grade students, on the development level of text comprehending ability, and maps the reading habits as well. The dissertation may serve as the basis of additional researches, providing the basis for comparative analyses.</p>
Accepted on Senate on: AS	May 30, 2013.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	president: member: member:

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezető.....	3
2. A szövegértés tudományterületén folytatott kutatások.....	6
3. A szövegértési feltételek, szövegértési deficitek.....	17
4. Az olvasóvá nevelés metodikája.....	25
5. A mese módszertani megközelítései.....	35
6. A mese és az érzelmi intelligencia fejlesztése.....	62
7. A versinterpretáció mintázatai.....	72
8. Kreatív-produktív gyakorlatok.....	105
9. A kreatív írás mint flow-élmény.....	120
10. A multimediális szövegek értő olvasása.....	131
11. Az ismeretterjesztő szövegek értő olvasása.....	160
11.1 A tankönyvi szövegek nyelvészeti és pedagógiai aspektusai.....	171
12. A digitális szövegek olvasási stratégiái.....	190
13. Az empirikus kutatás módszertana.....	209
13.1.1. Kisiskolások szövegértési képessége a tömbmagyarság területén.....	215
13.1.2. A lány- és fiúminta szövegértési teljesítményének komparatív elemzése.....	218
13.1.3. Korrelációs összefüggés.....	223
13.2.1. Kisiskolások szövegértési képessége a szórványmagyarság területén.....	227
13.2.2. A lány- és fiúminta szövegértési teljesítményének komparatív elemzése.....	231
13.2.3. Korrelációs összefüggés.....	235
13.3.1. Kisiskolások szövegértési képessége a szigetmagyarság területén.....	239
13.3.2. A lány- és fiúminta szövegértési teljesítményének komparatív elemzése.....	242
13.3.3. Korrelációs összefüggés.....	246
13.4. A tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság tanulói – a szövegértési teljesítmény komparatív elemzése.....	249
14. A nem formális (nem standard) szövegértési teszt eredménye – részletező elemzés.....	251

15. Az olvasási szokásokról szóló kérdőív elemzése.....	276
16. Konklúzió.....	294
17. Konkluzije.....	303
18. Conclusion.....	312
19. Melléklet – függelék.....	322
20. Irodalomjegyzék.....	342

1. BEVEZETŐ

Az anyanyelvi nevelés oktatási-képzési feladata alapismeretek elsajátítása a nyelvről, a kommunikációs képességfejlesztés, a gondolkodásfejlesztés (szabályalkotás, szabálytanulás; feladatmegoldási algoritmusok nyújtása; kreatív, gondolkodtató gyakorlatok végzése). Ugyanakkor az anyanyelvi nevelési feladatok közé tartozik a korszerű nyelvszemlélet megalapozása; a viselkedéskultúra, nyelvi illem elsajátítása; a nyelvi értékek megismertetése és megbecsülése; a nyelvestétikai ízlés alakítása. Mindeközben az anyanyelvi nevelés feladatrendszerének illeszkednie kell egyéb nevelési feladatainkhoz.

Az olvasás és szövegértés fejlesztése során tanulóinknak az értő olvasás különböző fokozatait kell elsajátítaniuk: a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasást. A gyerekeknek birtokolniuk kell az extenzív (szintetikus) olvasást az élmény kedvéért, az intenzív (analitikus) olvasást a szöveg lehető legaprólékosabb részleteinek feltárása és magyarázata érdekében, tanulási céllal. Ugyanakkor az információkereső olvasás során képesnek kell lenniük egy gazdagabb kontextusban egyetlen információt, azaz egyetlen kérdésre a választ megtalálni; a globális olvasáskor pedig a szöveg lényegi pontjainak kiválasztására kell törekedniük (ANTALNÉ 2003).

A szövegértés-fejlesztés az anyanyelvi nevelés egyik lényeges részterülete; az élethosszig tartó tanulás megalapozását teszi lehetővé. A szövegértő olvasás tényezői (az olvasástechnikán túl) a világról szóló háttérismereteink, a szöveg nehézségei, a szöveg olvashatósága, valamint a szövegértés mikrokészségei (a háttértudás mozgósításának képessége, a szövegegész és a szövegegységek közötti összefüggés megértésének képessége, a beszédaktusok feltárásának képessége, az ismeretlen jelentésű szavak iránti tolerancia, a rövid távú memória, a jóslás képessége, az empátia, a kohéziós eszköztár, a diskurzus folyamatát jelző kifejezések ismerete stb.) (BÁRDOS 2013).

A nemzetközi kutatások eredményeinek fényében kijelenthetem, és gyakorló pedagógusként is tapasztalom, hogy a tanulók egy részének szövegértési képessége sajnos alacsony szintű. Ez a tény a más tantárgyak terén elért teljesítményükre is rányomja bélyegét.

Az okokat megvizsgálva be kell látnunk, a mai kultúra bizony főleg olyan embereket nevel, akik nem tanulnak meg logikusan gondolkodni, nem értik meg az érveket,

magyarázatokot, összefüggéseket. A tanulók egy része elsősorban kész képeken nevelkedik, így a nyelv gondolkodásformáló hatása háttérbe szorul, nem tanul meg saját képzeteket kialakítani. Az ilyen gyerekek befolyásolható, önálló gondolatokat felépíteni képtelen emberekké válnak felnőttkorukra (SZÉKELY 2003). Az olvasási és szövegértési képességük egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására. Használhatatlanná válnak az információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és közlésére. A diákok egy része írás- és olvasási képességeiben elbizonytalanodik, nem rendelkezik elegendő jelentéstani tudással ahhoz, hogy azonnal megtanuljon egy-egy új tartalmat. Az információk sokkal könnyebben elsajátíthatók, ha valamilyen ismerettel már össze lehet őket hasonlítani. Ezek a tanulók nem tudják a megfelelő fogalmakat rendszerbe illeszteni, felhasználhatóvá tenni azokat.

Steklács János a gyenge szövegértési teljesítmény okát abban látja, hogy a mai iskolarendszerben az írott nyelv fogalma még mindig nem épít kellőképpen a nyelvtudomány, kommunikációelmélet tudományos eredményeire, nem veszi figyelembe ezeket. Az egyetlen megoldás a szemléletváltás, egy új, élményközpontú, valódi kommunikációs képességet adó anyanyelvi nevelési rendszer kialakítása (STEKLÁCS 2009). Azaz a szabályok tanítása helyett a képességek kialakítása, fejlesztése lenne a fő cél. Ennek megfelelően kellene ésszerűsíteni és átalakítani a tananyagot, tantervet, taneszközöket és a pedagógusképzést.

A szövegértő olvasás fejlesztése során stratégiai feladataink a következők: az olvasástípusok pedagógiai-pszichológiai alapjainak megismertetése a pedagógusokkal; a szövegértés fejlesztését szolgáló korszerű technikák, eljárások, gyakorlattípusok népszerűsítése; a szöveg nem nyelvi jeleinek és a kommunikációs körülményeknek a hangsúlyosabb értelmezése; a szövegértés fejlesztésének kiterjesztése minden tantárgy feladatává; a feldolgozásra kerülő szövegek, szövegtípusok választékának bővítése (ANTALNÉ 2003).

Éppen ezért a kutatás folyamán, az elméleti alapvetés során a különböző típusú szövegek – a mese, a vers, az ismeretterjesztő, a tankönyvi, a digitális és a multimediális szöveg – sajátosságait térképezem fel, valamint azok értő olvasásának fejlesztési lehetőségeit, módszereit kutatom. Az egyes fejezetekben a nyelvészeti, módszertani, pedagógiai szakirodalom, valamint a személyes tapasztalataim szerves egységben jelennek meg.

Az empirikus kutatás célja az általános iskolai 4. osztályos tanulók szövegértési képességének felmérése Vajdaságban, a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarságot tekintetbe

véve; a mintáról kapott statisztikai adatok, mutatók segítségével, kvantitatív és kvalitatív elemzés útján általános tendenciák megállapítása.

A kutatás során a következő kérdésekre keresem a választ:

- a) Milyen a különböző típusú szövegek szövegértő olvasásának szintje?
- b) Vajon a tanulók nyelvi környezete (tömb-, szórvány- és szigetmagyarság) pozitív vagy negatív módon hat-e a szövegértési képesség fejlettségi szintjére?
- c) Létezik-e statisztikailag jelentős összefüggés a tanulók szociokulturális háttere és a szövegértési képesség fejlettségi szintje között?
- d) A szövegértési képesség fejlettségi szintje statisztikailag jelentős eltérést mutat-e a nemeket tekintetbe véve?
- e) A különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak-e?
- f) Hogyan változtatja meg a média a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, valamint hogyan változik meg az olvasás arculata?

A dolgozat iránymutatóként szolgálhat, további kutatás alapját (kiindulópontját) képezheti; a pedagógusok számára módszertani segédletté válhat. Önmagam számára a hosszú önkeresés, szakmai, tudományos fejlődés egy fontos állomása.

2. A SZÖVEGÉRTÉS TUDOMÁNYTERÜLETÉN FOLYTATOTT KUTATÁSOK

A módszertan mint tudomány, valamint a pedagógiai gyakorlat számára tanulsággal szolgálhatnak azok a kutatások, melyek nagy mintákon végzett mérés alapján általánosítást (generalizációt) tesznek lehetővé. Így a szövegértés tudományterületén folytatott vizsgálódások is rávilágítanak az olvasás, szövegértés terén megnyilvánuló deficitekre, hiányosságokra, melynek alapján a módszertani kutatók innovatív módszereket, eljárásokat dolgozhatnak ki ezen képesség fejlesztésére.

Az elmúlt évtizedekben sokat gazdagodott és változott az olvasás fogalma az olvasás általánossá válása és a társadalmi igények alakulása következtében. A definíciókban kifejezésre jut a jelentésprodukciónak, a motivált, interaktív, személyes és társas kontaktusokba ágyazott, jelentésteremtő folyamat, valamint a kognitív és nyelvi képesség. Az utóbbi időben a hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések egységesen a reading literacy, szövegértés fogalmát alkalmazzák: a különböző szituációkhoz kapcsolódó írott szövegek megértésének és feldolgozásának képességét vizsgálják, amelynek célja az egyéni boldogulás hatékonyabbá tétele: „A számos hazai és nemzetközi vizsgálat tartalmi, fogalmi és módszertani bázisának változása az utóbbi három évtizedben ezt a folyamatot képezte le. Egyre kifejezettebbé vált, hogy a mérések az olvasásra mint információfeldolgozó folyamatra irányulnak, nem pedig szövegek adott körére irányuló tevékenységre. Egyre finomabbá vált az olvasási célok, kontextusok és az olvasott műfajok rendszere” (D. MOLNÁR–MOLNÁR–JÓZSA 2012: 73).

A szövegértési képességet mérő kutatások nyomán általános tendenciák rajzolódnak ki, amelyek a pedagógiai gyakorlat számára irányadók lehetnek. A PISA (Programme for International Student Assessment – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) vizsgálatában 2012-ben 34 OECD-ország (pl. Ausztria, Ausztrália, Belgium, Chile, Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Magyarország, Szerbia, Svédország stb.) vett részt. Emellett a vizsgálatához 31 partnerország csatlakozott, így összesen 65 oktatási rendszer eredményeiről kaphatunk képet a jelentésekből (PAVLOVIĆ–BABIĆ–BAUCAL 2013).

A PISA-kutatás három fő területe a szövegértés, a matematika és a természettudomány. Közülük az egyik mindig hangsúlyosabban, több feladattal, részletesebb eredményekkel szerepel

a mérésben. A kutatás 2003 óta háromévente ismétlődik, azaz 2006-ban, 2009-ben és utoljára 2012-ben zajlott le (AUXNÉ BÁNFI 2004).

A PISA-kutatás alkalmazásképes tudást mér, azt vizsgálja, hogy a tizenöt éves tanulók milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben. A PISA 2012 mérési területeinek legfőbb jellemzői:

1. Írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre történő reflektálás, illetve a velük való foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, valamint hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.

2. A folyamatos és nem folyamatos szövegek értő olvasásának mérése.

3. A vizsgált folyamatok a következők: a) információkhoz való hozzáférés és visszakeresés, b) értelmezés és integráció, c) reflexió és értékelés (BALÁZSI et al. 2010).

Az elért eredményeket tekintve 2012-ben az 1–5. helyezési tartományban kizárólag egy európai ország, az egyébként gyengülő teljesítményt mutató Finnország található, az élmezőnyt a finneken kívül Sanghaj és Hongkong, valamint Szingapúr, Japán és Korea alkotja. Szűkült az átlagos teljesítményt – 496 pontot – elérő oktatási rendszerek köre 2009 és 2012 között: jelenleg kizárólag az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, Dánia és Csehország eredménye nem különbözik az OECD-átlagtól; a 2009-ben átlagos Írország, Tajvan, Liechtenstein, Németország és Franciaország javított teljesítményén, míg Portugália és Svédország eredménye gyengült (OECD 2013).

A szerbiai tanulók 2003-ban átlagosan 412 pontot valósítottak meg a tesztelés során, a következő ciklusban (2006-ban) a teljesítményük 11 ponttal visszaesett, 401 pontra. 2009-ben a gyenge eredmény 41 ponttal növekedett, 442 pontra, amit 2012-ben újra 4 ponttal tudtak növelni, 446 pontra. Az utóbbi növekedés természetesen statisztikailag nem szignifikáns (PAVLOVIĆ–BABIĆ–BAUCAL 2013).

A szerbiai tizenöt éves tanulók 2012-ben elért átlagos pontszáma 446, melyet az OECD országainak 496-os átlagpontszámához kell viszonyítanunk. Az olvasás és szövegértés kompetencia terén a szerbiai tanulók szintje az Egyesült Arab Emírségek, Chile, Thaiföld, Costa Rica, Románia és Bulgária teljesítményéhez áll legközelebb, ahhoz hasonlítható. Más európai országokhoz viszonyítva, pl. Crna Gora és Albánia tanulóinál a szerbiai tanulók átlagos képességszintje lényegesen magasabb (uo.).

Ha a Szerbiában élő magyar tanulók teljesítményét vesszük szemügyre, akik anyanyelvükön folytatják általános iskolai tanulmányaikat, a vajdasági anyanyelvi oktatás sikerét figyelhetjük meg. A magyar nyelvű képzésben részt vevők jobban teljesítenek, mint többségi (szerb anyanyelvű) társaik (PAPP Z. 2012). Ez a folyamat területünkön az innovatív oktatási módszereknek, a taneszközök megfelelő alkalmazásának, a pedagógusok továbbképzésének köszönhető. (A nyelvek ismeretében, azaz a többnyelvűségnek köszönhetően sokféle képzés és szakirodalom válik elérhetővé a vajdasági pedagógusok számára. Az anyaországi magyar nyelvű képzések, az anyanyelvi szakirodalom mellett elég, ha csak a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége által szervezett Nyári Egyetemre vagy a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége által rendszeresen megszervezett szemináriumokra gondolunk, de ide sorolhatjuk a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola továbbképzéseit is. Azaz a magyar nyelv ismeretének köszönhetően a vajdasági magyar pedagógus több régió oktatásába tekinthet bele. Természetesen a legtömegesebben a vajdasági magyar nyelven megrendezett továbbképzéseken vesznek részt pedagógusaink, mint például a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületének, az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesületének, az újvidéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéknek, a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karnak, a magyarkanizsai Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központnak stb. köszönhetően. Emellett azonban a nem anyanyelven megrendezett hazai (szerbiai) képzések, a szerb nyelven folytatott szemináriumok, de a horvát nyelven megjelenő folyóiratokban fellelhető tanulmányok, az eszéki egyetem konferenciakötetei, sőt az ottani továbbképzések szintén a vajdasági pedagógus épülését, módszertani kultúrájának gazdagodását teszik lehetővé – a környezetnyelv ismerete által.)

A 446 pontot megvalósító átlagos szerbiai tanulót a 2. képességszinten megfogalmazott műveletek alapján a következő tudás jellemzi: Egy vagy több olyan információ visszakeresése (akár több feltétel alapján is), amelyek közül némelyeket ki kell következtetni. A szöveg fő gondolatának felismerése, kapcsolatok megértése, egy szövegrészlet jelentésének megalkotása úgy, hogy a szükséges információ nem feltűnő, és az olvasónak alacsonyabb szintű következtetéseket kell végrehajtania. A szöveg egyes vonásainak összevetése. A szöveg jelentéselemeinek és a külvilág közötti kapcsolatoknak személyes tapasztalaton vagy ismereteken alapuló felismerése (PAVLOVIĆ–BABIĆ–BAUCAL 2013).

A 488 pontot megvalósító átlagos magyarországi tanulóra a 3. képességszinten megfogalmazott műveletek alapján a következő tudás jellemző: Több, egyenként is több

feltételnek megfelelő információ megkeresése; szövegen belüli információk összekapcsolása; releváns és annak látszó információk megkülönböztetése. A szöveg különböző részein elhelyezkedő információk integrálásával a fő téma azonosítása, viszonyok megértése, egy szó vagy kifejezés jelentésének kikövetkeztetése; kategóriák megalkotása hasonlóságok, különbségek és akár több feltétel tekintetbevételével (BALÁZSI et al. 2013).

Az országonkénti átlagos pontszám mellett a képességszintek elérése alapján is következtetéseket vonhatunk le. Ugyanis a PISA felmérés keretein belül hat képességszintet különböztetnek meg. Azok a tanulók, akik a 2. képességszint alatt teljesítettek, sajnálatos módon a funkcionális analfabéta kategóriájába tartoznak.

A PISA kiemelt hangsúlyt fektet az alulteljesítő tanulókra. Míg Sanghajban csupán a tanulók 3%-a nem éri el a 2. képességszintet, és az európai országok esetében ez az arány 10 és 20% között mozog, addig Szerbiában a tanulók 33,1%-a nem éri el ezt a képességszintet, tudásküszöböt (pl. Bulgáriához és Romániához hasonlóan). Ez azt jelenti, hogy ezek a tanulók csak olyan egyszerű szövegek megértésére képesek, amelyekben a releváns információk explicit módon vannak jelen; azaz minden 3. szerbiai tanuló nem érti meg az összetettebb, bonyolultabb szövegeket. Ez pedig további tanulmányaik során akadályozhatja őket a tankönyvi szövegek megértésében (PAVLOVIĆ–BABIĆ–BAUCAL 2013).

Ahogy már említettem, míg 2012-ben az OECD országok átlaga szövegértésből 496 pont volt, a magyarországi tanulók átlageredménye szövegértésből a 488 pontot érte el. Ezzel Magyarország helyezési tartománya kedvezőtlenül változott, a 2009-es 13–22. helyhez viszonyítva, most a 18–27. helyek valamelyikére sorolható az OECD országok között. Magyarországon a tanulók 19,7%-a nem éri el a 2. szintet: 2009-hez viszonyítva gyengülést jelent, akkor ez az érték 17,6% volt. Ugyanakkor az OECD-ben a kiválóan teljesítő tanulók aránya átlagosan 8,4%, ami szembeállítva a minimum alattiak 18%-os arányával önmagában nem szívderítő adat. Magyarország eredménye 5,6% (BALÁZSI et al. 2013).

Ahhoz, hogy az egyes országok kompetens módon hozzanak döntéseket az olvasástanítással kapcsolatban, az IEA PIRLS- és a TIMSS-vizsgálat nemzetközi szinten összehasonlító adatokat szolgáltat az általános iskola 4. osztályos tanulóinak szövegértési, matematikai, valamint természettudományi képességeiről. Ez az évfolyam lényeges pont az olvasó gyerekek fejlődésében, mivel többségük már tud olvasni, és nem csupán az olvasás gyakorlásának céljából olvas, hanem saját örömeire, vagy hogy újabb ismereteket szerezzen. A

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) és a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ötévente méri a tanulók szövegértési, matematikai, valamint természettudományi képességét és az azzal összefüggő háttértényezőket. Az első adatfelvételre 2001-ben került sor. A PIRLS-méréssorozat már a harmadik ciklusán van túl (2001, 2006, 2011) (BALÁZSI et al. 2012a).

A PIRLS-mérés harmadik ciklusában (2011-ben) összesen 49 ország (pl. Ausztria, Ausztrália, az Egyesült Államok, Finnország, Franciaország, Magyarország, Románia, Spanyolország stb.) tanulói vettek részt, közöttük néhány elkülönült oktatási rendszer, amelyek nem egy egész országot képviselnek (mint pl. Belgium franciául beszélő része, valamint Hongkong). Nemzetközi viszonylatban, 2011-ben a 4. évfolyamon a felmérésben részt vevők közül 32 ország tanulójának átlageredménye haladta meg szignifikánsan a PIRLS 500 pontos átlagát, míg Románia eredménye átlagos. A legjobbak között hagyományosan Hongkong, Oroszország, Finnország és Szingapúr található, az ő eredményük egymástól nem, míg a többiekétől szignifikánsan különbözik. A magas képességszint feletti pontszámot elérők között (550 pont) 11 ország és két oktatási rendszer található (MULLIS 2012).

Mivel Szerbia nem vett részt a felmérésben, és a magyarországi áll legközelebb a mi oktatási rendszerünkhöz, ezért csak az ottani eredményeket közlöm (vehetem figyelembe). Így a kutatás számunkra is hasznos adatokkal, információkkal szolgálhat a vizsgált korosztály szempontjából.

A 4. évfolyamos magyar tanulók PIRLS-vizsgálatban elért eredményei összességében jónak minősíthetők, annak ellenére, hogy a szövegértés-mérésben 12 ponttal gyengébben szerepeltek, mint 2006-ban, hiszen az 539 pontos eredménynél jobbat csak tizenkét ország – Hongkong, Oroszország, Finnország, Szingapúr, Észak-Írország, az Egyesült Államok, Dánia, Horvátország, Tajvan, Írország, Anglia és Kanada – tanulói értek el. Képességeik olyan országok tanulóival egyenértékűek, mint Hollandia, Csehország, Svédország, Olaszország, Németország, Izrael, Portugália, Szlovákia és Bulgária, és szignifikánsan jobbak, mint például a környező országok közül Ausztria, Lengyelország és Románia, vagy egy kicsit tágabban nézve Franciaország, Norvégia vagy Spanyolország tanulói (BALÁZSI et al. 2012b).

A Magyarországra jellemző 539 pontot megvalósító, azaz a képességszintek közül az átlagos szintet elérő magyar tanuló jellemzői a következők:

1. Élményszerző szövegekben a tanulók visszakeresik és visszaidézik az explicit módon megjelenő cselekedeteket, eseményeket és érzelmeket. Képesek egyenes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel és motivációjával kapcsolatban. Egyszerű magyarázatokat adnak egyértelmű ok-okozati viszony esetében, és kezdik felismerni a nyelvi elemeket és stílust.

2. Az információszerző szövegek esetében a tanulók felismerik és kimásolják a szöveg két különböző pontján található információt, illetve használják az alcímeket, szövegdobozokat és illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz.

A képességszintek tekintetében a magyar tanulók eredménye széles skálán mozog, hiszen amíg a kiváló képességszinten jóval a nemzetközi medián feletti százalékban található az anyaország tanulói, addig az átlagos és az alacsony képességszinteken a nemzetközi mediánt érik el. Emellett a felmérésben részt vevő magyar tanulók 5%-a még az alacsony képességszintet sem érte el, azaz a minimálisan szükséges szövegértési képességekkel sem rendelkezik az első négy évfolyam befejezése után, s így tulajdonképpen a további tanulás hatalmas nehézségeket fog okozni nekik (BALÁZSI et al. 2012a).

Magyarországon a tanulók élményszerző szövegeken elért pontszáma magasabb, mint az átlagpontszám (3 ponttal, 542 pont), addig az információszevegek esetében alacsonyabb (3 ponttal, 536 pont), ugyanakkor ezek a különbségek nem tekinthetők jelentősnek.

Magyarország esetében a kétféle (vizsgált) gondolkodási műveletcsoport között hasonló mértékű az eltérés, mint a szövegtípusok esetében. Míg az információk visszakeresése és az egyenes következtetések levonása gondolkodási műveletekben az átlageredménynél két ponttal rosszabb az eredmény (537 pont), addig a gondolatok értelmezése és a szöveg nyelvi, tartalmi elemeinek értékelése gondolkodási műveletekben elért pontszám három ponttal jobb (542 pont). Habár a kétféle gondolkodási műveletcsoport között kicsi az eltérés, ez nem sok okot ad az öröme, ugyanis mindkettő egyformán romlott az előző időszakhoz viszonyítva (BALÁZSI et al. 2012b).

A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményei alapján arra következtethetünk, hogy 10–15 éves kor között a magyarországi tanulók szövegértési képessége nem a nemzetközi átlagnak megfelelő mértékben fejlődik, hanem míg a PIRLS-vizsgálatban az anyaország az élmezőnyben végzett, addig a PISA esetében az eredmény az OECD-országok átlaga alatt van. Joggal merül fel tehát a kérdés, mi az, ami jól működik az alsó évfolyamokon, és mit kellene fejleszteni a

felsőbb évfolyamokon ahhoz, hogy a magyar tanulók átlagos szövegértési képessége legalább az OECD-országok átlagát elérje. A két szövegértés-vizsgálatot ismertetve és összevetve talán feltárhatjuk a különbségek lehetséges okait, illetve tisztázhatjuk a gyakori félreértéseket (BALÁZSI–BALKÁNYI 2008).

A hasonlóságok mellett, természetesen eltérések is vannak a PISA- és a PIRLS-felmérésben (vizsgálatban) az életkori sajátosságokon túl is. A PIRLS-vizsgálatban az élményszerző és az információszerző célú szövegek aránya egy tesztfüzetben belül 50-50%, és több az olvasmányosabb szöveg. A PISA-mérésben a szépirodalmi jellegű szövegek aránya az összes szövegen belül körülbelül egyharmadnyi. Ugyanakkor a tesztfüzetek felépítése is eltérő. Azaz a két felmérés esetében egy-egy blokk megegyezik a kérdések számában és a megoldásukra fordított időben, de különbözik a szövegek mennyiségében. A PISA-vizsgálatban a tanulónak több élethelyzetet, szituációt kell elképzelnie, több szöveghez kell alkalmazkodnia. A PIRLS-felmérésben szereplő szövegek az életkori sajátosságoknak megfelelően olvasmányosabbak, ez a tudományos-ismeretterjesztő (ismeretszerző, ismerettartalmú) szövegekre is vonatkozik. A PISA-felmérés szövegei az idősebb korosztálynak szólnak, így nyelvezetük, felépítésük, szerkezetük is bonyolultabb (uo.).

Ugyanakkor a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eltérő eredményeinek interpretálásakor kiemelten jelenik meg az egyik legfontosabb tényező, az olvasás célzott tanításának megléte, ill. hiánya a különböző korosztályok esetében. Míg a PIRLS-felmérés a tíz évesekre fókuszál, amikor még a szövegértés fejlesztése Magyarországon az általános iskola kiemelt feladata, a tizenöt évesekre irányuló PISA-felmérés esetében az anyaországban már nincs célzott olvasásfejlesztés, ennél a korosztálynál a szövegértésnek már eszközként kellene funkcionálnia a különböző tantárgyak szövegeinek értelmezése során. Az információszerző szövegek megértéséhez nélkülözhetetlen kompetenciákat a különböző tudományos tantárgyak keretében nem kérik számon, az irodalomtanítás pedig alapvetően az élményszerű szövegek megértését támogatja (uo.). Vélhetően ez az utóbbi érvelés igencsak helytálló, és a két kutatás eredményeinek különbségeit megvilágító, a háttértényezőket leleplező állításokon alapul.

Mindebből a vajdasági magyar oktatás részére az a tanulság szűrhető le, hogy az általános iskola felső tagozatán, vagyis az 5–8. osztályig terjedő időszakban a szövegértés-fejlesztés a magyar anyanyelvi oktatás része kell, hogy legyen, mégpedig a különböző szövegtípusokra kiterjedő olvasási stratégiák elsajátítása alapvetően szükséges. Ezáltal értő

olvasókat nevelhetünk, akik képessé válnak az élethosszig tartó tanulásra. Ugyanakkor a fejlesztés ösztantárgyi feladattá kell, hogy váljon, vagyis az egyes tantárgyak keretein belül a szaktanárok a tanterv bizonyos részében/hányadában a szövegértési képességet kell, hogy fejlesszék, különös tekintettel az adott tárgy szakszókincsére, grafikai jelkészletére (ábraanyagára) stb.

A magyarországi kutatási eredmények alapján az olvasási képesség iskoláskorban az egyes évfolyamok előrehaladtával folyamatosan javul, az alsóbb évfolyamokon a javulás nagyobb mértékű, míg a felsőbb évfolyamokon lelassul a fejlődés. Vidákovich és Cs. Czachesz (1999) 1988-ban 4., 6. és 8. évfolyamos, 1997-ben 2., 4., 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértését vizsgálta országos reprezentatív mintán. A teszt négyfajta szöveget (összefüggő meserészlet, újságszöveg, földrajzi ismeretterjesztő, történelmi jellegű szövegrészlet) tartalmazott. Eredményeik alapján a tanulók szövegértése nagyobb mértékben javul az iskola első 4–6. évében, ezt követően lassúbb a fejlődés (VIDÁKOVICH–CS. CZACHESZ 1999).

Ugyanakkor egy másik kutatás meglepő adatai is tudnunk kell. A szóolvasó készség átlagos fejlettsége 2. osztály elején 48%p, ami 10. osztályra 68%p-ra emelkedik. A fejlődés intenzív szakasza az első három iskolaévre esik, 4. osztály elejére az átlagos fejlettség 60%p, ami ezt követően évente csupán pár százalékponttal emelkedik. Az optimális fejlettségi szintet 8. osztályra a tanulók negyede, tizedikre harmada éri el. Nyolcadik osztályban a tanulók 21%-ának, tizedikben 16%-ának olyan fejletlen a szóolvasó készsége, hogy az lehetetlenné teszi a hatékony olvasást, s ezáltal a hatékony tanulást. A kutatás eredményei egyértelművé teszik, hogy a szóolvasó készség fejlesztésével felső tagozatban is szükséges foglalkozni, ami a mai iskolai gyakorlatban sajnos kevés figyelmet kap (D. MOLNÁR–MOLNÁR–JÓZSA 2012).

A komparatív elemzés során, az európai országok szövegértési teljesítményét összemérve alapvető tendenciák rajzolódnak ki. Rávilágíthatunk az egyes oktatási rendszerek előnyeire és árnyoldalára is.

Papp Z. Attila munkatársaival a PISA-felmérés adatai alapján konkludálja, hogy a kisebbségi magyarok az európai szinten közepesnek tartott szlovák rendszerben jobbra átlag alatt teljesítenek, míg a gyengébb teljesítménnyel rendelkező román és szerb oktatási rendszerben átlag fölötti kompetenciákkal rendelkeznek. Etnopolitikai értelmezésben a vajdasági és erdélyi magyarok anyanyelvi oktatásának sikere figyelhető meg (a magyar nyelvű képzésben részt vevők jobban teljesítenek, mint többségi társaik), míg a szlovákiai magyarok körében az

anyanyelvi oktatás idősoros csökkenése mellett tetten érhető a többségi nyelvű képzésben való részvétel egyre nagyobb sikere.

A teljesítmények etnikai szempontból leghomogénebb képet Szerbia esetében mutatnak, míg a másik két meglehetősen tagolt rendszerben fordított jellegű folyamatok zajlanak: Szlovákiában a többség áll „győzelemre”, ugyanis a szlovák nyelvű képzésben a magyar anyanyelvűek az „átlag” magyarhoz képest is jobban teljesítenek (PAPP Z. 2012).

Amennyiben idősorosan szemléljük a két nemzetközi felmérés eredményeit, kijelenthetjük, hogy mindkét felmérés első alkalmával (PIRLS 2011, TIMSS 2007) a szlovákiai magyar tanulók a szlovák tanulókéhoz hasonló eredményeket értek el. Az ezeket követő kompetenciaméréseken azonban a szlovák tanulók egyre inkább felzárkóztak az OECD átlagához, ezt a lépést azonban a magyar iskolák már nem követték, sőt a pontszámokat tekintve gyengébben teljesítettek, az első felméréseken teljesített eredményeket sem tudták megtartani. A magyar tanulók lemaradásának okait kutatva látható a leszakadó, az alacsony képességszintet el nem érő tanulók erőteljesebb megjelenése a mintában. Ez a tény arra enged következtetni, hogy Szlovákiában a magyar oktatási alrendszernek a leszakadó réteg felzárkóztatására kell fókuszálnia (MORVAI 2014).

Romániában azonban mindez éppen ellenkezőleg történik: a magyarok teljesítménye ugyan jobb, mint a románoké, ám a többségi nyelven tanuló kisebbségi magyarok igazi veszteseknek tekinthetők, a három ország vizsgált rétegei közül a leggyengébb eredményeket mutatják (PAPP Z. 2012).

Ha például Ukrajnában az otthon beszélt nyelvet összevetjük a tannyelvvél, akkor azt látjuk, hogy szövegértésből (és matematikából is) az anyanyelvükön tanuló ukránok teljesítenek a legjobban, és ez a különbség szignifikáns. Az anyanyelvükön és a többségi nyelven tanuló magyar gyerekek eredményét szemlélve láthatjuk, hogy az értő olvasás során szinte hajszálpontosan ugyanolyan alacsony szinten teljesítettek mindkét csoport tagjai (FERENC 2014).

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban még mindig az elbeszélő jellegű (folyamatos) szövegek vannak előtérben, a dokumentum típusú (nem folyamatos) szövegek ellenében. Az anyanyelvi nevelés folyamatában mindegyik fajta (az extenzív, az intenzív, az információkereső és a globális) olvasás fejlesztése szükséges. Ehhez megfelelő szövegeket kell választani, vagyis a szövegek sokszínűségének szemléltetése, a szövegstruktúrák megismertetése alapvető

módszertani feladat. A megértés folyamatához szükséges készség, hogy azonosítani tudjuk a szöveg típusát, ez is segít a szöveg jelentésének megértésében. A szövegtípus mintája, sajátos szerkezete, nyelvezete és stílusa az olvasónak jelentést sugall. Ezért az anyanyelvi nevelés fejlesztésének stratégiai feladatai közé tartozik az olvasókönyvek és a magyar nyelvi tankönyvek szövegtípus-választékának bővítése (TÖRTELI TELEK 2011).

A MONITOR-vizsgálatok a magyar közoktatás hatékonyságának megállapítására, trendek kirajzolására jöttek létre az Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központja munkájaként. A MONITOR-vizsgálatok alapvető jellemzői közül az alábbiakat érdemes kiemelni: 1. a rendszeresség; 2. több évfolyamra terjednek ki, valamint 3. a kulturális eszköztudás mérésére törekednek. Először 1986-ban került sor ilyen felmérésre, azt követően 1991-ben, 1993-ban, majd 1995-ben, 1997-ben és legutóbb 1999-ben. (Az ezredforduló után ezt a funkciót átvették a PISA-mérések, ill. a kiépülő, teljes populációt vizsgáló Országos kompetenciamérés.) (CSAPÓ 2004).

A MONITOR-vizsgálatok hagyományosan három szövegfajttával kapcsolatban elemzik a szövegértés képességét: 1. az elbeszélő szövegek szépirodalmi jellegűek vagy ahhoz közelállók (elbeszélések, esszék, mesék, útleírások stb.); 2. a magyarázó szövegek körébe a tudományos, ill. ismeretterjesztő típusú szövegek tartoznak (a tankönyveink nagyrészt ilyen szövegekből állnak); 3. a dokumentumszövegek közé a különböző előírások, szabálygyűttesek tartoznak (ezek pl. használati utasítások, menetrendek stb. – az oktatás folyamatában ritkán jelennek meg, ugyanakkor a mindennapi életben egyre nagyobb a jelentőségük). Az 1999-es felmérés adatai alapján az iskolai oktatásban fontos szerepet játszó elbeszélő és magyarázó típusú szövegeket közel azonos az átlagos olvasási teljesítményt kb. 5%-kal meghaladó mértékben képesek megérteni a 8. osztályos tanulók, ugyanakkor a közoktatásban elhanyagolt dokumentum típusú szövegek esetében ugyanilyen arányú lemaradás tapasztalható (D. MOLNÁR–MOLNÁR–JÓZSA 2012).

Az eredmények annak a hatását tükrözik, hogy a dokumentum típusú szövegek, amelyeknek társadalmi jelentőségük egyre nagyobb, szinte teljes egészében kiszorultak a közoktatásból. Ez azért nyomasztó, mert azok a tanulók, akiknek az egyszerűbb dokumentum típusú szövegek is nehézségeket okoznak, a későbbiekben kevésbé lesznek képesek olyan gyakorlati feladatok megoldására, mint pl. a menetrendben való eligazodás, egy háztartási készüléknek a leírás alapján történő működtetése stb. A mai társadalomban egyre inkább

hátrányos helyzetbe kerülnek azok, akik az ilyen típusú szövegek értelmezésére képtelenek, ha pl. az internet használatáról van szó.

Az 1999-es MONITOR-felmérés legfontosabb megállapítása azonban az, hogy – amire már az 1997-es adatok is utaltak – a szövegértés eredményeknek az 1986-os első felmérés óta megfigyelhető folyamatos csökkenése megállt (CSAPÓ 2004).

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006) a 3–11. évfolyamos tanulók olvasási képességét felmérő teszt eredményeit elemezve konstatálta, hogy a vizsgálatba bevont 5. évfolyamosok 82%-a, a 7. évfolyamosok 56%-a, a 9. évfolyamosok 38%-a és a 11. évfolyamosok 19%-a nem éri el a 80%p-os teljesítményt, ami akár az iskolai tanulásban is akadályozhatja őket (A táblázatolvasás fejlődése a 6. évfolyamot követően kezdődik el, a szerzők szerint a tanulók egy részében feltehetően spontán módon, részben a tankönyvek hatására alakul ki a táblázatok értelmezése.) (MOLNÁR–JÓZSA 2006).

Molnár Éva és B. Németh Mária (2006) nagymintás mérése 2. osztályos tanulók szövegértését vizsgálta. A felmérésben 499 tanuló vett részt. A minta a szülők iskolai végzettsége, valamint területi lefedettség szerint reprezentatív volt. A tesztben két szövegtípus szerepelt, egy folyamatos (mese, 36 item) és egy nem folyamatos (plakát, 23 item) szöveg. Az eredmények szerint a mese átlaga 83%p (szórás 18%p), a tanulók 48%-a teljesített 90 és 100%p között. A plakát információinak visszakeresése és megértése már nehezebbnek bizonyult; a minta átlaga 59%p (szórás 19%p), és csupán 12%-uk teljesítménye esik a 90–100%p tartományba. A szerzők külön elemezték a szövegértés két megcélzott szintjét, az információ-visszakeresést és a szövegértelmezést. Mindkét szöveg esetében az információ-visszakeresésben nyújtottak a tanulók szignifikánsan jobb teljesítményt, a különbség azonban pedagógiai szempontból nem számottevő. A mese esetében mindössze 1, a plakátnál pedig 5%p-tal haladja meg az információ-visszakeresés átlaga a szövegértelmezés átlagát (MOLNÁR–B. NÉMETH 2006). Vagyis nem a feladattípus, hanem a szövegtípus a meghatározó az elért eredmények tekintetében, melyre a szerbiai Vajdaságban (Észak-Bánátban és Észak-Bácskában) folytatott kutatás is rámutatott (TÖRTELI TELEK 2011).

Az ismertetett anyaországi és nemzetközi kutatások által felvázolt olvasási, szövegértési deficitek részletező, oknyomozó elemzése mindenképp szükséges ahhoz, hogy azt követően (az ez alapján történő következtetések által) az olvasási, szövegértési képességeket fejlesztő módszerek kísérleti és gyakorlati alkalmazására sor kerülhessen.

3. A SZÖVEGÉRTÉSI FELTÉTELEK, SZÖVEGÉRTÉSI DEFICITEK

Az olvasás képessége Nagy József szerint magában foglalja a következőket: az írott jelek ismerete, ezek nyelvi jellé alakítása (olvasáskészség); az e jelekből álló szöveg mögötti információstruktúra megalkotása az olvasó elméjében (szövegértés); valamint különböző műveletek, átalakítások végzése ezen az információstruktúrán (szövegfeldolgozás) (NAGY 2006).

Vagyis az olvasás többszörösen összetett – testi, szellemi, nyelvi, megismerési, kommunikációs – alkotótevékenység. Az olvasás fiziológiai, ugyanakkor élményteli megismerési folyamat (érzelmekek és asszociációk aktiválása, de logikai kapcsolatok keresése, összehasonlítás, következtetés is); nyelvi tevékenység (az írott jelek felfogása; a szavak, a mondatok és a szöveg jelentésének befogadása); kommunikáció (a szöveg és az olvasó közötti kapcsolat megteremtése) és alkotás (az önnön, a saját szöveg létrehozása; aktív újratereztődés) (ROSANDIĆ 2005). A szövegvilággal történő találkozáskor a gondolkodási műveletek (analízis és szintézis) az értő olvasást teszik lehetővé. Ily módon az olvasás a lelki, érzelmi, értelmi fejlődés eszköze, a gazdagodás útja, a szövegvilág felismerése, megismerése által.

„A szövegértést valamilyen elvárás előzi meg, amely a normákból, a konkrét beszédhelyzetből [...] és az egyéni motivációkból ered. Ezt követi a vehikulum észlelése, amely egyrészt szekvenciális (lineáris), másrészt a feldolgozás során rekurzív. A megértés következő szakasza a nyelvi reprezentáció műveleti feldolgozása, elméleti reprezentációvá alakítása. Ez az a szakasz, amelyben a nyelvi információk folyamatosan interakcióba kerülnek a hallgató/olvasó tudásával az értelemadás folyamatában. A szöveg megértés a megértőtől cselekvő részvételt követel” (TOLCSVAI NAGY 2001: 339). Reflektálnia kell az olvasottakra. Mit értett meg, mit nem, és milyen olvasási stratégiákat kell alkalmaznia az akadályok leküzdése érdekében, céljából.

Sajnos az OECD-normák szerint – a PISA-felmérés alapján – a magyar tanulók 48%-ának a szövegértési képességei nincsenek olyan szinten, nem érik el azt a minimumot, amellyel a munkaerőpiacra sikeresen beléphetnének (ARATÓ 2006). Másrészt így az élethosszig történő tanulás lehetetlené válik.

Ahhoz, hogy megértsük egy szöveg tartalmát, háromféle alapkészséget kell birtokolnunk:

1. Az olvasónak képesnek kell lennie arra, hogy következtetéseket vonjon le.

2. Az olvasónak továbbá szüksége van a szövegszerkezet felismerésére, azaz fel kell ismernie (azonosítania kell) a fő(bb) szereplőket, szándékaikat, cselekvéseiket, az alap gondolatokat, valamint a szövegben leírt történések sorát.

3. Az olvasónak működtetnie kell saját megértési folyamatának monitorozását. Ellenőriznie kell, hogy a feldolgozása megfelelő volt-e vagy sem (GÓSY 2005).

A szövegértés függ a befogadónak a nyelvismeretmélységétől; a kognitív és kreatív képességeitől; a szövegszók szótári jelentés szerinti értelmezésétől; a szöveg konnotatív értelmének felfedezésétől; az antik retorikai elv szerint működő szövegértelmezési „kulcstól” (a résznek az egészből fakadó megértéséből); a szövegtípus, -műfaj felismerésétől; mindenfajta (a világra, magára a szöveg világára vonatkozó szemantikai, pragmatikai, intertextuális) előismeretétől, hiszen ezeknek a többletinformációi kiszélesítik a szöveg több síkon való értelmezhetőségével a szövegjelentés holdudvarát (SZIKSZAINÉ NAGY 2004). Azaz a befogadó ismeretei lehetővé teszik a szöveg több rétegének felfejtését; akár intertextuális kapcsolatok keresését más szövegekkel, bővítve ezáltal a jelentésmezőt.

A tudáskeret, világismeret hiányából fakadó megismerési, megértési deficitnek az a fajtája, amely globálisan s nem az egyes szavak megértésében mutatkozik (sémahiány) akadályozhatja a szövegértő olvasás kialakulását (BÁCSI-SEJTÉS 2009). Ugyanakkor a szövegértő olvasás során döntő jelentősége van annak, hogy a szövegben lévő információt összekapcsolják a hosszú távú memóriában már korábban eltárolt információval. Jean Piaget szerint a tapasztalás útján konstruktív folyamat, rendszerépítés zajlik bennünk. Agyunk alkalmazkodik az új ismeretekhez, ugyanakkor be is épülnek meglévő tudásstruktúránkba, a sémák hálózatos rendszerébe. A rövid távú memóriából (RTM-ből) fokozatosan a hosszú távú memóriába (HTM-be) kerülnek át (MEZŐ 2010). Így növelve meglévő tudásunkat, ismeretrendszerünket.

„A munkamemória rövid távú – néhány másodpercre vagy néhány percre kiterjedő – emlékezés, amely lehetővé teszi az új ismeretek feldolgozását, szemantikus ismeretek alapján az új adatok rögzítését, valamint a szabályképzést. A munkamemóriában történik az összetett feladatok megoldása a részinformációk rövid ideig történő tárolása révén [...]. A nagyobb munkamemória-kapacitás jobb mondat- és szövegértést tesz lehetővé” (GÓSY 2005: 63–64). Sajnos ennek az ellentéte is igaz, vagyis ha a munkamemória kapacitása kisebb, az olvasási, szövegértési nehézséget okoz.

Nagy József nyomán az olvasásképeség szerveződése, elrendeződése a következő módon írható le: olvasásképeség vagy olvasástechnika (beszédhanghalló készség, betűolvasó készség, szóolvasó készség, mondatolvasó készség – ez az alap, melybe beletartoznak az ismeretek: gondolatok, gondolathálók, fogalomhálók mint ismeretrendszer); szövegértelmező képesség (szövegsémák, gondolkodás, spontán tanulás); szövegfeldolgozó képesség (tudásszerzés, gondolkodás, szándékos tanulás) (NAGY 2006).

A szövegértés elsődleges (alap)feltétele a fejlett olvasástechnika. A megértés feltétele a szavak gyors és pontos dekódolása. Az olvasástechnika fejlesztése a következő területeken történik: 1. az értelmes és kifejező olvasás kialakítása, 2. a hangos olvasás gyakorlása, 3. a néma olvasás gyakorlása. A fejlesztő munka során fokozatosan alakul ki a szótagoló olvasásból a szóolvasás, majd a szólamokban történő, azaz a hangsúlyos olvasás. Az értelmes és kifejező olvasás fejlődését elősegíti a szövegelemzés (a grammatikai elemzést is beleértve) és a pedagógus mintaolvasása (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2002). Ekkor a mondat- és szövegfonetikai eszközök (hangerő, hangmagasság, tempó, szünet stb.) tudatos alkalmazása elengedhetetlen.

Emellett Zsemlyei János hangsúlyozza, hogy a sikeres anyanyelvi kommunikáció egyik alapfeltétele a szókincs. Megfelelő nagyságú szókincs szükséges a változatos helyzetben és különböző céllal közölt üzenetek megértéséhez. Cs. Czachesz Erzsébet pedig hozzáfűzi, hogy a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban az egyén szókincsét részrendszerekre bontják: olvasási szókincs, megértési szókincs, beszéd- és írásbeli szókincs. Az olvasási és megértési szókincs receptív (passzív), míg a beszéd- és írásbeli produktív (aktív), az emberek ugyanis sokkal kevesebb szót használnak produktívan, mint amennyit megértenek beszédben és olvasásban (CS. CZACHESZ 1998).

Az értő olvasás, a gondolatháló aktiválódásának előfeltétele az olvasott szöveg szavainak, azok legalább 95%-ának felismerése. Így az olvasásképeség optimális fejlettségét Nagy József a kritikus szókészlethez, a köznyelvi szövegben leggyakrabban használt 5000 szó legalább 95%-ának ismeretéhez köti (NAGY 2006). Cs. Czachesz Erzsébet kiemeli, hogy az egyén szókincese segíti az olvasás megértésének folyamatát, az olvasás által pedig gazdagítható a szókincs: Ám az olvasás nem egyszerűen növeli a szókincs nagyságát, hanem segíti a fogalomrendszer kialakulását is (CS. CZACHESZ 1998). A gondolattérképek rajzolása – a szövegolvasást követően – segítheti ezt a folyamatot.

A szövegértés, jelentésteremtés folyamán az olvasó felhasználja előzetes tudását, tapasztalatait. Azok az olvasók, tanulók, akik gazdag előzetes tudással rendelkeznek egy témáról, jobban megértik a szöveget az alacsony előzetes tudással rendelkező társaikkal szemben (HORVÁTH FUTÓ 2012). A kutatási eredmények bizonyítják, hogy a szómegértés deficitje (a szóolvasási nehézség, szókincsismeret hiánya, az adott világdarabra vonatkozó háttérismeret hiánya, ismeretlen szó miatti elakadás, a kontextusból való következtetés képességének vagy a motivációnak a hiánya) gátolja a megértést (szövegértést) (N. CSÁSZI 2009). A pedagógusnak azonosítania kell a szövegértési deficit okát, és a fejlesztendő képesség(ek)re kell koncentrálnia.

Zsigmond István és Porsche Éva nyomán az olvasottak megértését akadályozó tényezők lehetnek a következők:

1. A sok ismeretlen szó a szövegben. A felületes olvasó hajlamos „átugrani” az ismeretlen szavakat, hiszen sok esetben meg lehet érteni a szöveget egy-egy szó jelentésének megértése nélkül is.

2. Az olvasottak megértését megnehezítő egyik leggyakoribb tényező – főként ismeretterjesztő szövegek esetében – a szövegek tagolatlansága, ami azt jelenti, hogy nagyon sok információ szerepel egy-egy bekezdésben. Gyakran találunk akár oldalnyi bekezdéseket is. George Armitage Miller felfedezése szerint az ember egyszerre 7 ± 2 információegységet tud a rövid távú emlékezetében tartani (ZSIGMOND–PORSCHE 2009). Ilyen szempontból a mindennapi pedagógiai gyakorlat során a memóriafejlesztő játékok sokat segíthetnek.

A szövegértés sikerét befolyásoló tényezők közül talán az egyik leglényegesebb az információfeldolgozás menete: az információ érzékelése, felvétele; az információ tárolása; az információval való műveletek végzése; az információ visszakeresése; az információ továbbítása (BÁCSI–SEJTÉS 2009).

A szövegszintek mentén haladva a szövegértésnek a mondatértés is lényeges feltétele: „Minden mondat megértése két síkon zajlik le. A mondat jelentésének a megértéséhez csak nyelvi ismeretekre van szükség. A mondat tartalmának a megértéséhez a világra vonatkozó nem nyelvi ismeretekre is szükség van [...]. A mondat eme kettős megértése hierarchikus. Ahhoz, hogy megértsem a mondat tartalmát, előbb meg kell értenem a jelentését. Egyéni különbségek a megértés második síkján, tehát a tartalom megértése tekintetében lehetségesek és gyakoriak” (SZIKSZAINÉ NAGY 2004: 392). Egy-egy csoport (osztály) szintjén jelentős eltérés tapasztalható a tanulók között, és a differenciált munkát teszi szükségessé, vetíti elénk.

„A mondatok elemzésében és értésében a szintaktikának és a szemantikának egyaránt fontos szerepe van [...]. A független elemzés elméletei szerint a szintaktikai és szemantikai elemzés egyaránt autonóm, egymástól független, a feldolgozás pedig szeriális. A mondatfeldolgozás sorrendje eszerint a szerkezet elemzésével kezdődik, ezt követi a mondat jelentésreprezentációjának felépülése [...]. A mondatelemzésnek e szeriális modellje persze a kognitív pszichológia információelméleti korszakát tükrözi leginkább. A mondatértés interakciós modelljei szerint azonban a mondatértés során a szintaktikai és a szemantikai elemzés párhuzamosan történik, s mi több, ezek az elemzések függenek egymástól” (CSÉPE 2006: 43). A kétféle elemzés interaktív módon zajlik; a kettő egymást kiegészítve teszi lehetővé a minél teljesebb megértést.

A szintagma- és mondatértés deficitjének oka lehet a kellő olvasástempó hiánya (a hosszabb szerkezetek, mondatok nem állnak össze a lassú olvasás miatt); bonyolult birtokos szerkezetek és igeneves bővítmények meg nem értése; a szó vagy szócsoport mondattani funkciójának, beágyazottságának fel nem ismerése; kötőszó-ismereti deficit; többszörösen összetett mondatok meg nem értése (N. CSÁSZI 2009).

A szövegegész megértéséhez (ahogy a szövegalkotáshoz, fogalmazáshoz) is nélkülözhetetlen a retorika ismerete. Az ok egyszerű: ha egy szöveget retorikai szabályok szerint alkottak meg (építettek fel), akkor megértéséhez szükség van a retorikai szabályok ismeretére (ADAMIK–ADAMIKNÉ JÁSZÓ–ACZÉL 2004).

A megfelelő szintű szövegértés több tényező függvénye, közöttük igen lényeges a szöveg típusa, vagyis a nyelvi megformáltságukban, szerkezeti sajátosságaikban eltérő szövegek megértése különböző fokú (LACZKÓ 2006). A szövegértés lényeges feltétele tehát a szövegtípusok ismerete. Miközben tapasztalatokat szerzünk a különböző típusú szövegek szerkezetéről, azt is megtanuljuk, hogy a bekezdésekre tagolt szövegben – típusától függően – hol érdemes keresni a fontos információkat. Kialakítjuk elménkben a fontosabb szövegtípusok belső képét, mentális térképét, megtanuljuk, hogyan ismerjük rá a szöveg típusára, és mindeközben gyakoroljuk, hogyan illesszük hozzá az adott szöveg szerkezetét a már meglévő belső képhez, vagyis hogyan készítsük el a konkrét szöveg mentális térképét. (A struktúraalkotás, a mentális térkép jobb féltekés tevékenység, így a magyarázat helyett hasznosabb az élmény, a tapasztalás.) (DELI–BUDA 2007). A szöveg olvasásakor a margóra írhatjuk pl. vázlatpontokba sűrítve a főbb, lényegesebb gondolatokat, információkat.

Az eltérő szövegtípus más befogadói magatartást implikál, és egy szövegnek a megfelelő szövegtípusba vagy -műfajba történő besorolása fogódzó a szövegértelmezéshez. Emiatt a mindennapi pedagógiai gyakorlatban törekedni kell a szövegműfajok sokszínűségére, illetve arra, hogy a különböző szövegtípusokban a tanulók a szövegekkel műveleteket végezzenek (szöveget alkossanak, elemezzenek, átalakítsanak, kiegészítsenek stb.).

A szövegstruktúra, szövegműfaj megértésében mutatkozó deficitok oka a következőkben keresendő: a szövegműfaj kommunikációs céljának meg nem értése; a szövegműfaj kommunikációs céljának megfelelő szóhasználati és grammatikai konvenciók meg nem értése; a szövegstruktúra azonosításának hiánya; a szerzői cél meg nem értése (ARATÓ 2006). Ezen tényezők bármelyikének hiánya szövegértési nehézséget von maga után.

Az írott szövegben a vizuális vezérlés, azaz a szövegforma könnyíti meg a befogadást. A nyelvi vezérlés pedig a szöveget egyértelműsítő meg- és egybeszerkesztéssel valósul meg. Ezen belül különösen sokat segít a szöveg rendezettsége, összefüggő volta, a redundancia és az entrópia aránya. A kutatási eredmények alapján minél nagyobb a hírértéke egy közleménynek, annál nagyobb a veszteség a megértésben. Vagyis bizonyos, a megértés biztonságát szolgáló redundanciamennyiség szükséges a közlésben, mert a tisztán entropikus szöveg nehezen értelmezhető, fárasztó (SZIKSZAINÉ NAGY 2004). Bizonyára mindannyian találkoztunk már információkkal telezsúfolt szöveggel, melynek elolvasása után jelentős információvesztést tapasztaltunk. Vagyis az új adatok nem épülhettek be ismeretrendszerünkbe, tudásstruktúránkba.

A stílus a szöveg „megformáltsága által létrehozott értelem-összetevő, amely a beszélő bizonyos szándékolt vagy nem szándékolt, nem fogalmi és nem denotatív közléselemeit a befogadóban attributív módon valósítja meg [...]. A stílus a szöveg műveleti megalkotásában és megértésében folyamatosan érvényesül, azonban nem föltétlenül minden nyelvi elemben. A szövegekben általában vannak közömbös stílushatású nyelvi elemek, amelyek mellett formájukban feltűnő és valamilyen értelemösszetevővel rendelkező elemek is megjelennek. A stílus a szöveg mindhárom szintjében jelentkezik, és a szöveg értelemszerkezetét, ill. az egyes szövegrészek értelmét (»jelentését«) támogathatja, erősítheti, vagy azzal ellentétes hatást kelthet a hallgatóban” (TOLCSVAI NAGY 2001: 324). A stílusregiszter azonosításának sikertelenségéből fakadó deficitok: a szöveg ironikus voltának fel nem ismerése, valamint az alkalmazott szociolektus vagy dialektus jelentés- és hangulatteremtő voltának fel nem ismeréséből fakadó deficit (ARATÓ 2006). Így a stílusesszók, stílusok (tudományos,

publicisztikai stb.) megismertetése segítheti a magasabb szintű szövegértés fejlesztését, kialakítását.

A PISA 2009 eredményei rávilágítanak, hogy a digitális szövegek olvasása magasabb szövegértési teljesítményt igényel, vagyis a vizsgálat magasabb képességszintjein elhelyezkedő tanulók képesek csak a digitális szövegek hatékony értelmezésére. A szövegértő olvasás szempontjából a digitális és a nyomtatott szöveg közötti legfontosabb különbség az információ elsajátításának a stratégiája. Ez a szociális háttértől is függ, sok háztartásban, családban még ma sincs számítógép.

A nyomtatott szöveg egyik jellemzője a linearitás, ezzel szemben az elektronikus szöveg szerteágazó, az egyes szövegrészeket asszociatív útvonalak köthetik össze. A szöveg egyes egységeinek (részeinek) nincs előre meghatározott sorrendje, az olvasó választásán múlik, hogy a szöveg hogyan épül fel. „A felhasználó dönti el, hogy melyik útvonalon kíván továbbhaladni. Az elektronikus felületen megjelenő szöveg, a hipertext egy sokközpontú, digitális közegben hálózatosan épülő, nyitott vagy zárt szövegrendszer, amelyben a szövegek elemeit, csomópontjait hiperlinkek kötik össze” (GONDA 2011). Ezek a szövegek más olvasási módot kívánnak, melynek elsajátítását a pedagógusnak megfelelő módszerekkel kell segítenie, motiválnia.

A szöveg összességében a maga referenciahálózatával, kontextusával, pragmatikai rendszerével, grammatikai ikonicitásával egy lehetséges világot (világfragmentumot) hoz létre a megértésben, a szöveg közvetlenül megragadható jelentéshálózata mögé olyan világot, összefüggésrendszert állít, amelyben a szöveg elemei, állításai igaznak bizonyulnak, megérthetővé válnak (TOLCSVAI NAGY 1994). Így a szövegértés sikerét a szöveg kontextusának felismerése, azonosítása, azaz a kontextuselemzés is befolyásolja (a címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése, a kódváltás problémája) (BÁCSI–SEJTÉS 2009).

Az olvasás során a vizuális kontextus (ábrák, illusztrációk) figyelmen kívül hagyásából, szövegre nem vonatkoztatásából vagy olvasásukra való képtelenségből fakadó deficit is előfordulhat (N. CSÁSZI 2009). Ezért az olvasástanítás folyamán ezeknek a szövegelemeknek az értelmezését is tanítjuk; a szövegstruktúrában betöltött szerepükre fókuszálunk. Rámutatunk a szöveg és az ábra komplementáris voltára, viszonyára. Gyakoroltatjuk a képek és ábrák értelmezését a szöveg segítségével.

Az olvasási stratégiákból vagy szokásokból adódó deficitek esetén megtörténhet: az „alulról felfelé” olvasó beleragadása a nyomtatott szavakba, valamint a „felülről lefelé” olvasó beleragadása az előzetes ismeretek adta jelentésanticipációba (ZSIGMOND–PORSCHE 2009). Az olvasónak gyakran nincsen a birtokában megfelelő olvasási stratégia, amelynek a segítségével túlléphet a megértési akadályokon; de az is lehetséges, hogy az olvasó ismer ilyen stratégiát, viszont megfelelő kondicionális ismeretek hiányában nem tudja azt alkalmazni (ZSIGMOND 2008). A kutatások, mérések azt mutatják, hogy bármilyen algoritmus/stratégia alkalmazása jobb szövegértési produkciót, határozottabb fejlődést eredményez, mintha a pedagógus semmilyen stratégiát nem alkalmaz.

Összegezve – Tóth Beatrix nyomán – a szövegértés fejlesztésének feltételei a következők: a szilárd olvasástechnika; a gazdag szókincs; a megfelelő háttértudás, világismeret; az olvasás gyakorlása különböző célokkal (különböző tartalmú és rendeltetésű szövegek olvasása); a szöveg szerkezetének vizsgálata, tudatosítása; megfelelő olvasási stratégiák elsajátítása; változatos szövegfeldolgozó módszerek, technikák használata; együttműködésen alapuló munkaformák (kooperatív tanulás) alkalmazása; stratégiák tantárgyi kontextusba ágyazott tanítása, vagyis az ismeretnyújtás és képességfejlesztés helyes arányainak kialakítása; az egyéni fejlettséghez, igényekhez igazodó differenciálás stb. (TÓTH 2006).

Az említett feltételek mindegyike befolyásolja a szövegértés minőségét, illetőleg az információfeldolgozás szintjét. Ezek ismerete azért fontos, mert ha a folyamat bármelyik komponense hiányzik, vagy ha nem megfelelően működik, akkor a szövegértés és az információfeldolgozás sikertelen vagy nem eléggé hatékony (BÁCSI–SEJTÉS 2009). A szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztése az információfeldolgozást (vétel, kódolás, dekódolás, átalakítás, létrehozás, közlés, tárolás) megvalósító kognitív képességek (tudásszerzés, kommunikáció, gondolkodás, tanulás), valamint a szociális és egyéni kompetenciák egyidejű fejlesztésével valósulhat meg. Mindez változatos módszerekkel, a pedagógusok módszertani kultúrájának gazdagításával érhető el.

Az olvasás megkedveltetésében, az olvasás iránti érdeklődés felkeltésében legerősebb motiváló tényezőként a szöveg megértését kell tekintenünk. Vagyis ezen képességek fejlesztése növeli az olvasók táborát. Azonban a szöveg megértésén kívül még számos motiváló tényező jelenléte szükséges az olvasóvá nevelés terén, céljaink elérése érdekében.

4. AZ OLVASÓVÁ NEVELÉS METODIKÁJA

Napjaink közoktatásának egyik kulcsproblémája az olvasóvá nevelés, főként az esztétikai szövegek olvasása iránti kedv felkeltése, fenntartása, a Neumann-galaxis korában (G. GÖDÉNY 2013). Az ún. intenzív (kivezető) olvasást gyakorolják a tanulók, vagyis az információs szövegeket részesítik előnyben, s évről évre növekszik azoknak a száma, akik szépirodalmat nem, vagy alig olvasnak. Magyarországon a Felvételi Információs Szolgálat felmérése szerint több mint 23 ezer középiskolás tanuló közül a lányoknak 20%-a, a fiúknak 13%-a olvas rendszeresen szépirodalmat. Ugyanakkor a felnőtt lakosság 60,2%-a évente egyetlen könyvet sem olvas el (NAGY-PÉTERFI 2006).

A kutatási tapasztalatok arra utalnak, hogy a számítógéphez szocializálódott nemzedékek képességprofilja, idegrendszerének működése más, mint a korábbi generációké. A rövid, intuitív, több csatornás tevékenység a természetes közeg, a hosszabb, egyirányú, módszeres tevékenység megterhelő (GYARMATHY-KUCSÁK 2012). A fiúk-lányok közötti különbségekre vonatkozó kutatási eredményekből az derül ki, hogy a lányok többet olvasnak kedvtelésből, mint a fiúk, és más típusú olvasmányokat részesítenek előnyben; olvasási attitűdjük általában pozitívabb a fiúkénál, időben stabilabb, miközben jobb olvasási teljesítményt is nyújtanak, amelynek számos oka lehet: a fiúkra kedvezőtlenül hat az olvasás lányos tevékenységként való megítélése, ennek következményeként olvasói énképük kedvezőtlenül alakul. Az azonos nemű minta hiánya, a korai kudarcok mind olyan tényezők, amelyek akadályozzák a pozitívabb olvasási attitűd kialakulását (F. JOÓ 2012).

A kilencvenes évek társadalmi változásai a szabadidő eltöltésének radikális átalakulását hozták. A szabadidő újrafelosztásáért vívott harcból sajnos az olvasás mint tevékenység vesztesen került ki. Az olvasás mint időtöltés egyre kevésbé vonzó a multimédiás fogyasztói társadalomban. Így bátran állíthatjuk, hogy a szépirodalom olvasásának megszerettetése az egyik legnagyobb kihívása a mai iskolának (STEKLÁCS 2009).

Az otthoni kontextus meghatározó eleme a szülők és a gyerekek közös olvasási tevékenysége vagy a gyerekeknek való felolvasás. A gyerekek első találkozása az írott szöveggel meghatározó lehet a későbbi olvasási motiváció alakulásában. Az olvasás iránti motiváltságot inkább az olvasási tevékenységet követő, ill. kísérő interakciók affektív (érzelmi) jellege

befolyásolja. Azon szülők gyerekei, akik az olvasás élményszerű jellegét hangsúlyozzák szemben a képességfejlesztéssel, illetve akik az olvasott szöveg tartalmához fűznek kommentárokat a gyerekekkel való közös olvasás alkalmával, az olvasási motiváltság magasabb fokát mutatták. Ugyanakkor az olvasás iránti motiváltsággal erős, pozitív összefüggést mutat a szülők érdeklődése az olvasás iránt, illetve az általuk végzett élményszerű olvasás mennyisége (SZENCZI 2010). Itt lehet a pedagógus szerepe meghatározó, amikor a szülőkkel folytatott együttműködés során tanácsot ad számukra.

Az a kérdés, hogy a digitális kultúra korszakában hogyan lehetne megőrizni az irodalomolvasást és az általa nyújtott előnyöket. A PISA-vizsgálatok háttérkérdőíveiből kiderült, hogy alapvetően kisiskoláskorban dől el, hogy elkötelezett olvasó válik-e valakiből. Az olvasóvá nevelés éppen ezért fontos eleme az alsó tagozatos olvasástanításnak és az irodalmi nevelés célrendszerének. Meghatározó jelentősége van annak, milyen szövegeket olvasnak a tanulók az iskolában, és hogyan dolgozzák fel ezeket a szövegeket. Ugyanakkor az olvasástanulás, a jelrendszer elsajátítása szintén kulcsfontosságú. A korai kudarcok egy életre elvehetik a kisgyerek kedvét az olvasástól (TÓTH 2013). A tanító felelőssége, attitűdje felmérhetetlen jelentőségű; olvasástanítási módszerei döntő jelentőségűek lehetnek. Rajta múlik, hogy milyen utat járnak be a gyerekekkel közösen a játékoság, a felolvasás, valamint a képesség, vizualitás felől elindulva az írásbeliség felé.

Jakobson szerint a műbeli világ olyan nyelvhasználat, amelynek szabályait a mű olvasása közben kell megtanulnunk. Az irodalompedagógiának abból kell kiindulnia, hogy a mű és az olvasójának a találkozása természetszerűleg dinamikus folyamat, amelyben vagy az elfogadás vagy az elutasítás a domináns jellemvonás. A 10–14 éves tanulók szerény olvasási tapasztalata és különböző szintű irodalomelméleti felkészültsége áll szemben a poétikai alkotás sokjelentésű, többretegű üzenetével. Pontosan ezért jelent ez a találkozás mindig sajátos szellemi erőpróbát író és olvasó között, ugyanis „küzdelem” zajlik közöttük. Eközben az olvasó sűrítő, kiemelő, kihagyó, átszerkesztő, rövidítő manőverei révén a személyiség szükségképpen saját stílusa, sémája szerint rendezzi át, szerkeszti meg az élményeket (H. TÓTH 2011).

Az új évezred iskolájának egyik legfontosabb teendője, feladata az információhordozók közti tájékozódó képesség kialakítása, fejlesztése, amelynek alapvető eszköze, ugyanakkor feltétele az olvasás. Ám az olvasott ember nem csupán tájékozottabb, de érzelmi élete, személyisége gazdagabb. Az irodalom személyiségformáló hatása vitathatatlan. Gyarapítja a

szókincset, fejleszti a gondolkodást, gazdagítja az érzélemvilágot, esztétikai élvezetet nyújt; hasznos ismeretszerzési és kellemes szórakozási lehetőség (NAGY 2002).

Akik nem olvasnak szépirodalmat, valami nagyon fontosat veszítenek el: önmaguk és mások megismerésének és megértésének szinte kiapadhatatlan forrását; annak lehetőségét, hogy az író pillantása révén másként tekintsenek a világra (ESTERHÁZY 2003). Az irodalomtantárgy művészet is. Az alkotói folyamatban az olvasó nemcsak elsajátító, alakító, változtató, hanem újrateremtő is. A szépirodalmi mű befogadása valójában az interperszonális kommunikáció sajátos esete, amelyben az író és az olvasó a kommunikációs lánc két tagja. Vagyis az igazi olvasó résztvevőként érez, a mű teremtette élmény hatására élő alakokat, sorsokat, összefüggéseket lát maga előtt. Így az alkotás személyiségformáló erővel is bír (H. TÓTH 2011).

Az olvasás funkciói: a nyelvi kompetencia, ezen belül a helyesírási készség fejlesztése; az alapvető erkölcsi fogalmak, a deklarált társadalmi értékrendnek megfelelő attitűdök kialakítása; az ismeretközlés és az esztétikai nevelés (BENCZIK 2006). Ennélfogva az olvasás kérdése osztálytermi feladat. Minden pedagógusnak (tanító, tanár), minden tantestületi tagnak, valóban mindenkinek a feladata, hogy az olvasás megtanultasson, gyakoroltasson, magas szintre emelődjön.

Az olvasást motiváló, ösztönző tényezők Mathewson Grover C. modellje alapján a következők: a hatékony olvasáshoz szükséges készségek fejlesztése; az iskolai, (olvasóbarát) osztálytermi környezet; a külső ösztönzők minimalizálása, az élményszerző olvasmányok; az (olvasási képesség fejlettségének) megfelelő szöveg kiválasztása (F. JOÓ 2013).

Az olvasási motiváció öt aspektusát különböztethetjük meg:

1. a tanulói orientációt/elszántságot az olvasottak megértésére;
2. a belső motivációt mint az olvasás élvezetét;
3. a külső motivációt (jutalmazást);
4. a hatékonyságot vagy teljesítményt;
5. a szociális motivációt, az olvasottak megosztását (F. JOÓ 2012).

Az olvasás kedvtelésből, saját belső igényből fakadó mivolta a szöveg típusától is függ. Nagy József az olvasó szándékai és belső, pszichikus komponensei alapján tesz különbséget a szövegek között. A tanulás és az olvasási tevékenység aktuális motivátora (ösztönzője) szempontjából háromféle szövegtípust különít el: 1. az élményszövegek által motiválnak, hogy élményszerzési lehetőséget biztosítsanak; 2. az informáló szövegek valamely feladat vagy

probléma megoldásában, egy cél elérésében segítenek azáltal, hogy információt szolgáltatnak; 3. a tudáskínáló szövegek pedig tanulási lehetőséget nyújtanak, kielégítik tanulási vágyunkat.

Molnár Edit Katalin értelmezése szerint a művészi és hétköznapi szövegek közötti alapvető különbség, hogy míg az előbbi esetén a szerző számos értelmezési módot ajánl fel, addig az utóbbi esetében az egyértelműsége törekvés az elsődleges szempont. Ez a két szövegtípus másfajta viszonyulást feltételez az olvasó részéről. A kétféle viszonyulás alapvető különbségeket eredményez a motívumok rendszerében is (SZENCZI 2010).

A szövegértés feltétele egyrészt a gyors és pontos dekódolás, a jó olvasástechnika, másrészt egy meglehetősen összetett gondolkodási folyamat zavartalan működése (GÓSY 2005). A 10–14 évesek olvasástechnikai szintje gyenge minőségű, az olvasmánymegértéssel kapcsolatos teljesítményeik közti különbségek számottevőek, a szociokulturális háttértől függően jelentős mértékű az olvasmánymegértésben és az olvasási szokásban mutatkozó eredmények szórása. Mindemiatt az irodalmi műveltséganyagot tanulásra előkészítőknél ismerniük kell a megcélzott korosztály életkori sajátosságait, fejlődéslélektani törvényszerűségeit, a gyermekek eltérő életminőségét, az ezekből a jellemzőkből is adódó különböző olvasmánystruktúrákat, az érdeklődés-vonzódás-igény szempontok bonyolult összefüggéseit, ill. olvasmány-megfeleléseit. Ugyanilyen jelentőségű annak az ismerete, hogy milyen törvényszerűségek érvényesülnek a 10–14 évesek olvasmányválogató, és -megítélő tevékenységében, valamint értékelő, ill. értékelő készségük, azaz olvasmánymegértő készségük működésekor (H. TÓTH 2011). A tanító, a tanár feladata és felelőssége válogatni az olvasmányanyagból annak érdekében, hogy elérje az olvasásfejlesztéssel, olvasóvá neveléssel kapcsolatos céljait, alkalmazkodva tanítványai egyéni sajátosságaihoz, érdeklődéséhez. Önellenőrzés lenne nevelni egyetlen könyvvel.

A gyermekkönyvek kiválasztásában lélektani, pedagógiai, tartalmi és esztétikai szempontokat kell figyelembe venni. Lényeges az irodalmi szöveg nyelvezete, az irodalmi szöveg esztétikai aspektusa. Figyelembe kell venni a gyermek érdeklődését, lélektani sajátosságait. Olyan szöveget kínáljunk, amely hétköznapi vagy akár nem hétköznapi, szimbolikus, irreális világot tár fel előtte, mely éppen foglalkoztatja, megérinti. Olyan gyermekkönyvet válasszunk, amely megszólítja a gyereket, amely olyan történetet mesél el, amely kielégíti a történés, cselekvés iránti igényét, másrészt olyan szereplőket mutat be, amellyel könnyen azonosul!

Lényeges szempont a gyermekkönyv kiválasztásakor az illusztráció minősége, vagyis a képi megjelenítés. Ugyanis ma a vizuális kultúra térnyerésének köszönhetően a könyv illusztrátora szinte egyenrangú társa a könyv szerzőjének. A kisgyerek figyelmét lekötik a színes rajzok, így a vizuális nevelés eszközévé is válik a gyerekkönyv. A könyv tartalmi jegyein kívül, a szöveg és az illusztrációk minőségén kívül a könyv esztétikai értékeihez tartozik még a tipográfia és a kötés is (uo.).

A képek nem pusztán illusztrálják a szavakat; a szavak pedig nem csak magyarázzák a képeket. A kép és a szó szinte visszhangzik egymás társaságában, bámulatos hatást érve el (STANTON 1998: 2).

Példaként említhetjük, hogy Janikovszky Éva szinte minden könyve Réber László illusztrációival jelenik meg. A szerzőpáros viszont az író kötetét tekintve egy teljesen új műfajt is létrehozott, mely egyedi a magyar irodalomban, ahol a kép és a szöveg egyenrangú, át-meg átszövik egymást, az illusztráció mintegy kiegészíti, hozzáad a textus jelentéséhez. Borbély Sándor is úgy vélekedik, hogy a Janikovszky–Réber-képeskönyvek „nem egyszerűen képeskönyvek” (BORBÉLY 2001: 252).

Ugyanakkor az irodalomtanítás kihasználhatná a klasszikus és populáris kultúra közötti szálát. Hatása megmutatkozna mind az eredményességben, mind a tárgy elfogadottságának növekedésében. Az irodalom megszerettetését, az értő olvasás elérését a gyerekek felől kell végiggondolni. A 10–14 éves korosztály számára az életkornak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésekkel, vitákkal, értelmezésekkel kell megmutatni az irodalmi művek hatásmechanizmusait (GOMBOS 2005).

Emellett fontos az irodalom élő voltának mindennapi tapasztalata. Éppen ezért használjuk ki az olvasóvá nevelésben a kortárs szerzőkkel való találkozási alkalmakat, pl. a gyermekkönyvtárakban, ill. hasznosítsuk az iskolai gyakorlatban az olyan igényes irodalmat kínáló gyermekfolyóiratokat, mint a Csodaceruza, a Szitakötő, a Jó Pajtás, a Mézeskalács, valamint a kortárs irodalom nagyszerű lexikonját, a Navigátort. A tanórán olvassunk minél gyakrabban kortárs irodalmat, mutassuk meg a szerző fényképét, ha van olyan nyilatkozata az alkotónak, amelyben a gyermekekhez való viszonyáról vall, olvassuk el a gyerekekkel (G. GÖDÉNY 2013).

A fokozatosan csökkenő klasszikus szépirodalom mellett egyre népszerűbb a kortárs ifjúsági irodalom néhány képviselője. A babérokat azonban a nemzetközi kortárs ifjúsági

irodalom szerzői aratják le. Emellett a tizenéveseket érdeklő kamaszkori problémákat feldolgozó, 21. században játszódó történetek stílusa, nyelvezete és cselekménye – a klasszikusokhoz viszonyítva – közelebb állnak a fiatalokhoz. A népszerűség magyarázata a könyvek témájában rejlik (NÉMETH 2010).

A műfajokat illetően a gyermekversek, akárcsak a mesék, kortalanok, vagyis születéstől kezdődően minden életszakaszban létjogosultságuk van az irodalmi ízlésformálás, személyiségfejlesztés terén. A klasszikus mesék erkölcsi célzatát, szimbolikus jelentését a gyermek nagycsoportos kor után érti meg. A mesék megtanítják élni a gyermeket, megtanítják eligazodni a világban, segítenek nekik megérteni önmagukat és másokat. Hogy egy gyermeknek egy adott életkorban melyik mese a legfontosabb, attól függ, hogy éppen hol tart a lelki fejlődésben, hogy éppen milyen problémák foglalkoztatják leginkább. Kádár Annamária – Büchler nyomán – három mesekorszakot különböztet meg, amelynek megfelelően kiválaszthatjuk a gyermekeknek szánt meséket (KÁDÁR 2013).

Élményszerű olvasmányokkal kedveltethetjük meg az olvasást. A megelégedettség az olvasás által kiváltott érzelmekkel és gondolatokkal a visszacsatoláson keresztül kedvezően befolyásolja az olvasási attitűdöt. Például a lovakat szerető tanulónak élmény jelent a lovakról olvasni, a költői metaforákat kedvelő olvasóból pedig a versek olvasása váltja ki ugyanezt a megelégedettséget. A kötelező olvasmányokkal ellentétben a szabad olvasmányválasztás az, amely lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy olvasási képességük egyéni ütemben fejlődjön, élményt jelentsen az olvasás, és pozitív olvasási attitűd alakuljon ki bennük (F. JOÓ 2013).

Ugyanakkor minél sokoldalúbb, minél több formában van jelen a könyv az oktatási folyamatban, annál sokoldalúbb és eredményesebb a hatása. A könyv az iskolában jelen lehet eszmei formában, mint „ajánlott” olvasnivaló, jelen lehet, mint illusztráció, és jelen lehet, mint munkaeszköz a tanuló kezében. Az első forma az elvont nevelői ajánlásra, a második a tanári bemutatásra, a harmadik a tanulói aktivitásra épül.

A szépirodalmi olvasmányok feldolgozása során ismertetjük meg a poétikai funkciójú szövegek értelmezésének, jelentésük megteremtésének műveleteit, stratégiáit és technikáit. Ám ez korántsem jelenti azt, hogy ne találkozhatnak másként is a gyerekek az irodalommal az iskolában. Lényeges, hogy kezdetben a pedagógus minden nap olvasson a gyerekeknek szépirodalmat anélkül, hogy feladatokat vagy kérdéseket kapcsolna hozzá. A gyermekek

reflexióira természetesen reagálnia kell, s ez elvezethet valamiféle gondolatcseréhez, de mindez nem válhat szövegfeldolgozássá (TÓTH 2013).

Kétféle olvasási feladatot különböztetünk meg: a nyílt és a zárt feladatot. A nyílt feladatok választhatóak, különböző stratégiák használatát kívánják meg, valamint érdekes szövegekre építenek. A zárt feladatok ezzel szemben sokkal több korlátozást tartalmaznak arra nézve, mit és hogyan kell megvalósítani a tanulónak. Ha a pedagógus több nyílt olvasási feladatot ad a gyerekeknek, az elmélyült olvasás gyakoribb. Ekkor a feladatok az elmélyült olvasás két kritériumát is kielégítik: a stratégiahasználatot és a motivációt.

Ahhoz, hogy a megfelelő hatás bekövetkezzen, az értékelésnek sokoldalúnak (változatos formákat ölt), dinamikusnak (nyomon követi a változásokat) kell lennie. Az ilyen értékelés árnyalt jelzéseket ad; kiküszöböli a „beskatulyázást”; differenciált; összhangban van a tantervi követelményekkel, a tantárgy jellegével; egyértelműen jelzi a teljesítmény értékét és önértékelésre nevel (GOMBOS 2005).

Ha tanulóinkat olvasóvá akarjuk nevelni, nagyobb figyelmet kell szentelnünk a házi olvasmányok megválasztásának, és a választási kritériumok kijelölése során háttérbe kell szorítanunk az irodalmi nevelés szempontjait az olvasóvá nevelés javára. Olyan művet kell választanunk, amelynek elolvasása a gyermek számára szórakozást nyújt. A tanuló a neki címzett üzenetben linearitást vár el a csapongás, a szabálytalanság helyett. A gyermek – az életkorából adódó ismeret- és tapasztalathány miatt – a biztos eligazodásra, áttekinthetőségre vágyik. A csodás hősokeket, történeteket a gyermek valóban természetesnek fogadja el, de csak bizonyos sémák, sztereotípiák keretében. Annak is tudatában kell lennünk, hogy a 8–12 éves gyermekek többsége egyáltalán nem vagy igen kis mértékben képes a metaforikus jelentésrétteg (áttételes jelentések) érzékelésére. Emiatt fel kell mérnünk, hogy vajon a mű felső, konkrét szintje önmagában – a metaforikus jelentéssík(ok) nélkül – képes-e megfelelő műélményt nyújtani a gyermek számára (BENCZIK 2006). Példaként az Andersen-mesék többrétegűségét említhetjük (pl. *A császár új ruhája*). A szövegválasztásnak mindig a tanulók ismeretére kell épülnie, így a differenciált oktatás alapja lehet.

A műben feltétlenül legyen azonosulásra alkalmas hős, mind a lányok, mind a fiúk számára. A gyermekolvasó azonosulás nélkül nem képes beleélésre, beleélés nélkül viszont nincs műélmény. Ugyanakkor a házi olvasmány legyen olvasmány, s nem képeskönyv, amelyben a szöveg alárendelt szerepbe kerül, valamint az olvasás sikere érdekében megkülönböztetett

figyelmet kell fordítanunk a kiválasztott házi olvasmány szövegtipográfiájára is (Még a 13–14 évesek olvasási teljesítményét is jelentősen befolyásolja a betűméret.) (BENCZIK 2006).

Az irodalomolvasás nyújtotta élmény iskolai megélésére egy másik lehetőség, ha rendszeresen időt biztosítunk arra, hogy a gyermekek a maguk választotta könyvet olvassák. Külföldön ennek többféle formája létezik. Az egyik az ún. huzamos csendes olvasás (sustained silent reading), ami azt jelenti, hogy a tanulók a saját könyvüket olvassák az oktatási idő egy részében, akár napi rendszerességgel. A néma olvasás időtartama kezdetben rövidebb, később fokozatosan növelhető. A pedagógus is olvassa a saját könyvét, mintegy modellálva az olvasói magatartást. Az olvasási idő lejártát követően arra is lehetőséget ad, hogy a tanulók megosszák egymással élményeiket egy-egy humoros történettel, emlékezetes szereplővel kapcsolatosan (TÓTH 2013). Ily módon a tanulóknak módjukban áll megmutatkozni társaik előtt.

A könyvajánlás heti egyszer-kétszer alkalmat ad tanulóinknak, hogy megosszák egymással olvasmányélményeiket. Társaik többségi szavazással dönthetik el, a könyvben lévő mesék címeinek felolvasása után, hogy melyiket szeretnék megismerni. A gyerekek kérdéseket (gondolkodtatókat is) tesznek fel a könyvvel kapcsolatban; intenzív párbeszéd alakul ki közöttük. A kiselőadás során az olvasóvá nevelésen túl a gyerekek rutint szereznek mint előadók, megtanulják a kulturált beszélgetés szabályait, és egymás gondolatainak tiszteletét.

A bemutatóra egy illusztrációt és egy kísérőszöveget is készít a tanuló az elolvasott könyvről, amelyet a tanító kitesz az osztály „tudásfájára”. Ezzel zárul és válik teljessé a folyamat. A gyerekeknek jó érzés, hogy megoszthatják élményeiket társaikkal. Újra átélik az olvasottakat. Sok dolgot megfogalmaznak ilyenkor, amire olvasás közben nem is gondoltak (NAGY 2002). Mindez az általánosítás, a generalizáció folyamatát segíti; az értékek interiorizációját, belsővé válását.

Remek módja a szerző és életműve iránti érdeklődés felkeltésének a „kamara könyvkiállítás” a tanterem egyik sarkában, amely állhat a tanító által összegyűjtött, könyvtárból behozott könyvekből, kiadványokból, a költő/író gyerekeknek szóló műveiből; de különös értéke van a gyermekek által behozott műveknek, akár az otthoni könyvtárból, akár könyvtári kölcsönzésből származnak. Ezeknek a köteteknek, anyagoknak az értékét egyrészt az adja, hogy kortárs csoporton belül tapasztalattá teszik az irodalomolvasás még meglévő gyakorlatát, akár az irodalom korszerű hordozókon való megjelenését is; másrészt egy ilyen kamara-kiállítás egy folyamat állomásává teszi az órán feldolgozott szöveggel való foglalatosságot azzal, hogy a

gyerekek legalább az előző órán értesülnek róla, kivel, mivel foglalkoznak a következő órán, sőt az óra után is kézbe vehető, nézegethető, olvasgatható tárgyként szembesülnek vele (G. GÖDÉNY 2013).

Az olvasás korai megszerettetéséhez rendkívül fontos, hogy az olvasásnak legyen iskolán kívüli terepe is, mint például a könyvtár. A könyvtáros által vezetett könyvtárórák pótolhatatlan értéket képviselnek. A könyvtár légköre, a könyvek jelenléte, az olvasói mintaadás mind-mind tartósan bevésődnek a gyerekek tudatába, világképüket formálják. Egy olyan világ képét alakítják, melynek (szerves) része a könyv, az olvasás, vagyis maga a kultúra.

Az olvasóvá nevelés érzelmi megalapozását, az alsó osztályokban az olvasás megszerettetését, a tanuláshoz szükséges ismeretek elsajátítását, a könyvekhez való pozitív viszony kialakítását tekinti a könyvtár-pedagógia feladatának. A gyermekkönyvtár az igénykeltő foglalkozások megtartásával, az óvoda az érzelmi megalapozás, az élményszerűség előtérbe helyezésével, az iskola a megszerzett tudás rendszerre fejlesztésével, majd eszköztudássá mélyítésével szolgálja a könyvtárhasználatra nevelés céljait. Az iskolai tanulási folyamat során részekre bontott ismeretelemek egy-egy könyvtárórán egységbe foglalhatók, vagyis a könyvtár integráló, szintetizáló szerepet tölt be az ismeretszerzés folyamatában. Ez az iskolai/városi könyvtár egyik alapfeladata (DÖMSÖDY 2003). Az iskolai könyvtár minőségfejlesztésének egyik legfontosabb kritériuma pedig, hogy mennyire képes a tanulók önálló ismeretszerzésének színterévé válni.

Az iskola és az óvoda együttműködése révén, olvasmányajánló rendezvények által, amelyeket játékos foglalkozások, az olvasmányokról való beszélgetések, író-olvasó találkozók kísérnek; gyermekkönyvvásárok, gyermek- és ifjúsági könyvfesztiválok szervezésével tágulhat a kör, s az olvasásnak létrejön az iskolán kívüli terepe, mely igen lényeges az olvasóvá nevelés szempontjából.

A múzeumpedagógiai foglalkozások (emlékházak, emlékszobák, irodalmi múzeumok látogatása) ilyen szempontból szintén lényeges szerepet töltenek be. Ha számba vesszük a lehetséges tanulási és tanítási módszereket, akkor négy, a múzeumokban (is) alkalmazható lehetőség közül választhatunk: 1. a hagyományos előadás és szöveg; 2. a felfedezve tanulás; 3. az inger-válasz mechanizmusra építő, valamint 4. a konstruktivizmus nézőpontját képviselő múzeum közül. Az utóbbi talán a kor kihívásaira leginkább válaszoló pedagógiai koncepció.

A múzeumi foglalkozások során a szóbeli ismeretközlés mellett a játékoság, a felfedezés lehetősége, a mesélő tárgyak szemléletessége, pedagógiai értéke jelentős. A gyerekek szerepjátékot folytathatnak, ugyanakkor a múzeumok ma már nagy gondot fordítanak arra, hogy egy-egy kiállításra feladatlapot, ún. gyermekvezetőt készítsenek. Léteznek vezető jellegű feladatlapok, melyek a kiállítások struktúráját ismertetik a gyerekekkel, de vannak játékos feladatlapok is, melyek játszva hívják fel a figyelmet a kiállított tárgyakra. Az interaktív feladatokat frontális, csoport, valamint egyéni munkaformában is megoldhatják a gyerekek. Ily módon a múzeumi látogatások, foglalkozások az olvasóvá nevelést teszik lehetővé.

Az iskola együttműködése a múzeumokkal és a könyvtárakkal az interdiszciplináris ismeretszerzés alapjaként rendkívüli jelentőségű. A könyvtári foglalkozások a könyvtárhasználati ismeretek megszerzésén, valamint az információszerzés és -feldolgozás, a problémamegoldás elsajátításán túl a szépirodalmi műfajú alkotásokhoz kapcsolódó feladatok megoldása által gazdagítja a tanulók ismeretrendszerét, szókincsét, irodalmi fogalomtárát.

A vers, de különösen a mese mint szépirodalmi műfaj kitűnően alkalmazható a könyvtári foglalkozások keretein belül. A könyvtárpedagógus meseolvasása, de akár a mese dramatizációja is az oktatás és nevelés gazdag tárházát nyújtja, hiszen a gyerekekhez közel álló műfajról van szó. Azonosulásra, elmélyülésre alkalmas műfajú szöveg. Társadalmi- és világmodellt nyújt; viselkedési sztereotípiákat állít a tanulók elé. Ezért érdemes közelebbről is szemügyre venni az említett műfajt. Annál is inkább, mivel az empirikus kutatás során alkalmazott tesztben meséhez kapcsolódó feladatok is megtalálhatók.

5. A MESE MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSEI

Elöljáróban – a mese fogalmát megközelítve – magát a szöveget is szükséges definiálnunk: A szöveg nyelvi jelek körülhatárolt sora, nyelvileg megformált, hallás (szóbeliség) vagy látás (írásbeliség) útján felfogható mondanivalót hordozó nyelvi egység. Jellemzője a teljesség, a zártság és a strukturáltság. Jó esetben valamely érdeklődést keltő bevezetéssel, felütéssel indul, és feszültséget oldó befejezéssel zárul. A kezdet és a vég – mint két szélső pólus – fogja össze a közlést, a témát kifejtő összefüggő gondolatsort, amelynek alapkövetelménye a tájékoztatás, a hallgató, az olvasó befolyásolása (BALKOVITZNÉ 2002).

A szöveg fogalmán belül a mese mint műfaj ősrégi epikai narráció, az epikai műnem olykor verses, de jobbra prózában írt tartozéka. Definiálhatatlanságára ráerősít az is, hogy rendkívül változatos epikum. Jellemzője, hogy:

1. tükrözi az emberiség kultúrtörténeti gondolkodásmódját, világszemléletét;
2. a racionális megismerés határain túl a transzcendensről is képes tanítást nyújtani;
3. társadalomtörténeti állapotok leírásait nyújtja;
4. pszichoanalitikai/szemantikai vizsgálatok állandó korpusza;
5. vallás- és mitológiatörténeti szempontú vizsgálódásait egyaránt reprezentálja;
6. tartalmi/formai alakzatait kezdetben nem az írásbeliség, hanem a szójhagyomány ápolta;
7. lételméleti kérdései filozófiai indíttatásúak, sajátos esztétikuma irodalomművészetet teremt, morális rendezettsége pszichológiák és pedagógiák bázisa (ERDÉLYI 2013).

A mesék a világ megtapasztalásának sajátos emberi módjai. Minősítő-értékelő, meghatározó-besoroló kategóriákkal és a hozzájuk kapcsolódó értékelésekkel, érzelmi-indulati jellemzőkkel, viselkedési késztetésekkel operálnak. Az egyén viselkedési rendszereit, célratörő vagy védekezési stratégiáit, valamint önképét, szociális képét, lelkiismeretét alakítják. A mese – nyelvi szöveggént – nem leképezi a világot, hanem reprezentációk összetett rendszerében modellálja (TOLCSVAI NAGY 2001). A láttatott világ pedig tükrözi az emberi viszonyok bonyolult rendszerét, szövevényes voltát. Tükröt tart elénk, s ezáltal önismeretre és a világ megismerésére teremt lehetőséget.

Propp két strukturális modellt dolgozott ki: az egyiket (a cselekvések időbeli sorrendjét) alaposabban, a másikat (a szereplők rendszerét) kevésbé. Innen Propp kétféle varázsmese-meghatározása. Egyrészt olyan történetként értelmezi, melyben a funkciók különböző formákban, meghatározott sorrendben váltakoznak, illetve olyan meséknek látja, melyek a hétszereplős képlet szerint épülnek fel (PROPP 2005).

Propp és más kutatók (mint pl. Greimas és Brémond) a mesét olyan egyszerű történetnek tartják, amely negatív kezdetből és általában pozitív zárásból áll. E két végpontot nehéz küzdelmek sora köti össze. Propp úgy találta, hogy a mese lényege nem a történet, hanem a szereplők, akik a mese cselekményének logikája alapján tűnnek fel. A központi alak életútját azért kísérik kalandok, mert sorsa mindig összefonódik a jó és a rossz, a károkozó és a segítő elemekkel, társakkal és ellenségekkel. A proppi szereprepertoárban a hős mellett több közreműködő mesealak vehet részt a történet kifejtésében, a cselekvés előremozdításában. Felfogásában a mesék lényege a feszültség, amelyet a kiinduló állapot hordoz, s amelynek feloldására irányul a hős cselekvése. A kiinduló állapotban valójában hiányok, ellentmondások, kérdések, csalások, hiszékenységek, hitszegés, átverés stb. áll, a célállapotban pedig a hiány felszámolása, a hitszegő legyőzése, a révbe érés, hazatérés, kiteljesedés (uo.). Így a mesék tanulságos történetek tanulóinknak, életvezetési tanácsadóként is értelmezhetők.

A meseértelmezés terén egy sajátos dichotómiára figyelhetünk fel, a tündérmese két igencsak eltérő megközelítésére. A szakirodalmi komparáció síkján Vlagyimir Jakovlevics Propp és Bruno Bettelheim állítható szembe. Míg egyikük a folklórisztika és a strukturalista irodalomteória szemszögéből vizsgálódik, másikuk a pszichoanalitikus eszköztárával szövi és láttatja az általa inkább tündérmesének nevezett műfaj értékmintázatát. Az általa nyújtott ismereteknek mégis nagy hasznát veszi a pedagógiai gyakorlat (ERDÉLYI 2013). A két megközelítést akár objektív és szubjektív mércének is tekinthetjük, mely kiegészíti egymást, és teljesebb képet nyújt erről az oly kedvelt, régóta létező, ma is élő műfajról.

Propp strukturalista, formalista tudós. Mesemorfológiájában nem annyira a varázsmese definiálásával foglalkozik, hanem azon mesei elemekkel és kritériumokkal, amelyek nyomon követhetők egyfelől a néprajz, azaz a szóbeliség tradíciójában, másfelől az irodalmi művek kanonizációs folyamatában. A létmód összevetései, párhuzamai eltérő paradigmákat vetítenek a mese hallgatója és/vagy a mese olvasója számára, ugyanakkor a mesetanítás módszertana számára is.

A mese a csoda világa, amelyben elmosódnak az emberi tudás (reális és transzcendentális) határai. A meseélményben a gyermek ugyan tudja, hogy ami a mesetörténetben van, az irreális, mégsem kételkedik, vagyis az igaz – nem igaz kategóriáját rövid időre felfüggeszti (TANCZ 2009). Lovász Andrea rávilágít, hogy a mesevilág létrehozása szövegalkotás útján történik, ami racionális tevékenység, ám az általa létrejövő mesevilág irracionális, transzcendentális, és a racionalitáson túli mivolta miatt nem megragadható, csak elfogadható, akár létezőnek is kijelölhető, ezért az ontológiai értelemben eleve adott kell, hogy legyen. Meglátása szerint létezik egy olyan világ, amelyik túlmutat mindennapi realitásunkon. Ebből adódóan a szerző a mesevilágot egy az ember (a mesélő ember) által teremtett másik (szubjektív) valóságnak tételezi, amit azzal a tudományosan elfogadott érveléssel is alátámaszt, hogy az lehetséges világgént egyébként is igaznak, valósnak tűnik (LOVÁSZ 2003).

Éppen a műfaj összetettségét bizonyítja, hogy olyan epikai műalkotásról van szó, amelyben fantasztikus (csodás), illetve valószerűtlen/hihetetlen elemek jellemzően előfordulnak, hiszen a tér- és időtényező is rendre fikatív, azaz a mesei színterek és a mesei időszámítás teljességgel absztrahált. A valós világ elemei pedig gyakorta a reális élet ugyancsak elvont típusaiban láthatóak (pl. juhászlegények, szegény emberek, obsitosok, királyok, királynők stb.). A fantasztikum jegyében megszületett jelenségeknek és figuráknak – az antropomorfizációnak köszönhetően a beszélő állatoknak, növényeknek, ugyanakkor a további fantáziaszülte lényeknek végső soron szintén közük lesz a valósághoz, mégpedig a reális életre vonatkozó erkölcsi üzeneteik által (ERDÉLYI 2013). Ugyanis a növények és állatok cselekedetei, életmozganatai, a mindebből eredő következtetések nagyon is az emberre, etikus magatartására vonatkoznak, utalnak.

Honti János olvasatában a hagyományok világa más, mint a logika világa: A logika világában az egység a másik egységet kizárja, két dolog vagy azonos egymással, vagy nem. A hagyományok világa egyetlen nagy egység, amelyben minden összetalálkozik, minden összefolyik, amiből összetevődik (HONTI 1962). A nép, a közösség ősi tapasztalatának elegye, olvasztó tégelye a mesevilág, a mese.

Szerdahelyi István kifejti, hogy a mese olyan fantasztikus történet, amely általában időben és térben meghatározatlan körülmények között játszódik. Hősei elvont típusok és csodalények, akik kétpólusú típushierarchiába rendeződve vívják meg mindig pozitív végkifejletű küzdelmeiket (ERDÉLYI 2013). Komáromi Gabriella azonban berzenkedik az

általánosságban megfogalmazott mesei meghatározások ellen, ugyanis a kutatások eredményeiből és a definíciók tarkaságából kiderül, hogy szinte lehetetlen általánosságban beszélni a népmeséről. Úgy vélekedik, hogy mindenképp közelebb jutunk a meghatározáshoz, ha a mesét mint műfajt az alcsoportjai szerint vizsgáljuk (KOMÁROMI 2001). Így megragadhatók azok műfaji jellegzetességei, egyedi vonásai, megkülönböztető jegyei; szemünkbe tűnik sokszínűségük.

Antti Arne finn kutató egy mesekatalógus összeállítására vállalkozott. Az Aarne-féle jegyzék segítségével lehetővé vált a mesék kódolása. Az általa megállapított fő osztályok a következők: 1. állatmesék; 2. tulajdonképpeni mesék és 3. anekdoták (PROPP 2005).

Eredete szerint nép- és műmesét, prozódiai szempontból vers és próza formában megjelenő mesét különböztetünk meg. Terjedelem szempontjából meséről, meseregényről és mesejátékról beszélhetünk. A népmesék típusai:

1. A valódi és mitikus mese. Válfajai: a) hiedelemese, b) hősmese, c) tündérmese (mágikus vagy varázsmese).

2. A reális vagy tréfás mese. Válfajai: a) állatmese, b) formulamese (Válfajai: csalimese, felelgetős mese, láncmese, halmozó mese, hangutánzó mese.), c) hazugságmese (bolondmese), d) Mátyás-mese, e) novellamese, f) ostoba ördög meséje (BALKOVITZNÉ 2002). A mesetípusok sokszínűségét, gazdag tárházát meg kell ismertetnünk tanulóinkkal. A Vajdaságban jelenleg érvényben lévő magyar anyanyelvi olvasókönyvekben – az alsó osztályokat tekintve –, valamint a házi olvasmányokban a nép- és műmesék egyaránt jelen vannak, viszont a verses mesék száma a prózai formában íródott mesék mellett eltörpül.

A mesék a legelfogadottabb felosztás szerint csodás tartalmú, novellaszerű és állatmesékre oszthatók. Első pillantásra úgy tűnik, hogy ez a felosztás helytálló. Ám önkéntelenül felvetődik a kérdés, vajon az állatmesék nem tartalmaznak-e csodás elemeket, mégpedig gyakran igen nagy mértékben. Ugyanakkor az is a vizsgálat tárgyát képezhetné, hogy a csodás mesékben nem játszanak-e szerepet az állatok. Nem túl pontatlan ez a felosztás? (PROPP 2005).

A varázsmesék felépítésének állandósága tette, hogy Propp megfogalmazza hipotetikus meghatározását. E szerint varázsmesének nevezi azt a történetet, amelyben a mesei funkciók különböző formákban, de szigorúan megszabott sorrendben követik egymást; minden mesében

hiányzik közülük néhány, mások viszont ismétlődhetnek. Varázsmesék alatt olyan meséket ért, amelyek a hétszereplős képlet alapján épülnek fel (uo.).

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy a népmese műfaji és tartalmi értelemben egyaránt különös és összetett jelenség. Sokféle aspektusból vizsgálható: műfaja szerint; aszerint, hogy kikhez, melyik nemhez és melyik korosztályhoz szól, és persze jelentésszintjei szerint (szexuális, mélylélektani, családi, társadalmi, természeti, kozmikus szintek). Vannak köztük olyanok, amelyek időtlenek és egyetemesek, de vannak időleges, helyi érvényűek (helyi természeti körülmények, a civilizáció foka, a szociális berendezés formái, helyi szokások) is (TANCZ 2009).

A mese képi világa és valóságábrázolása teljes mértékben megfelel a gyermeki gondolkodásmódnak, így nem más, mint a gyermek szemével nézett világ (KÁDÁR 2013). A mesevilág és a gyermeki világkép hasonlít egymásra. Vagyis a mese kedvelésének gyermeklélektani okai vannak. A mesét a gyermek azért kedveli és érti, mert a mesei elemek és fordulatok megfelelői azoknak a gondolati, indulati, szemléleti vonásoknak, melyek a lelki fejlődés korai szakaszaira jellemzőek (MÉREI–V. BINET 2003). Enyhítik a gyerek metafizikai nyugtalanságát; megfoghatóbbá teszik számára a világot, működésének alapelveit, mozgatórugóit.

A mese világa mágikus, nem racionális. Olyan, mint a kisgyermeké és a tudattalané. Csodák történnek benne, a tárgyaknak, állatoknak tudatuk és lelkük van, bármi, még a halál is visszafordítható, sőt, élő és élettelen között eleve sem éles a határ. Minden világos, egyértelmű, nincsenek árnyalatok, fokozatok, kétértelműségek. A belső tulajdonságok ugyanolyan szélsőségesek, mint a külsők. A mese közege ezért ilyen otthonos, szinte magától értetődő a mágikus gondolkodás szintjén álló gyermek számára, annak ellenére, hogy a mai gyermek élete alig valamiben emlékeztet a mesehősök életkörülményeire (FISCHER 2001).

A mese egyidős az emberiséggel. A mesékben nyilvánulnak meg az egyes történelmi korszakok jellemzői, az adott nemzet történelme, értékrendje, életmódja, érzelem- és gondolatvilága, többek között ez teszi pótolhatatlanná a meséket a szocializáció során. A mondóka, a vers és a mese az emberiség történetében mindig a nevelésnek, az adott nemzet és a szűkebb társadalmi csoport kultúrájának, értékrendjének lényeges, sőt, az írásbeliség kialakulása előtt szinte kizárólagos közvetítői voltak (NYITRAI 2009). Manapság a megváltozott életkörülményekből adódóan – például a telekommunikáció eszközeinek megjelenése

következtében – háttérbe szorul a nevelés ezen formája, annak ellenére, hogy az értékek átmentésének, átadásának lényeges eszköze. Az újabb nemzedék számára felbecsülhetetlen jelentőségű kincsek tárháza.

Az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés alapkonceptiója az integrált anyanyelvi nevelés, melynek lényege, hogy a nyelv használati módjai (a beszéd, a beszéd megértése, az írás és az olvasás) nem különülnek el a tanítási folyamatban. Az anyanyelv oktatásának célja a nyelvi képességek sokoldalú fejlesztése. Ennek gyakorlati megvalósulása azonban megköveteli az anyanyelvi tanórákon valamelyik részterület előtérbe helyezését (BALKOVITZNÉ 2002).

A népmesék sokszínű lehetőséget kínálnak a pedagógiai gyakorlatban a teljes személyiség fejlesztésére. Holisztikus eszközként segítik a pedagógiai munkát. Olyan tudást közvetítenek, amely nemcsak az élet minőségét, de a kultúrába való belenevelődést, az identitást és a szocializációt is erősen meghatározza. Nyelvi kódrendszereik kommunikációs mintákat, viselkedési modelleket őriznek és közvetítenek (TANCZ 2009). Ezen minták követése a különböző élethelyzetekben elengedhetetlen. Fogódzót jelentenek a gyerekeknek, eligazítják őket a lelki élet útvesztőiben.

A mesék roppant nevelőerővel bírnak. A szó legnemesebb értelmében didaktikusak; egyszerűsége, önzetlensége, illendősége nevelnek (tanítanak); leleplezik a bűnt, az évszázadokon át felgyülemlett népi bölcsességet fejezik ki. A mesék tanulsága nem tolakodó, nem természetellenes; gondolatiságukat, eszmeiségüket érdekesítő fabulában, letisztult kompozíció által, érthető és világos képekben fejezik ki. A cselekmény (a történet) dramatikus volta és az alakok festőisége a képi világlátásnak pont megfelel; fejleszti a képzeletet, felébreszti az alkotókészséget (érdeklődést). A mese nyelve egyszerű, de képi kifejezésekben gazdag, s ezáltal gazdagítja a tanuló nyelvezetét, szókincsét; ráébreszti olvasóját a népi értékekre és közelíti a néplélekhez, a nép szellemiségéhez (ROSANDIĆ 2005).

„A népmese hatása funkcionalitásában rejlik. Bár közvetlen módon nem nevelési indíttatású, de a nevelésre gyakorolt hatása jelentős. Kulturális közvetítőként szorosan kapcsolódik a pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdésekhez, a neveléstudományok globális értelmezéséhez, így a pedagógia sem mondhat le róla” (TANCZ 2009). A népmesék remekül ábrázolják a valóságot, és sokféleképpen értelmezhetőek. Nem egyetlen lehetséges megoldást jelölnek meg, hanem magatartási és cselekvési mintákat közvetítenek. A népmesék jó része értékek hiányáról, elveszett értékek visszaszerzéséről szól. Ezek örökérvényű, de ma

különösen aktuális problémák (PRESSING 2009). Az értékvesztés, elértéktelenedés, a felszínesség eluralkodása közepette; a látszatra épülő, építő jelenünkben évszázadokra kell visszanyúlnunk ahhoz, hogy esélyt kapjunk a megújulásra, a világ jobbá tételére.

A mese pedagógiai alkalmazása gyakran az irodalom részeként történő tanításra korlátozódik. Nyelv- és irodalomelméleti megközelítéskor a műfaji sajátosságokat tárják fel; szakmódszertani kérdésként az írástanításhoz, a szövegértés, szövegprodukciónak tanításához veszik igénybe. Egyes leírások szerint a mesét felhasználják az idegennyelv-tanításban a képzelet verbális ösztönzőjeként vagy kisiskolás korban a tudománytörténet tanításában, a felfedezések mint küzdelmes életutak bemutatására. Ugyanakkor a meseanyag aránytalanságokat mutat. A helytelen választás miatt gyakran kerülnek a meseanyagba átírt, megcsonkított, deformált, illetőleg magyar nyelvre helytelenül átültetett meseszövegek (TANCZ 2009).

A Vajdaságban jelenleg érvényben lévő anyanyelvi olvasókönyvek szemelvényanyagában sok mesét találunk. Ezek közül példaként említhetem a negyedik olvasókönyvnek *Az állatok nyelvén tudó juhász* című meséjét, mely megcsonkított, deformált mese. Ugyanakkor ennek a mesének – mint a meséknek általában – a férfi és nő párkapcsolatáról is van mondanivalója. A gyerekek tanulságot vonnak le belőle, magatartásmintákat vehetnek át (HORVÁTH FUTÓ 2006). A mese a kakas kommentárjával végződik: „– Te is olyan bolond vagy [mondja a kutyának], akár a gazdád, aki nem tud egy asszonynak parancsolni. Ládd: énnekem húsz feleségem van, mégis tudok parancsolni mindegyiknek. Erre a juhász felugrott; úgy összeszidta feleségét, hogy az többet nem kérdezte, honnan tudja az állatok nyelvét” (ERDÉLY 2006).

Az esélyegyenlőséget, a nemek egyenjogúságát illetően szükség van az olvasókönyvek szemelvényanyagának revíziójára, az oktatási és nevelési célok újradefiniálására. Jelentős nevelési konfliktust okozhat ugyanis az, ha más van a tankönyvben, mint a valóságban: megkérdőjeleződhet minden más információ hitelessége is, ha a tanuló a mindennapi életben egészen mást tapasztal, mint ami a könyvben áll (ÁBRAHÁM 2001).

Büchler három nagy mesekorszakot különít el a gyermek életében: az első négy év a Paprikajancsi kor, az affektív-motoros időszak, amikor a gyermeket saját életének eseményei foglalkoztatják. Örül, amikor ráismer saját tárgyaira a képeskönyvekben, és folyamatosan megnevezi ezeket. A második az igazi mesék kora, négy-nyolc éves kor között. A mese változatos, fordultatos cselekménye, a csodálatos álomvilág, a jellemábrázolások egyszerűsége,

az értékelés egyértelműsége mind olyan tényezők, amelyek megfelelnek a gyermek életkori sajátosságainak. A harmadik a Robinson-mesék kora, amely nyolc-kilenc éves kortól a kamaszkor kezdetéig tart. Ekkor a mesék iránti érdeklődés csökken, a gyerek magát nagyknak tartja, a mesét pedig gyerekesnek. Érdeklődése egyszerű szerkezetű, izgalmas cselekményű történetek felé fordul, szereti a mindennapostól eltérő eseményeket. A szimultán kettős tudat átalakul: a csodás és a valóságos helyett a lehetséges és a valóságos kettősségévé (KÁDÁR 2013). A szülőnek és a pedagógusnak a feladata abban rejlik, hogy a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő meséket tárjon fel előtte, s ezáltal személyiségének fejlődését a legmegfelelőbb módon segítse.

Boldizsár Ildikó meglátása szerint a látszólagos bőség ellenére a gyermekek nincsenek elárasztva szépen illusztrált és „igazi” meséket tartalmazó könyvekkel. Arra is felhívja a figyelmet, hogy a meséket lejegyzésük óta többszörösen átírták, zanzásították, korosztályhoz igazították, motívumrendszerüket megbolygatták, ami miatt elvesztették eredeti funkciójukat. Erélyesen kiáll az ilyen garázda csonkításokkal szemben. Elmarasztalja egy olyan sorozatnak az indulását, amelynek versbe szedett történetei, a klasszikus mesék feldolgozásai teljesen értelmetlen megoldásokat kínálnak, és a legváratlanabb helyen érnek véget, vélhetően ott, ahol az előre megszabott szöveghatár megkövetelte a lezárást. Egyrészt tehát meggyilkolják a mesét, másrészt pedig mese gyanánt valami egészen mást találnak az olvasónak (BOLDIZSÁR 2004). Az ilyen mese nem érheti el a kívánt hatást; nem biztosíthatja a gyermek számára a mese világában történő elmélyülést, majd az ebből természetesen adódó (fakadó) katarzist, megkönnyebbülést.

Bruno Bettelheim hangsúlyozza, hogy a mesék jótékony hatásukat akkor tudják leginkább kifejteni, ha csonkítatlan, változatlan formában jutnak el a gyermekhez. A népmesék minden elemének jelentősége van. A javítások, a változtatások sokszor a mese meg nem értett mondanivalójának meghamisításához vezetnek (FISCHER 2001).

Az átdolgozás egyrészt etikai szempontból erősen kifogásolható, másrészt pedig, mivel mindig tartalmi és/vagy nyelvi egyszerűsítést és terjedelmi rövidítést jelent, felvetődik a meseválasztás újragondolásának szükségessége. Az olvasástanítás időszakában természetesen fontos az egyes mesék terjedelme: a rövid mesék jöhetnek számításba. A tapasztalat azt mutatja, hogy bőséges a választék a rövid mesékből is, így nem szerencsés, de nem is szükséges a hosszabb mesék kurtításával próbálkozni (NYITRAI 2009). Például a vajdasági magyar

anyanyelvi olvasókönyvek közül az első osztályosok számára íródott tankönyvben található rövidebb népmeséket (*A róka és a kacsák*, valamint *A róka meg a rák* címmel), ezen kívül pedig Lev Tolsztojnak *Az oroszlán és az egér* című meséjét, amelyeknek a terjedelme az olvasástechnika kezdeti nehézségeivel küzdő tanulóknak is biztosítja az esztétikai élményt. Viszont a második osztályos olvasókönyvben már a kezdeti néhány kisebb terjedelmű mese (a *Kutya akart lenni* című népmese, Aiszópusznak a *Kincs a szőlőben*, Kolozsvári Grandpierre Emilnek *A pecsenye*, valamint Lev Tolsztojnak *A két barát* című meséje) után aránytalanul hosszabb terjedelműek következnek, melyek nincsenek összhangban a tanulók olvasási képességének fejlettségi szintjével.

Boldizsár Ildikó kiemeli Ludwig Bechstein mesegyűjteményét, aki arra törekedett, hogy enyhítse a német mesék sötét, már-már horrorisztikus motívumait, és árnyalja a meseszereplők jellemét. Így az ő meséi derűsebbek, mint a német mesék általában, a mesehősök barátságosabbak, az egyes részletek humorosabbak, olykor részletesebben kidolgozottak, ám ennek ellenére rövidebbek, éppen megfelelnek a „rövid esti mese” kívánalmának (BOLDIZSÁR 2004).

Az irodalmi élmény létrejöttéhez természetesen szükség van a mű valamilyen mértékű megértésére, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az irodalmi élmény mértéke nem áll arányban a megértéssel. A megértés direkt segítése az irodalmi élmény kialakulásának mechanizmusát tekintve kifejezetten ellenjavallt. Ugyanakkor a mesének tananyagként való megjelenése sok esetben magával hozza a megértés segítésére való törekvést is, erre többféle megoldás található az egyes tankönyvcsaládokban (NYITRAI 2009). Például a Vajdaságban érvényben lévő harmadik osztályos olvasási munkalapban *A kígyóbőr* című vajdasági magyar népmeséhez a következő kérdések, feladatok kapcsolódnak: A mesekezdő formulák közül melyekkel kezdődhetne a mese? Készítsd el a mese vázlatát! Ki a mese főhőse? Kik a mellékszereplők? Milyen emberi tulajdonságokkal rendelkezik a mesebeli kígyó? Milyen meseelemek, hihetetlen, nem létező dolgok fordulnak elő a mesében? Miért nyeri el jutalmát a szegény ember ebben a mesében? (Húzd alá a helyes választ!) Hogyan olvastad a mesében azt, hogy a szegény ember és családja többé nem nélkülöztek? (Írd le ezt a mondatot!) stb. (ERDÉLY 2005).

A szövegértés (szó szerinti, értelmező, bíráló és alkotó) fokozatainak fejlesztése a pedagógiai gyakorlatban igen jelentős (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2006). Ennek érdekében figyelembe kell vennünk, hogy a műmesék befogadása lényegesen nehezebb, hiszen az adott

kultúrára jellemző narratívumvázak ezekben a szerző értelmezésében, érzelmei által átszínezve jelennek meg, vagyis amíg a népmese az általánost jeleníti meg, addig a műmese világa egyedi, nyelvezete, alapsémája lényegesen bonyolultabb. Mindebből következik, hogy a kisiskolások a magyar népmeséket értik meg a leginkább. Emiatt várhatóan ezek nyújtják számukra a legnagyobb élményt. A két végpont között helyezkednek el a magyar meseírók alkotásai és a más népek népmeséi. Kívánatos lenne, hogy az olvasókönyvekben szereplő mesetípusok gyakorisága ennek megfelelően alakuljon (NYITRAI 2009). A vajdasági olvasókönyvek közül az első osztályosoknak szóló megfelel ennek az elvárásnak, viszont a második osztályos tankönyvben már a műmesék száma igencsak a népmesék fölé nő.

A mesék értelmezésekor számos tényezőt kell figyelembe venni: a kognitív, az affektív és az emocionális fejlődést, a recepció módját, a mű rétegeit (rétegzettségét), az elméleti fogalmakat, a nyelv- és irodalomtanítás egységét, a modellálás különböző lehetőségeit stb. (TODOROV 2005). A szövegfeldolgozás alapelvei a következők: a szöveggözpontúság, a komplexitás, a szövegtípus, a kreatív befogadás és az életkor (KERNYA 2006). Ezeknek az alapelveknek megfelelően választjuk meg egy-egy mese feldolgozásának módszereit (pl. dramatizáció), a munkaformákat, a tan- és segédeszközöket, a motiváció formáit stb.

A mesefeldolgozás módszerei

A mesék feldolgozásáról, értelmezési lehetőségeiről annál is inkább részletező bemutatást nyújtok, mivel – mint már említettem – a jelen kutatás során alkalmazott tesztben (állat)mese is található (a hozzá kapcsolódó kérdésekkel, megoldandó feladatokkal).

Valójában csak sokoldalú, átfogó elemzés során tárul fel egy mű (ebben az esetben a mese) metaforisztikus értelme. Vizsgálható az alkotás címe; témája, tárgya; keletkezésének körülményei; érzelmi, gondolati mondanivalója (üzenete); az általa közvetített világkép; szerkezete (az egyes szerkezeti részek, gondolategységek egymással való kapcsolata, a részek aránya); idősíkjai és időproblémája; a mű által kitöltött idő; a szereplők rendszere, a jellemábrázolás módja; megformálásának sajátosságai; az adott író életművében, kötetben, gyűjteményben elfoglalt helye, szerepe; más irodalmi alkotásokkal és művészeti ágakkal való kapcsolata, utóélete stb. (BALKOVITZNÉ 2002). Természetesen az adott szempontok közül minél többet alkalmazunk az elemzéskor, annál teljesebb képet kapunk a meséről, de egy-egy

oktatási-nevelési cél megvalósítását néhány – kisebb számú – megfelelően megválasztott szempont mentén történő szövegelemzés is lehetővé teszi.

A globális szövegfeldolgozás akkor indokolt, ha a szöveg egyetlen cselekménymozzanatból áll, melyben az élmény, a hangulat pillanatnyiséga hat. Lényege a szöveg többszöri áttekintése megadott szempont mentén. A kulcsszerepet itt a feldolgozás választott szempontjai töltik be. Előnye, hogy a szöveg végig egészként hat. Ebben van a veszélye is, hiszen csábít a felszínebb megközelítésre (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2002).

A részenkénti szövegfeldolgozásnál is az egész szövegből indulunk ki, és az egész szöveggel is fejezzük be a munkát (óravégi szintézis), de közben a tanulók a feldolgozás során kisebb egységeket tekintenek át egyszerre – adott szempontok szerint –, figyelmüket egy számukra jobban átfogható, rövidebb részre koncentrálnak (KERNYA 2006). A részenkénti szövegfeldolgozás menete a következő lehet: 1. a szövegfeldolgozás előkészítése, 2. a szöveggel való ismerkedés, 3. a spontán reakciók meghallgatása, 4. az elsődleges megértés ellenőrzése, 5. a cím magyarázata, 6. a szöveg részekre bontása (a makroszerkezeti egységek – bevezetés, tárgyalás, befejezés – vizsgálata és/vagy a mikroszerkezeti egységek – bekezdések, mondattömbök – vizsgálata), 7. a szövegrészek elemzése: a) részcelkitűzés, b) újraolvasás, c) megbeszélés: szó- és kifejezésértelmezés, szövegszerkezeti elemzés, nyelvi és stilisztikai elemzés, lényegkiemelés, részösszefoglalás, 8. a szöveg szintetizálása, újraolvasása (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2006). Mindeközben az intenzív, analitikus olvasást sajátíthatják el, amely a későbbiekben – a tantárgyi rendszerben – szélesebb körben is alkalmazható.

A feldolgozást megelőző feladattípusok (előzetes házi feladat): szó- esetleg képanyaggyűjtés; szómagyarázat, szóértelmezés; a feldolgozóról, gyűjtőről beszámoló, ismertetés készítése; a témához kapcsolódó ismétlő feladatok (már olvasott mesék, népdalok, népi játékok felelevenítése); adott témához közmondások, szólások, idézetek keresése, értelmezése (BALKOVITZNÉ 2002). Ugyanakkor a mesében szereplő ismeretlen szavak magyarázata csak akkor szükséges, ha a „nem értés” megzavarja a cselekmény követését, az irodalmi élményszerzést. Az ismeretlen kifejezéseket a szövegbe szőtt rokon értelmű szavakkal könnyen megvilágíthatjuk. A mesehallgatást követően is sor kerülhet rövid, egyszerű fogalommagyarázatra (TANCZ 2009). A mesefeldolgozást megelőző feladatok felkelthetik a tanulók érdeklődését, kíváncsiságát az olvasandó szöveg iránt, motiválják őket az olvasásra, előkészítik a szövegbefogadást.

A mesei témától, a mese irányultságától függően a tanulókkal beszélgetést kezdeményezhetünk, melynek során a tanulók kifejezik tapasztalataikat, élményeiket és felismeréseiket az adott témával kapcsolatban. A tanulók tapasztalataik alapján a félelem, a bátorság érzését, az egyes szituációkban megnyilvánuló emberi magatartást fejezhetik ki. Tapasztalataik újragondolása által megkönnyíthetjük az átmenetet a mese világába, amely egyedi módon, más eszközökkel fejezi ki a hős tetteit, a félelemérzetet stb. (ROSANDIĆ 2005).

A mese átélését ösztönözhetjük a kulcsszavak módszerével. A tanító kimondja a motiváló tematikus szót, pl. félelem, hősiesség, jóság, majd a tanulók az adott szóhoz szóban vagy írásban illesztik, fűzik hozzá asszociációikat. Az adott szó köré szőtt asszociációs hálót a pedagógus kommentálja, véleményezi; majd pedig megidézi (bemutató olvasással) a mese világát, amelyben a tanulók asszociációinak némelyike más formában és más kontextusban jelenik meg (van jelen) (uo.). Például *A sajtot osztó róka*, valamint *A róka és a gólya* című népmesék esetében a motiváló, tematikus szó a ravaszság lehet; Rákos Klára *Hőembere* és Jékely Zoltán *Három pillangója* esetén a jóság szóhoz fűzhetjük asszociációinkat a tanóra bevezető részében, motivációként; valamint Lev Tolsztoj *A két barát* című meséje kapcsán a barátság szó köré gyűjthetjük össze a tanulóknál felmerülő fogalmakat. Ezek a fogalmak azután a mesék feldolgozása során természetesen újra megjelennek.

A nyelvi-kommunikációs nevelés és az irodalmi élménynyújtás egyik alapvető módszere a bemutatás, a nevelő mesemondása. A mesék nyelvi-stiláris elemei, emocionális hatásai csak akkor érintik meg a gyermeket, akkor vésődnek az emlékezetbe, akkor válnak aktív verbális kifejezőeszközzé, ha a pedagógus bemutatása modellértékű. A magával ragadó tolmácsolást a fejből való mesélés segíti elő leginkább. A bemutatás érzékletességét, képszerűségét a mese nyelvi-stilisztikai eszközei biztosítják. Az esztétikai élményszerzés biztosítása érdekében a mesét mindig az elejétől a végéig, megszakítás nélkül kell bemutatni. A szöveg megismerése nem jelenti azonnal a megértést is. A teljes szöveg megértést a szövegelemzésnek kell biztosítania (KERNYA 2006). Ugyanakkor a bemutató olvasásnak modellértékűnek kell lennie.

A beleélő szövegtolmácsolás, a megfelelő beszéd- és előadás-technika előmozdítja a fantáziát, ha vokális eszközök (prozódiai eszközök) változatos alkalmazásával él. A megjelenítés kitűnő eszköze a mesemondásban az ún. egyenes beszéd, amely elkülöníti a leíró és párbeszédes részeket. A nonverbális kommunikációs eszközök alkalmazása pedig fokozza a bemutatás szemléletességét. A vokális jeleknek (hangszín, hangerő, hangmagasság), a tekintetnek, a

mimikának, a mozgásos kommunikációnak (gesztus, testtartás), valamint a nem verbális kommunikáció egyéb összetevőinek (térközszabályozás, emblémák, kronemika) hatásos kifejezőereje van (TANCZ 2009).

A mesehallgatás folyamán a bal agyféltekében dolgozzuk fel a történet verbális tartalmát, a jobb agyféltekében pedig a mélyebb jelentéseket, a metaforákat, a hang érzelmi színezetét, az arckifejezéseket. Így a történehallgatás során a két agyfélteke működése nyújtja a teljes átélést, mivel egyszerre lépnek működésbe az intellektuális és az érzelmi funkciók. Éppen ezért a mesélés módjának érzelmileg pontosnak kell lennie, vagyis a tartalomnak és a mesélő hangjának összhangban kell lennie egymással. A gyermek, mivel emocionálisan nagyon fogékony, azonnal érzékeli, ha a két sík között nincs összefüggés (KÁDÁR 2013). Vagyis csak az érzelmileg hiteles, valóban átélt meseelőadás válthat ki a gyermekből kellő hatást, esztétikai élményt.

A mesélő személyéhez kapcsolódó motívumok közül kiemelendő a vizualitás szerepe. Több szerző is a mesemondás vizuálisan érzékelhető kísérőjelenségeire hívja fel a figyelmet. Francis Lee Utely a vizuális jelekben látja a mesélő és közössége közötti teremtő együttműködést. Kovács Ágnes a népmese látványszerűségét hangsúlyozza, miszerint a mesélő a vizualizáció segítségével a mese majdnem minden elemét láttatja, azonosítja a mesehallgató közösség által ismert valóságselemekkel, s egyfajta „belső filmet” hoz létre (BÓDIS 2009). Ez a „belső film” pörög le mesehallgatás közben a közönségben.

A mesét hallgató viselkedésmód kb. négy-öt éves korban alakul ki, amikor a gyermek szimultán, kettős tudattal fogadja be a mesét. Habár nem téveszti össze magát a mesehőssel, és tudja, hogy ő nem fog varázsszóra herceggé vagy hercegnővé változni, mégis mélyen átéli a történéseket. Két tudatszinten mozog, pontosan úgy, ahogy egy felnőtt végignéz egy színházi előadást: beleéli magát a színdarabba, de mindeközben tudatában van a valóságnak (KÁDÁR 2013). Egyfajta cinkosság alakul ki a mesélő és a hallgatóság között, a szó legnemesebb értelmében.

Az olvasás képességének kialakulásában nagy jelentősége van az élőbeszédnek (így a mesének is), valamint annak a mesehallgatást kísérő állapotnak, amelyet a hipnóziskutatók történehallgatási transznak (intenzív fókuszált figyelemnek) neveznek. A történehallgatási transz azért elengedhetetlen az olvasás képességének kialakulásához, mert a gyermek ebben az állapotban jut azokhoz az élményekhez, amelyeknek hiánya a későbbiek során – amikor már nem kap elegendő szóbeli impulzust – felkeltheti érdeklődését a történetek iránt. A történetek

hallgatását (és később olvasását) kísérő állapot ugyanis valóban leírható egyfajta enyhe transzként, amelynek legfőbb jellemzője, hogy a transzban lévő személy miközben fizikailag nyugodt és mozdulatlan, mentálisan aktív, erősen koncentrált és éber. Ebben az állapotban a jobb és bal agyfélteke egyensúlyban van. A külső képek helyett a belső képek kerülnek előtérbe (BOLDIZSÁR 2012).

A mesehallgatás, álmodozás magasabb szintű fantáziaműködést jelent, mint a játékokhoz kapcsolódó képzeletbeli tevékenység. A képzeletet a gondolatokkal való játékként is értelmezhetjük. Míg a gyermek a játékban aktív, a mesében passzív résztvevőként van jelen, követi az eseményeket, belső képeket alkot, majd megpróbálja bejósolni, hogy mi fog történni. A mesében ugyanúgy „minden minden lehet”, akárcsak a gyermeki gondolkodásban és játékban is (KÁDÁR 2013).

Érdeemes e ponton felidézni Benedek Elek *Édes anyaföldem!* című önéletrajzi regényének egy jelenetét, az első mese emlékét, s a mesehallgatás elemi erejű örömét, vágyát, már-már vallásos hevületét: „Ha kiemeljük a mesehallgatáshoz kapcsolódó kifejezéseket – kacagató, hátborzongató, lélekzetfojtogató [...] én meg nyeltem magamba tátott szájjal, kipirult arccal, lázban égő szemmel [...], rángattam a szoknyáját” – akkor világosan láthatjuk, milyen elemi erővel hat a mese hallgatójára: a hétköznapi kommunikációs szituációt messze meghaladó jellegzetességeket ír le Benedek Elek. A személyiség egészét megragadó mesei hatás pedig párhuzamba állítható azzal a katarziszfelfogással, amely az arisztotelészi kategóriák felvilágosodáskori értelmezése helyett annak elsődleges, iniciatikus jellegére hívja fel a figyelmet” (BÓDIS 2009: 77). A katarzisz, a feloldódás pedig gyermekkori félelmeket, belső feszültségeket oszlat el.

Ugyanakkor a mesekeletkezés útja a szerkesztés, a felépítés. Szem előtt kell tartanunk, hogy a mesei világ lazasága, korlátokat és határokat nem ismerő volta csak a mese gondolataira és tartalmára érvényes: a mese fölépítése a rend világához tartozik. A mesevilág lazaságából rendet, a mesevilág meglepetéseiből mintegy logikusan megalapozott szükségszerűséget a mese tökéletes megszerkesztettsége tudott csak kreálni. A meseszerkezet nem csupán költői kvalitás, hanem az elbeszélő technika törvényeihez igazodó kompozíció is (KOMÁROMI 2001). Ezt a mesei szerkezetet az idő múlásával, meseszövegek olvasásával, feldolgozásával fokozatosan kell megismertetnünk, felfedeztetnünk a gyermekekkel.

A mesemondásnak és mesehallgatásnak nagy szerepe van az elbeszélés felépítésének, szerkezetének elsajátításában. Többek között ez is magyarázza a kisgyermeknek azt az igényét, hogy ugyanazt a történetet többször is örömmel hallgatja meg. A mese történetstruktúráját (bevezetés, bonyodalom, a bonyodalom megoldása, befejezés) a kisgyermek élményszerű elbeszélése kezdetben nem tudja visszaadni, de a többszöri ismétlés sokat segít annak elsajátításában. A gyermeket a mese vezeti saját történetei megalkotása (megírása) felé, az elbeszélés keretét elsajátítva lehetővé válik életeseményeinek megosztása (KÁDÁR 2013). Vagyis ezzel a kreatív írás felé mozdulhat el a komplex, integrált anyanyelvi oktatás. S ezáltal keretek közé helyezett, fantáziaszülte, de akár valóságos vagy maibb elemekkel átszótt, modern alkotások is szülehetnek.

A szövegek makroszerkezeti és mikroszerkezeti egységekből épülnek fel. Makroszerkezeti egységek: a bevezetés, tárgyalás, befejezés. Mikroszerkezeti egységek: a bekezdések, mondatöbök, mondatok. A meseelemzés során ezeket az egységeket megfigyeltetjük. A gyerekeknek el kell dönteniük, hány részre tagolható a szöveg, s mi e tagolás oka. Első–második osztályban még többnyire a tanító javasolja a szövegtagolást, de harmadik osztálytól fokozatosan önállósítani kell ezt a műveletet (KERNYA 2006). Az adott szerkezetet egy-egy mese esetében akár vázlagszerűen rögzíthetjük is, szerkezetlátásra ösztönözve a gyerekeket.

A szerkezet állandó elemeinek vizsgálata nyomán kialakíthatunk az adott meseműfaj típusára jellemző, de az azon túlmutató epikus szerkezetre is jellemző szabályrendszert. A mesekezdő és -záró formulák nem részei a többnyire hármass felosztású epikus szerkezetnek, hanem a közlésmódhoz tartozó stílusfordulatok. Alapvető funkciójuk a mesehangulat megteremtése, bevezetés a mesei világba, ill. a hétköznapi világába való visszavezetés (KOMÁROMI 2001). Mesekezdő formulák a következők: Valamikor régen, nagyon régen csak a csúf öregasszonyokat tartották boszorkányoknak, különösen azokat, akik összenőtt szemöldökük alól szúrós szemet meresztettek a többiekre. / Régen történt ez, s olyan nagyon messze, hogy még a torony tetejéről se lehetett odalátni. / Hol volt, hol nem volt, az Óperenciás-tengeren is túl, a Szent Gellért-hegyen innen volt, volt is, nem is, de csak mégis meg kellett annak lenni, volt a világon egy szegény asszony, annak volt egy tojása. / Hol volt, hol nem volt, de inkább volt, mint nem volt, volt tehát, volt bizony, és épp ott valahol, ahol a hol nem volt majdnem elkezdődik: répahegyen túl, kendererdőn innen, kukoricadzsungel valamely tisztásán,

búzaóceánok parányi szigetén élt, élt, éldegélt egy jámbor kis jószág csak úgy egymagában – Zöld Malacnak hívták. / Hol volt, hol nem volt, még hetedhét országon is túl volt, kidőlt kemencének bédőlt oldalában – volt egyszer egy szegény ember. Mesezáró formulák pedig az alábbiak: Sóra, fára nem volt többé gondjuk, még ma is élnek, ha meg nem haltak. / Ma is él, ha meg nem halt, s ma sem csinál egyebet, így is alig győzi teljesíteni a három kívánságot. Kívánom, hogy holnap titóletek is kérdezzék meg, mit kívánok az ördögtől. Ha nem ébren –, álmotokban. Úgy lenne jó, ha úgy lesz?

A mese kompozíciós struktúrája egyszerű. Idő- és térnélküli, így az értelmezés szempontjából valóban nyitott mű. Koherens struktúrájú, történelmi jellegtől mentes. Itt minden szereplő (mesealak) helyzete szilárd, sajátos (mellé- vagy fölérendelt) funkcióval; előkészíti, elindítja, mozgatja, kiegészíti vagy megoldja a cselekményt (TODOROV 2005). Mindegyikük valamilyen módon előregörgeti a mese cselekményét, hogy az eljusson a pozitív végkifejletig.

A mese hősei szimbolikus terenumokban élnek, amely rendszerint erdő, ország, pagony, gyakran Óperencián túli térség. Szimbolikus az időszámításuk, amit a mesehallgató és meseértő gond nélkül felfog, melyet leginkább a heideggeri logikához hasonlíthatunk. Az idő valójában nem más, mint lefutás, amelynek stádiumai egymással a korábban és a későbbben viszonyban állnak. Minden korábbi és későbbi egy mostból határozható meg, amely azonban önmagában tetszőleges (HEIDEGGER 1992). Ez a fajta időfogalom közelít a gyermeki idő fogalmához, és otthonteremtő szerepet tölt be a gyermeki hallgatóság számára.

Az időszemlélet sajátossága, hogy a mese általában keretes időstruktúrájú (a történeti jelenből lép át a fikatív, ún. mesei jelen időbe, majd tér vissza a történetibe). Ugyanakkor a mesélő és a hallgatóság a hőssel együtt kilép a mindennapok időszemléletéből, s ezt a csodálatos, hihetetlen motívumok alkalmazása következtében teheti. Biczó Gábor megállapítja, hogy a mese időstruktúrája különböző, egymástól idegen szemléletmódok együttélésére épül (BICZÓ 2003).

Mint már elhangzott, Vlagyimir Jakovlevics Propp szerint a mese legfőbb szerkezeti elemei a szereplők funkciói. Ezek valójában a szereplők jellemző cselekedetei. Lényeges tulajdonságai a meséknek, hogy ugyanazt a cselekvést más-más szereplőnek tulajdonítják. Az egymást követő cselekvések szegmentálásával, a mű adott szempontok szerinti részekre bontásával és a részek közötti kapcsolat megteremtésével eljuthatunk a mese általános jellemzőihez, sajátosságaihoz. (Hiány, küzdelem a hiányosság megszüntetése céljából, szerencsés befejezés.) A fő elemek – az elindulás, a feladat vállalása, a próbák, a visszatérés, a

jutalom, büntetés – megadják a szerkezet vázát (PROPP 2005). Például a mesefordulatok, meseszámok megfigyelése szintén motiváló a gyerekek számára.

A szerkezeti váz elkészítése, a műfaji sajátosságok tudatosítása a szövegértés fejlesztését teszi lehetővé. „A szerkezeti vizsgálat során figyeljünk meg a népmesében azt az esztétikai eszközt, amelyet a mesekutatók az ornamentikához hasonlítanak [...]. Ez a párhuzamos ismétlődés. Tartalmát tekintve állhat egyenrangú elemekből: pl. a hős három állattal találkozik, mindegyik találkozás ugyanúgy zajlik le: az állat segítséget kér. Hálája jeleként valamivel megajándékozza a hőst [...]. A párhuzamosság egyben fokozást és nyomatékosítást is jelenthet [...]. Nagy Olga megnevez kontraszton alapuló párhuzamosságot is mint formateremtő elvet. Szerinte ez azt fejezi ki, hogy a világ ellentétekre épül. Ilyen esetekben a harmadszori ismétlődés eltér az előző kettőtől. Például a három fiú közül a két nagyobbik megszegyenül útja során, a harmadik testvér viszont ezzel ellentétben fényesen elvégzi a rábízott feladatot” (KOMÁROMI 2001: 295).

A funkciók képezik a mese fő elemeit, amelyekre a cselekmény menete épül. Ezek mellett vannak olyan alkotórészek is, amelyek nem gyakorolnak ugyan döntő befolyást a cselekmény fejlődésére, mégis igen lényegesek. Propp szerint ugyanis érdemes megfigyelni a háromszoros ismétléssel kapcsolatos segédelemeket, valamint a motivációkat, vagyis azokat a célokat és okokat, amelyek a szereplőket különféle tettekre ösztönzik (PROPP 2005). Azaz gondolkodtató kérdések feltevésére, az ok-okozati viszonyok feltárására, a kritikai olvasás fejlesztésére is kitűnő alkalom a mesefeldolgozás.

A mesehallgató – elváráshorizontjának megfelelően – a mesében találkozhat a párbeszédformulákkal is, melyek többnyire sztereotip felépítésűek. (A sztereotip alakzatok és formulák nagy része megőrződött a mesék párhuzamos változataiban is.) A szerkezetben az eseményeket elmondó és a párbeszédesek részek váltakozó egymásutánját figyeltethetjük meg a gyermekekkel. A párbeszédesek részek uralkodnak. Egy-egy mese sajátja lehet az, amikor a mesei szereplő érzelmeit, gondolatait egy általa elmondott monológban adja tudunkra. A legsajátosabb és egyben legerőteljesebb hatású eszköz viszont a késleltetés. A mesélő a várakozás izgalmát fokozza, tudatosan elodázza az események bekövetkezését, habár ezek jó előre láthatóak és várhatóak (KOMÁROMI 2001). A folyamatolvasás technikájának alkalmazása során rákérdezhetünk a késleltetett mozzanatokra.

A mesevilág elegendő szellemi táplálékot tud nyújtani, amelyhez legkönnyebben a szerkezeten keresztül juthatunk el. Mindez a szerkezet megfigyelése, megfigyeltetése által válik lehetővé (uo.). Ugyanakkor lehetséges a mese átstrukturálása, melynek során a mesébe a gyerekek képzeletük révén új cselekményfordulatokat vagy új szereplőket vagy azok új tulajdonságait építik be (TANCZ 2009). Ez a tanulókat szinte felvillanyozza; kreatív fantáziájuk, ötleteik által átszínezik a kiindulási alapul szolgáló mese szövegét. Ezáltal a fogalmazástanítás irányába mozdulhatunk el, az anyanyelvi nevelés ezen részterületét, további képességeket fejlesztve.

A meseszereplőkről történő beszélgetést tartalmassá, funkcionálissá tehetjük, ha megvilágítjuk attribútumaikat, azaz a külső tulajdonságaik összességét, mint pl. a korukat, nemüket, helyzetüket, külsejüket, különleges külső vonásaikat stb. A szereplők attribútumainak rendszerezéséhez elegendő a szereplő külsejét és nevét, színrelépésének sajátosságait, valamint lakhelyét rögzíteni (PROPP 2005).

A mesékben valóságos és képzeletbeli alakok is megjelennek: az állat- és növényvilág, a természeti jelenségek, a tárgyi világ stb. Jellegetes stilisztikai eljárásokat vehetünk szemügyre, mint pl. az antropomorfizációt és a hiperbolizmust. Ezeknek a stilisztikai vonásoknak eszmei jelentőségük van. A perszifikáció – stilisztikai eljárásként – az általános iskola alsós tanulójának élményvilágához közeli (ROSANDIĆ 2005). Például *A tulipánná változott királyfi* című népmesében a varjú a királyfi jószívűségéért cserébe felajánlja, hogy húzzon ki egy tollat a szárnyából, s ha valaha bajba kerül, röptse a levegőbe a tollat, nyomban ott lesz, és segít rajta. Ugyanígy a halacska mint segítő felajánlja, hogy vegyen le a hátáról egy pikkelyt, s ha valaha bajba kerül, dobja a vízbe a pikkelyt, nyomban ott terem, segít rajta. Mindezek a történések a gyermek világképébe teljesen beleillenek.

A szociológiai eljárást már az általános iskola első osztályától alkalmazhatjuk, melynek segítségével (többek között) tanulóinkban tudatosíthatjuk, hogy az irodalmi műben a szociológiai-történelmi sík jelentésképző funkciója figyelhető meg. A mese képet ad a koherens szociális környezetről, amely a csoport vagy az egyén gondolkodásának sajátos katalizátora. Az irodalmi mű immanens struktúráját a szociális folyamatok keretében szemléljük, melyet a tanulók már az alsó osztályokban megérthetnek (TODOROV 2005).

A mese interpretációja (értelmezése) folyamán felfedezhetjük a mesealakok (mesei szereplők) karakterisztikus – jellegzetes – szociális struktúráját. A mesében királyok, cárok,

pásztorok, a széles néprétegből származó emberek jelennek meg. A meseszereplők szociális struktúrája ezen alakoknak az életformához és a hitvilághoz való kötöttségéről tanúskodik. Ugyanakkor a mese felülkerekedik a társadalmi különbségeken. Ezért változtatja át a falusi szegény legényt királlyá, vagy a szegény leányt királynővé, cárnővé. A szociális viszonyok bemutatásakor a mese nem mond le, nem idegenkedik az iróniától sem (amikor a kiváltságos társadalmi rétegről van szó), sem a hiperbolától, amikor a nép képviselőit idézi meg (vonultatja fel) (ROSANDIĆ 2005).

Az a játékos felhívás, hogy „az általad ismert mesehősök közül ki szeretnél lenni?“, segít beindítani a fantáziát, nem okoz feszültséget, és kikerüli a kényelmetlenül hangzó: „hogyan jellemeznéd magad?“ kérdést. A szimbólumokban való gondolkodás lehetővé teszi az elfogadhatatlan tulajdonságokkal való szembenézést is. Ahogy a kedvenc mese is a gyerekről szól, az aktuális problémáit jeleníti meg, a kedvenc mesehős is segít a tudattalanban rejlő feszültségek feltárásában és megszelídítésében (KÁDÁR 2013). Így válhat a mese – az azt értő pedagógus kezében – diagnosztikus vagy akár terápiás eszközzé.

Örömteli játék lehet a mesehősöket mozgással megjeleníteni. A mese mimetizálását nonverbális kommunikációs gyakorlatokkal kell előkészíteni. Olyan kommunikációs játékokkal, amelyekben beszédhang nélkül, mozgással, gesztusokkal, mimikával, testtartással stb. jelenítik meg az elképzelt hősöket, társakat, érzelmeket. A gyerekek pantomim játékkal meg tudnak jeleníteni cselekvéseket, tárgyakat, élőlényeket, mint pl. a róka sompolygását, a szélben hajladozó virágokat, a tüzet fújó sárkányt, a szomorkodó királylányt stb. Az egyik gyermeknek a fülébe egy mesei cselekményfordulatot sűgünk, ezt eljátsza, és a társaknak ki kell találniuk, mit játszott el, azaz miből való a megjelenített meserészlet. A későbbiek során meseszereplőket is mimetizálhatunk. A mimetikus játékok fejlesztik a különböző testrészek összehangolt mozgását, a térpercepciót, a keresztcsatornákat, a vizuális észlelést. Előkészítik a dramatikus játékot, a mese eljátszását (TANCZ 2009). Bevezetői a mese, a szöveg magasabb szintű átélésének; a mesevilág megidézését, megjelenítését segítik elő.

Mindemellett a mese a nyelvi normák megerősítésére is szolgálhat. Habár az irodalom a lélek területe, territórium, a nyelv pedig a tudományé, kölcsönösen, egymás által feltételezettek, egymástól függenek. A tanulóknak tudatosítani kell, hogy a nyelv egy sajátos, egyedi kategória. Már első osztálytól kezdődően elengedhetetlen a beszédművelésnek, a szóbeli és írásbeli kifejezésnek az irodalmi mű interpretációjával történő összekapcsolása. Mivel a mese a

tanulókhoz közel álló szellemi alkotás, a szókincs gazdagítását jelentős mértékben elősegíti (TODOROV 2005). A mondatalkotás fejlesztése, régies, archaikus szavak értelmezése, lexikai állományba beépülése stb. a nyelvi készség fejlődése szempontjából igen lényeges.

Az interpretáció során a nyelvi, stilisztikai módszert is szükséges alkalmazni. Tanulóinknak szembesülniük kell a mese stilisztikai tulajdonságaival (pl. a hős beszédével, beszédmodorával), hogy a mesealak leírása és beszédmódja közötti kapcsolatra fény derüljön. Ilyen módon az interpretáció magasabb szintjéig érkeznek el (TODOROV 2005).

Amikor a szövegfeldolgozás során a stilisztikai, műfaji kérdéseket érintjük, a legfontosabb talán az, hogy megőrizzük az egy-egy kifejező fordulatra, érzékletes képre, meghökkentő asszociációra való rácsodálkozás örömét. Az életkornak megfelelő mértékben tudatosítani kell az írói alkotások e lényeges jellemzőit. A költői képeket ki kell bontanunk, értelmeznünk kell. Magyarazzuk meg a hasonlatokat, metaforákat, megszemélyesítéseket és más művészi eljárásokat (KERNYA 2006). A jól kimutatható esztétikai eszközök az egyik mesét megkülönböztetik a másiktól. Egyediek és váratlanok, a szöveg színesebb, érdekesebb lesz általuk.

Az előadásmód, a művészi megformáltság, a stílus megfigyeltetése; az érdekes szófordulatok, szerkezetek vizsgálata; a kifejezően, választékosan megfogalmazott gondolatok, érzések lejegyzése, hasonlók keresése, összehasonlításuk értékes mozzanata lehet a szövegfeldolgozásnak (KERNYA 2006). Petrolay Margit szerint „a forma esztétikuma biztosítja az utat a tartalomhoz” (KOMÁROMI 2001: 293).

Ugyanakkor a gyermek számtalan kommunikációs kifejezőeszközt sajátíthat el a népmeséssel való találkozásakor: a legkülönbélebb ragozott alakokat; változatos igéket; erkölcsi fogalmak szóbeli kifejezéseit; mellékneveket, különösen jelzői funkcióban; idő- és helyhatározókat; különleges mód- és állapothatározókat; hangutánzó, hangulatfestő szavakat; indulatszavakat; szóismétléseket, ikerszókat; népies-régies kifejezéseket; népi szólásokat; állandó jelzőket; változatos mondatfajtákat; népmesei sztereotípiákat; népmesei hasonlatokat, módhatározói mellékmondatokat; kifejező (beszédes), játékos neveket; udvariassági formulákat (megszólítások, köszönések), helyes kapcsolatteremtésre figyelmeztető mesei tanácsokat stb. (TANCZ 2009). Például mindannyiunknak ismerősek a következő mesei megszólítások: Hol jársz itt, ahol a madár se jár? Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál!

A szisztematizálás fázisában valójában a szövegelemzés eredményeit rendszerezük. A tanulók megfigyeléseik alapján következtetéseket vonnak le. A generalizáció a mesealakokra, a kompozícióra, a mese eszmevilágára, gondolatiságára, nyelvi és stilisztikai jegyeire terjedhet ki (ROSANDIĆ 2005). A mesefeldolgozás utolsó szakasza elősegíti, hogy az új ismeretek beépüljenek a tanulók ismeretrendszerébe, a hosszú távú memóriába.

A tartalmi szintézis – a szövegfeldolgozás záró akkordjaként – kétféle módon valósulhat meg: az órán elhangzott fő gondolatok összefoglalásával, illetve a szövegtartalom reprodukálásával (a szöveg összefüggő elmeséltetése). Az összefoglalás segítője lehet a vázlat. Ezt vagy folyamatosan alakítjuk ki a feldolgozás közben (szimultán vázlat), vagy a tartalmi összefoglalás eredményeként kerül a táblára. A cselekmény elmondása nehéz feladat, ezért ezt szükséges gyakoroltatni. A szövegtömörítésnél arra kell felhívni a figyelmet, hogy vannak elhagyhatatlan, fontos részek, ezeket kell kiemelni, és úgy átalakítani, hogy egységes szöveg alakuljon belőlük (KERNYA 2006). Akár a fő gondolatok összefoglalására, akár a szövegtartalom reprodukálására kerül sor a szövegfeldolgozás ezen fázisában, elsősorban a lényeges és lényegtelen szövegrészek megfigyeltetése, megkülönböztetése jelent a pedagógus és a gyerek számára kihívást.

Ilyen módon a meseprodukció, a gyermek önálló mesemondása – az anyanyelvi-kommunikációs nevelés hatásos módszereként – a szisztematizáció fontos eleme lehet. A gyermekek empátikus képességei megőrzik a memóriában a többször hallott mese jellegzetességeit: a szereplők nevét, a cselekmény fordulatait és helyszíneit, a mese jellegzetes nyelvi és stilisztikai kifejezőeszközeit. Reprodukív fantáziájuk segítségével felidézik a mese történéseit, és alkalmazzák a beszédben a mesék nyelvi fordulatait. Produktív fantáziájuk segítségével kiegészítik a hiányzó szövegrészeket, megalkotják a kommunikatív eszközöket. A meseprodukció oktató-nevelő és fejlesztő feladata vitathatatlan, hiszen választékos szó- és kifejezéshasználatra ösztönöz, összefüggő folyamatos beszédre szoktat, feloldja a beszédgátlást, és jótékonyan hat az interperszonális kapcsolatokra (TANCZ 2009).

A szövegtömörítés és a szövegrészletezés párhuzamosságának érvényesülnie kell. Szövegrészletezéskor bele lehet mesélni a szövegbe olyan részeket, amelyek az eredeti szövegben nincsenek ugyan benne, de benne lehetnének. Például bele lehet szöni egy új szereplőt, részletezni lehet egy helyszín leírását, a szereplők külső és belső tulajdonságát,

párbeszédet lehet beiktatni stb. Előfordul, hogy a pedagógusok szintézis gyanánt eljátszatják a történetet a gyerekekkel (KERNYA 2006).

A szakirodalom szerint a grafikai szervezők hatékonysága igen nagy az olvasásértés folyamatában. Az összefoglalás, szisztematizáció során a kicsikkel a vázlatkört ismertetjük meg, amely egy négy részre osztott kör piktogramokkal. Ide írják be a gyerekek, hogy kik szerepeltek, hol játszódott a történet, mi volt a legfontosabb probléma, és hogyan oldódott meg. Az eseményláncban nyilakkal összekötött téglalapokban vonultatják fel az egymást követő eseményeket, illetve a nyilak fölé néhány esetben az okot, ami kiváltotta. Ezt először segítséggel, majd negyedik osztályban önállóan készítik. A helyszínvázlatban a gyerekek nyíllal összekötött négyzetekkel találkoznak, amelyekbe azt írják be, hogy hol játszódik a történet. Ezt a három grafikus szervezőt az epikus szövegnél, így a mesefeldolgozás esetében is alkalmazhatjuk (STEKLÁCS 2008). A szemléletes ábrázolás lehetővé teszi a memorizálást. Különösen a vizuális gondolkodású tanulók számára hasznosak az ilyen jellegű grafikai szervezők.

A műközpontú elemzéssel szembeállítható olvasóközpontú szövegelemzés gyakorlati alkalmazásának irányelveit a következőképpen foglalhatjuk össze: Az iskolai irodalomtanításnak az olvasó és a mű közötti tranzakcióra kell fókuszálnia; az olvasó válaszát előzetes tudása, tapasztalata befolyásolja; a mű által kiváltott válasz időben és térben változik; az olvasói válasz a retorikai modelltől is függ; a könyvet mindig ketten olvassák, ez azt jelenti, hogy tapasztalatainkat meg kell osztanunk környezetünkkel, akár szóban, akár írásban; a gyerekek válaszaiban jelentős fejlettségi különbségek figyelhetők meg; a szavak hangulata sokszor éppoly fontos, mint a jelentésük; az irodalomtanítás mindenkori módja hat a tanulók reflexióira (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2002). Ezen irányelvek tiszteletben tartásával maga az olvasó kerül fókuszba, érzelmi, gondolati világával, egész lényével. Ezáltal elsődlegesen az ő alkotókészsége fejlődik.

A folyamatolvasás (process reading) feladatai a kreatív olvasást hivatottak fejleszteni, így a mese egyik módszertani megközelítése lehet. A módszer azt a gondolkodási folyamatot kívánja követni, amikor a jelentés (evokáció) megszületik. A process reading ezt a dinamizmust segíti. Ebben az esetben a szöveg feldolgozása hét lépésből áll: 1. Előremondás vagy jóslás (előzetes feltevések alkotása, események és kívánságok előremondása); 2. Problémamegoldás (megbeszélés, vita); 3. A könyv végének értékelése; 4. Kérdések feltevése (önmagunknak); 5. Rajzolás; 6. Dramatizálás; 7. Saját tanulásunk értékelése (metakogníció) (ADAMIKNÉ JÁSZÓ

2006). Ezen lépések alkalmazása során az olvasás tudatosabbá válik; az olvasó reflektív magatartása figyelhető meg.

A szakaszos szövegfeldolgozás olyan komplex eljárás, amely az olvasás és a gondolkodás folyamatát demonstrálja, irányítja a szakaszok feldolgozása során. A kérdések (Bloom-féle taxonómia), a feltételezések, a visszacsatolások aktív, interaktív tevékenységre ösztönzik a tanulókat (FALUS 2003). A technikát először célszerű frontálisan végezni, hiszen így tanítványaink mintát kapnak a tanár modellje alapján.

A folyamatolvasás technikájának alkalmazása során kulcsszavak segítségével ösztönözzük tanítványainkat előfeltevések, elvárások, hipotézisek megfogalmazására a szöveggel (ebben az esetben a mesével) kapcsolatosan. A szöveg megismerése után összevetjük a jóslatokat a tapasztaltakkal, majd végiggondoljuk, mely előfeltevéseink voltak helytállóak és miért. A jóslás az aktív befogadói attitűd megalapozása mellett alkalmas a motiváltság megteremtésére. A jóslatok relevanciáját biztosíthatjuk kellő háttérinformáció megadásával, a témával kapcsolatos szabad asszociációk csokorba gyűjtésével. A jóslás történhet csoportban vagy párban, esetleg egyénileg is; célszerű jóslástáblázat segítségével végezni, így utólagosan is ellenőrizhetjük a gyerekek gondolkodását (NEMODA 2008).

A mesefolytatás és a mesebefejezés módszere részben az emlékezetre, részben az alkotóképességre épül. A pedagógus elkezd mesélni a már többször hallott mesét, majd a gyermek folytatja. Ismeretlen mesékkal is megpróbálkozhatunk, ezt addigi meseélményeik, átélt tapasztalatuk, fantáziájuk szerint folytathatják. A mesefolytatás sajátos fajtája a láncmesélés (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2006). Ez a módszer sokszínű megoldásra ad lehetőséget, mesevariációk sokasága keletkezhet ily módon.

A mesékhez szódominókat készíthetünk többféle változatban (pl. szereplőtulajdonság, esemény-helyszín, mesecím-mesefajta stb. párosítás keresése), melyeket kirakhatnak a tanulók csoportosan, versenyezve. Ugyanakkor meserészleteket keverhetünk össze. A tanulóknak külön kell válogatni és fel kell ismerni, hogy melyik honnan való. Szükséges hozzá helyes olvasás, szövegértés, meseismeret. Egyénileg vagy csoportosan, akár verseny formájában is megoldható feladat.

A kakuktkojást kerestető játék során lehet szereplőket felsorolni, tulajdonságokat, helyszíneket egy meséből, mesecímeket stb. A gyerekek szeretik, mert olyan, mint egy rejtvény. Gondolkodtat és ismereteket feltételez.

A meséhez kapcsolódó „újsághirdetéseket” írhatunk. A gyerekek ezt nagyon kedvelik; ők is szeretnek kitalálni hasonlókat. Fejleszti kreativitásukat, gondolkodtat és motivál. Pl. Bajba került szegény ember plasztikai sebészt keres, aki leszedi orráról a kolbászt. / Segítség! Olyan varázslót keresek, aki leszedi rólam ezt a sok hozzám ragadt, kiabálós embert.

Komikus helyzeteket teremthet a szándékos anakronizmus (múlt és jelen), a fikció (mese) és valóság összekapcsolása. A tanulók beleképzelhetik magukat adott, ismert mesébe, hogy milyen szerepet töltenének be abban, hogyan változtatnák meg a mese cselekményét, annak menetét, a narrációt.

Állításokat mondhatunk vagy írhatunk ismert mesékkal kapcsolatosan (mesékről, mesék cselekményéről). A gyerekeknek el kell dönteniük, hogy igazak-e vagy füllentettek-e. Például: A hercegkisasszony reggel remekül ébredt, meg sem érezte a borsószemet. / A királyfi tulipánná változott, és nem találta meg a királylányt.

Kiválaszthatunk egy meseszereplőt, és őt kell bemutatni. Ki kell találni, kiről van szó, kiről mesélünk. A feladatot adhatja a pedagógus, vagy a gyerekek is egymásnak. Fejleszti a megfigyelőképességet. A tulajdonságok leírása fejleszti a szókinccset. Például: Fiala, csinos, szép lány. Rendkívül okos, leleményes. Furfangos. Mindenre megoldást talál. (Okos Katica)

Az ország, város ismert játék meseváltozatát is eljátszhatjuk. A tanító felolvass egy meserészletet, melynek alapján a tanuló(k)nak fel kell ismerniük a mesét. (Ha nem magyar népmese szerepel, akkor lehet ország, város, szereplő, helyszín; közmondás, szólás stb. gyűjtése a meséhez.)

A detektíves játékban a gyerekek találhatnak ki apróhirdetésszerűen felolvasható, valamelyik mesére vagy szereplőre vonatkozó dolgokat. Ki kell nyomozni, kiről van szó. A tanulóknak rengeteg ötletük van és a krimiszerű megfogalmazás fokozza a játék izgalmát. Például: Vérbeli hercegkisasszony jeligére: Keresem azt a galád, megátalkodott embert, aki miatt nem tudtam aludni, mert kék-zöld lettem.

Zanzásított mesetartalom egy mondatban. Fel kell ismerni a mesét. Ha csoportmunkában játszunk, akkor a csapatok elő is adhatják a történetet. A játék egyéni változata, ha felolvassuk a zanzásított tartalmat, és a tanulók leírják a címét.

Eljátszhatjuk, hogy rövid távirat érkezett egy meseszereplőtől. Ki kell találni, hogy ki adhatta föl. Például: Király uram STOP Most érkezett szőlő szőlő STOP mosolygó alma STOP csengő barack STOP siessen érte, mert már nem friss STOP Várom STOP

Adott mesékhez pletykákat találhatunk ki. El kell dönteni, hogy igazak-e. A tanulók remek pletykákat gyártanak és jó humorérzékről tesznek tanúbizonyságot: Például: Képzeld, kedves komámasszony! Azt mondja a szomszéd, hogy a király elküldte a lányát, mert az olyan különös, hogy csak a sót szereti. Szegény lány sírt-rítt, de már boldog a szomszéd király fiával. Az apja azóta se keresi. Hát hogy lehet ilyen gonosz egy apa?

A műértelmezés, a mesefeldolgozás alapvető célján, az élménynyújtáson, gyönyörködtetésen túl példát mutathat a gondolatok szabatos, világos, választékos mondat- és szövegszintű megformálására (BALKOVITZNÉ 2002). A mesét, a történetet leírhatjuk különböző nézőpontból; a reális mesét átalakíthatjuk tündérmesévé vagy fordítva; a mese cselekményét szűkíthetjük, bővíthetjük adott szempontok szerint vagy kérdések segítségével. Lehetővé válik az epikus közlésmódok átalakítása: a narráció párbeszéddé, párbeszéd narrációvá formálása. Valamely szereplő érzéseit, gondolatait megfogalmazhatjuk monológ formájában. A szereplő leírása (alikleírás) szintén a kreatív írás felé viheti el a szövegfeldolgozás menetét (SAMU 2012). Vagyis a mesefeldolgozás a nyelvi produkció legkülönbözőbb formáira teremt alkalmat a pedagógiai gyakorlatban.

A gyermekben megvan az a képesség, hogy beleélje magát a hallott/olvasott mesébe, hogy képzeletben magára öltse a meseszerepeket. Ezt az empátikus utánzást biztosítja számára a dramatizálás módszere. A dramatizálás célja a közösségi magatartást kialakító tevékenység: a gyermek érzelmi nevelése, a személyiségformálás, a közlés megkönnyítése. Dramatizáláskor a szöveg előadása produktív jellegű, de a szerep adta lehetőségek és a szöveg kiegészítése, bizonyos kifejezések, a taglejtés, a mimika, a mozdulatok, a tekintet, a különböző jellemek megformálása a produktív fantázia eredményei. A játékban az egész személyiség részt vesz külső és belső feltételeivel együtt (TANCZ 2009). A dramatizálás erősíti a gyermek aktivitását, ön- és emberismeretét, helyzetmeghatározási és döntési képességét, fantáziáját, önálló és rugalmas gondolkodását, testi és térbiztonságát, időérzékét, beszédének tisztaságát, kifejezőképességének árnyaltságát, mimetikus eszköztárát.

Dragutin Rosandić szerint az interpretáló olvasásnak sajátos fajtája a szerepek szerint történő olvasás és a szöveg dramatizálása. A szóbeli dramatizációt az írásbeli előzi meg. A tanulók a meseszöveget drámává alakítják: meghatározzák a szereplőket, valamint a dialógusokat és a monológokat. A leírásba beépítik a mesei alakokat és a történeteket, sőt a

cselekményt megvilágító elemeket is. Ez alkotó (kreatív) feladattípus, melynek során egyértelműen felszínre kerül a szövegtranszformálás képessége (ROSANDIĆ 2005).

A bábjáték közkedvelt módszer a már hallott mesék felelevenítésére, újbóli átélésére és az egyéni mesealkotásra. Főként a fordulatossá cselekményű, kevés szereplős mesék megjelenítésére alkalmas. A bábjáték nevelő, fejlesztő hatása a gyermek érzelmi sajátosságaihoz illő formanyelvében rejlik, és sajátos módszertani kívánalmai vannak. A meséket a bábok bármely fajtájával (fakanál-, kesztyű-, termés-, origami-, henger-, zacskóbáb stb.) eljátszhatjuk (TANCZ 2009). A befelé forduló, szorongó gyermek számára egy-egy néma szerep félelmeinek feloldásához vezethet, és későbbi megnyilatkozását, akár a dramatikus játékot is előkészítheti.

A mese illusztrálása kitűnő megoldás a megértésségítési módok közül: a mese hangulatát jól visszaadó illusztráció hozzájárul az élmény erősödéséhez (NYITRAI 2009). Az irodalom rögzítő anyaga a szó. Nyelvi jelekkel idéz fel tudattartalmakat, élményt, vált ki érzelmeket. Hatása megsokszorozódhat, ha a társművészetek területéről származó esztétikai élmény szerveződik köré. A képzőművészeti alkotások vizualitása, a zeneművek érzelemgazdagsága segítheti az irodalmi alkotás élménnyé formálódását. A kép támogatja a szót, a hang elmélyíti az érzést (BALKOVITZNÉ 2002). Például a mese helyszíneit megrajzolva, ábrázolva – a mese hangulatához közelebb kerülve – fokozódik az esztétikai élmény.

„A mesék szövege mentális és emocionális kincseshánya a gyermek olvasó részére [...]. Mint minden irodalmi műnek, így a mesének is alapvető dichotómiája az esztétikum és etikum érvényesítése. E dichotómia didaktikai vetülete pedig, hogy mind az irodalomra, mind pedig az irodalommal történő tanítást/nevelést meg akarjuk oldani” (ERDÉLYI 2013).

A mese nem azért gyönyörködteti és nem azért varázsolja el az embert, mert pszichológiai igazságokat fogalmaz meg (bár hatásához ez is hozzájárul), hanem azért, mert irodalmi értékei vannak, mert műalkotás. Pszichológiai hatását is azért tudja kifejteni, mert elsősorban műalkotás (BETTELHEIM 1994). A meséknek esztétikai, megismerési és nevelő funkciójuk van, hozzájárulnak az etikai elvek elsajátításához, valamint hatással vannak az esztétikai ízlésformálásra. A gyermeknek többnyire ez a művészettel történő első találkozása. Így a mese értékeivel összhangban lévő módszertani eljárásokat kell alkalmaznunk. Az interpretáció során lényeges tanulóink ösztönzése az irodalmi mű értékeinek felfedezésére. Ha pedig ebben örömeiket lelik, az irodalom és nyelvtan tantárgy céljának sikeres megvalósításáról beszélhetünk (TODOROV 2005).

A gyerekeket képessé szeretnénk tenni az esztétikai értékítéletre, ugyanakkor pedig olyan erkölcsi értékeket kívánunk elültetni bennük, amelyek maradandóak, időtállóak és nélkülözhetetlenek a társadalmi együttélés során, a szűkebb és tágabb szociális hálóban.

A mesék szinte észrevétlenül juttatják el a gyermeket a szellemi, lelki, érzelmi gazdagodáshoz. Aki elmerül egy tündérmese mondanivalójában, annak a mese mély és csendes tóvá változik, mely ugyan a saját lelke képét tükrözi vissza, de mögötte felfedezheti a mélységeket, és azt is, hogyan érheti el a békét önmagában és a világban (BETTELHEIM 2013). Így a mesék az érzelmi intelligencia fejlesztését teszik lehetővé, melynek a jelentőségét a posztmodern korban fel kell ismernünk.

6. A MESE ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSE

Annak ellenére, hogy érzelmeink a lélek színei, és nélkülük szürkébb lenne a világ, kiüresednének emberi kapcsolataink, napjainkban az iskola és a társadalom sokkal inkább az IQ-t értékeli, mint az érzelmi intelligenciát, „a szív látását”. Pontosan ezért szükséges az érzelmi intelligencia fejlesztése, amely minden pedagógust arra kell, hogy ösztönözzön, hogy tanítványaival együtt felfedezze a személyiségformálás új világát. Lényeges, hogy amikor tanítványainkkal kapcsolatba lépünk, ne csak ismereteket közöljünk velük, ne csak a megismerő képességeikre hassunk, hanem tegyük érzékelhetővé jelenlétünket önfejlődésük szélesebb rétegeiben is. Az iskolában ugyan minden tantárgy elsajátítása hordoz személyiségformáló elemeket, mégis ezek csak szűk perspektívában valósulhatnak meg. Pedig nagyon is szükséges volna a személyiség formálódására jobban odafigyelni és tágabb horizontot biztosítani számára.

Az érzelmi intelligencia fogalmában ötvöződik a Howard Gardner által leírt képességterületek közül kettő, a szociális és az önreflektív intelligencia. A részletes leírások azonban öt tényezőt különítenek el. Daniel Goleman lényegesnek tartja az érzelmek észlelését. Úgy véli, hogy az érzelmileg intelligens ember megfelelően észleli érzelmeit, megfelelő érzelmi szókinccsel rendelkezik, és feszültségállapotát a nevével tudja nevezni. Az érzelmekkel történő bánásmód szintén fontos, hogy ne fojtsuk el érzelmeinket, mert ennek következménye, hogy a feszültség testi tünetekben jelentkezik, hanem foglalkozunk az érzelmekkel. A kitartás, a hosszabb távú célok követésének fenntartása az EQ lényeges eleme, jóllehet a pillanatnyi előnyök a célok feladására késztetnek. Az empátiára való képesség, hogy mások érzelmeit pontosan észleljük, s ha lehetővé teszik, visszajelezzük, együttélésünk egyik alapfeltétele. A társas kapcsolatok megteremtése és fenntartása, az asszertív magatartás kialakítására törekvés szintén az érzelmileg intelligens emberek sajátossága (GOLEMAN 1997). Ha mindezen tulajdonságok egy-egy emberben ötvöződnek, megnyilvánulnak, teljesebb, értékesebb életet tud élni. Ezért fontos nevelési célként kell, hogy lebegjen a pedagógusok szeme előtt.

Peter Salovey és John D. Mayer 1990-ben az érzelmi intelligencia ún. háromágú modelljét fogalmazta meg. Az érzelmi intelligenciához tartozó mentális képességek három nagy osztályát különböztette meg: 1. az érzelmek észlelése és kifejezése; 2. az érzelmek szabályozása; 3. az érzelmek használata a problémamegoldásban (rugalmas tervezés, kreatív gondolkodás,

rugalmas figyelemirányítás, motiváció). Az 1997-ben módosított modellben Mayer és Salovey az eredeti modellt 4. az érzelmek megértésének és az érzelmi tudás alkalmazásának képességgörével egészítette ki (képeség az érzelmek címkézésére, az érzelmek jelentésének értelmezésére, a komplex érzelmek megértésére, és az érzelmek közötti lehetséges átmenetek észlelésére) (MAYER–SALOVEY 1997).

A meséket valószínűleg az ember metafizika iránti igénye, létmagánya és társkeresése hívta életre. Vagyis ez az igény vagy szükséglet a mesealkotás motiváló tényezőjeként jelenik meg. Hangsúlyozni kell, hogy itt nem feltétlenül csak a létrehozói, hanem a befogadói vágy együttes komponenséről lehet szó, amely a megismerhetetlen, felfoghatatlan megismerésére, majd birtoklására irányul (TÍMÁRNÉ HUNYA 2003). A gyermekkori metafizikai szorongás a mesék, a mesehallgatás létjogosultságát bizonyítja.

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének a folyamatában a mese alapvetően fontos szerepet tölt be. Lenyűgözve láthatjuk a mesevilág értékeit, az irodalom archetípusait, az emberi psziché azon szigetét, amely képes felnőttek és gyerekek egyaránt biztonságot nyújtani. Mivel a szorongó gyermekember minden veszélyt, lelki iszonyatot, rettenetet elsődlegesen az álmok, mesék világába száműz, a mesék igazságossága fel- és megoldja bármely életkorban is emberünk lelki görcseit; elérhető közelbe hozza a tabukat, a titkokat, az álmokat, a vágyakat, hogy elérhetővé, felfoghatóvá vagy éppen kiegyensúlyozottá tegye őket (ERDÉLYI 2013). A mese olyan nyelvi jelenség, amelynek révén a mesemondás résztvevői számára lehetővé válik, hogy a meseszöveg által az identitásteremtés két mozzanatára kerüljön sor: egyfelől egy nyelvi hagyományrendbe tagozódnak be, másfelől önértelmezésük (ami én- és világértésük együttese) előtt nyílik lehetőség (BÓDIS 2011).

A mesét (meg persze a gyermeki világlátást is) az az alapvető hit működteti, hogy a világban rend uralkodik, s ha ez meg is bomlik egy időre, a harmónia helyreáll. A történet végkimenetele megjósolható, de az az út, amely a végkifejlethez vezet, előre nem belátható események sorozata, megjósolhatatlan események eredménye. Ebből kifolyólag a mese másfajta (ösztönszerűbb vagy spirituálisabb) megértésmódokat hív elő. A mesevilág erkölcsileg rendezett, igazságos, kozmikus világrenden alapul, és bármilyen egyensúlytalanságot képes helyreállítani. Optimista szemlélete terápiás hatású, a gyermek pozitív szemléletét táplálja (BOLDIZSÁR 2011). Ily módon gyermekeink számára a lelki harmónia megteremtését, visszanyerését teszi

lehetővé. Érthető, hogy reményteljesen és odaadással fordulnak a mesemondó (pedagógus vagy szülő) irányába.

Az igazságosztásban serénykedő mesemondó tág teret nyit a maga teremtette világban; történetmondása nem is áll másban, minthogy a rosszat valami jóval kiegyensúlyozni törekszik. Honti János szerint a mesei világ nem más, mint a való világnak eszmei korrekciója: bemutatása annak, hogy milyenek kellene lennie a világrendnek, a fizikainak és az erkölcsinek egyaránt. Ugyanakkor a meseszöveg mindig az élettapasztalaton nyugvó kollektív bölcsesség és az évszázados erkölcsi normarend fennmaradását szolgálja, a kizökkent vagy elemi hiányt mutató élethelyzetre megoldást (túlélési stratégiát) kínál, a halál sokféle mesei megnyilvánulására újjászületést ígér (HONTI 1962).

A mese a szimbólumok nyelvén beszél hozzánk. Verena Kast szerint a mesei képek mindig több rétegűek. Minél meseszerűbb egy kép, annál nehezebb egyértelmű jelentést rendelni hozzá. A mese olyan, akár egy tükör – azt látjuk benne, amit lelkünkben hordozunk, ezért egy mesét az adott lelki szükségletünknek megfelelően mindig más és más módon értelmezhetünk. Éppen ezért sosem szabad magyarázni a mesét – hagyni kell, hogy érzelmi szinten fejtsse ki hatását. A nyilvánvaló tanítói szándék hatására pont a lényeg sikkad el, foszlik szét; elillan a varázslat (KAST 2002). Bettelheim is megerősíti, hogy a történetekkel, mesékkel magokat ültetünk el a gyermek tudatába, amelyeket addig nem szabad bolygatni, ameddig képesek nem lesznek kicsírázni (FISCHER 2009). A szimbólumokban való gondolkodás lehetővé teszi a kellemetlen, elfogadhatatlan tulajdonságokkal való szembenézést is. Ahogy a kedvenc mese is a gyermekről szól, az aktuális problémáit jeleníti meg, a kedvenc mesehős is segít a tudattalanban rejlő feszültségek megszelídítésében (KÁDÁR 2013).

A mese nemcsak hangzásával, nyelvi megformálásával alapozza meg az anyanyelvhasználat mélystruktúráit, hanem a legfontosabb nyelvi nevelési feladatot is megcélazza: az emberi kapcsolatok finomítását. Az elhangzó mesemondás körülményei a maguk hangulati elemeivel az együttes élményre, a valódi tanulásra teszik nyitottá a gyermekeket. Tartalmukkal pedig az erkölcsi és esztétikai érzelmek gazdagságában fürösztik meg hallgatóságukat. A mesélő felnőtt egész beszélő lényével nevel, utánzásra ösztönöz. Segít elrendezni a gyermek önmagához, másokhoz, a természeti-tárgyi környezethez és a transzcendenshez fűződő viszonyát (ZILÁHI 2003). Ápolja, szélesíti ezeket az utakat a nyelv adta eszközök által.

Minden történet mögött meghatározott érzelmi töltet(ek) áll(nak), amely(ek) a népmese érzelmi vázát képezi(k), és amely(ek)re egy adott történet épül. A különböző mesetípusok pedig az érzelmek közvetítésének megfelelő keretet adnak (BOLDIZSÁR 2004). Így az emocionális nevelés gazdag eszköztárává válnak a pedagógus kezében.

Tudjuk, hogy az esztétikai élmény egyedi, megismételhetetlen, a mese pedig nagy hatással van a befogadóra, annak tudatára és tudatalattijára egyaránt. A jó és a rossz harcát figyelemmel kísérve a meseolvasó számára lehetővé válik az erkölcsi törvények felismerése. A mű recepciója révén a gyermek szembesül az ok-okozati viszonyokkal. A pedagógus mindeközben felhívhatja a figyelmet a mesehősök közötti relációkra (TODOROV 2005). Ugyanis az efféle összefüggések átlátása a gyermek számára manapság egyre nehezebb.

A tradicionális népmese megőrizte mind a mitikus-archaikus világszemléletet, mind az archetípusok és ősi szimbólumok sokértelműségét, többletjelentését. Aligha van olyan élethelyzet és emberi létet érintő gond, amelyre ne volna megfelelő válasz a tradicionális mesében. Mesehallgatás közben folyton a mesemondó felhívására adandó elkerülhetetlen válaszon töprengünk. Tudjuk jól, minden mese egyfajta nekünk szegezett felszólítás és meghívás, tanítás és egy interpretatív műveletre készítés, megfelelés. A mese, ahogy régen nevezték, „kitalálós”, abban az értelemben, hogy kitaláljuk, miként élhetjük meg azt, ami a kizökkent világi létezésben csupa rejtély és veszélyforrás számunkra; kitaláljuk azt, miként válhatunk azzá, amivé rendeltetésünk és lehetőségünk szerint lehetünk, lehetnénk, kötelességszerűen lennünk kell. A mesélő azért mesél, hogy a sorsszerűség, az elkerülhetetlen végzet (halál) szorításából, az élet értelmetlenségének, elviselhetetlenségének csapdájából kiutat teremtsen. Hogy a hallgató elgondolja a „halálhoz mérten” kínáló lehetőségeit, s ez által elviselhetővé tegye az emberi életet. Világos, hogy ebből az aspektusból nézve a mese nem a borzalom világa, hanem a feloldás művészete (BÁLINT 2011). A feloldás pedig meg- és felszabadító az individuum számára.

A mesélés a belső képek kialakításának serkentője, a mesehősökkel való azonosulás és a „mindent lehet” vágyteljesítő dinamika alapján – az egyik legfontosabb védőfaktor a gyermek életében. A mese hősei a reziliens viselkedést példázzák a gyermek számára – számukra a válság nem leküzdhetetlen probléma, hanem megoldandó életfeladat (KÁDÁR 2013). A jungi pszichológiai iskolában a mesét szimbolikus történetként tekintik, amely általános emberi problémákat és lehetséges megoldásokat fogalmaz meg: „A mese mindig valami olyan dologról

szól, ami az élet folyamatát veszélyezteti, többnyire ez a mese kiinduló helyzete, és azt mutatja meg, hogy milyen fejlődési út vezet ki ebből a problémából egy új élethelyzetbe” (KAST 2002: 9). Azt sugallja, hogy életünk sorsdöntő pillanataiban belső erő tartalékainkra hagyatkozva – harcaink megvívása után – egyenes gerinccel haladhatunk tovább utunkon.

A kisgyermek nevelésében kulcsfontosságú, mit olvasnak, mely történetek kötik le figyelmüket, melyek fejlesztik mentális és emocionális világukat, melyek oldják szorongásaikat, félelmeiket, melyek segítik megoldani gondjaikat. A mesék alkalmasak a gyermek tudatos és tudatalatti problémáinak felismerésére, felbátorítják álmainak, vágyainak meghatározására, rádöbbsentik azok megfelelő értelmezésére, hozzásegítik a helyes döntésekhez. A lélektani problémák egész sora jelentkezik már gyermekkorban, amelyekre nézve akkor még nincsenek valós ismereteink, csupán sejtelmek. Megannyi lelki probléma fel- és megoldásában segíthet a fantázia, amely feldolgozza, megmunkálja a kaotikus, a veszélyes, a rosszat, hogy a tudatos ében az már ne akadályozza a gyermek fejlődését (ERDÉLYI 2013). Így válik a kreatív fantázia, a szubjektív én az objektív én kiegészítőjévé. Ezért van létjogosultsága a személyiség egészében.

Boldizsár Ildikó kifejti, hogy a mesék élni segítenek, az élet gyakorlati problémáinak megoldásához adnak útmutatást. Szerinte a mesék azért tudtak fennmaradni, mert fontos információkat hordoztak az emberi létről. A hallgató vagy az olvasó ezt az információt fikcióba csomagolva kapja, s dekódolva használja fel mindennapi élete, hétköznapi során, ezért beszélhetünk a mese pragmatikus funkciójáról (BOLDIZSÁR 2003). A mesék az élet kihívásaival szemben nyújtanak magatartási modelleket, megoldási stratégiákat. Mentálhigiénés szerepük mellett energiaforrásokat szabadítanak fel, amelyekből a gyógyuláshoz szükséges erő is megszerezhető.

Az indiai hagyomány kapcsán fontos meglátni azt az ideát, amely a mesében létalakító tényezőt lát, olyan erőt, amely képes olyan testi vagy tudati lehetőségeket mozgósítani, amelyek máshol nem, vagy nem így vannak jelen. Bettelheim éppen e példák nyomán értelmezi a meséket a lelki fejlődés projektív kísérőiként, amelyek az egzisztenciális problémákat erőteljes képekben rögzítik, így azok különböző szinteken válnak megragadhatóvá, s így segítik elő a pszichikum megérését, önmegértését és önazonosságának megteremtését (BETTELHEIM 2013).

Nem csupán a külső akadályok leküzdésében nyújt segítséget a mese, hanem annak az alapvető kérdésnek a megválaszolásában is, hogy ki vagyok én. Ugyanakkor a személyiség

formálódása során felmerülő akadályok leküzdésében is utat mutat a mese, ugyanis arról szól, hogy tulajdonképpen minden rendbe hozható. Ebben két járható út mutatkozik meg, a maskulin és a feminin létprincípium. A férfias életelv nyomán a világnak az oda nem illő dolgoktól való megtisztítása, ill. a valamikor odatartozónak a visszaszerzése, és ez által a világ harmóniájának a visszaállítása a mesehős küldetése. A női princípium által képviselt magatartási modell pedig úgy kívánja helyreállítani a világ működésében keletkezett egyensúlyzavart, hogy az eltűnt, elfelejtett vagy rejtett értékeket visszaszerzik, visszahozzák és őrzik a világban (BOLDIZSÁR 2004). Ezen szerepek felismerése, elfogadása a személyiség átítatódását, átstrukturálódását eredményezi.

A mesehős már színre lépése kezdetén szembesülni kénytelen azzal a felismeréssel, hogy a kizökkent időben rá vár az a feladat, hogy a káoszt felszámolja, a rendetlenség megszüntetésén és az újabb rend helyreállításán munkálkodjon, s hogy az elé táruló létgonddal birkózása idején azzá váljon, amivé lenni kell (BÁLINT 2011). A mese hermeneutikai szempontból a megértés útjának parafrázisa, és mint ilyenek eredeti és természetes közege a mesélés: azaz egy kitüntetett kommunikatív helyzet. Az út, utazás, vándorlás motívuma a történet kibomlásának gerincét alkotja, és irányát jelöli. A mese hőse vándorútján sokszor váratlan és elkerülhetetlen helyzetbe sodródik, s ugyanez történhet a hallgatóval is, aki új és új értelmezési variációkat hoz létre (BICZÓ 2003). Amikor az önmegvalósításunk felé vezető úton elindulunk, önmagunkat kell felismernünk, rá kell ébrednünk önmagunk lényegére, a próbatételek hatására föleszmélünk, tudatossá válunk. Ez a mesehősök és a mi utunk is egyben, az érzelmi intelligencia fejlődésének útja.

Az égisz érfő fa meséje szerint még a jó királynak is folyamatos megújulásra van szüksége. Azt, hogy a király jó, a palota gyönyörű kertje, a harmónia bizonyítja. S ha a király, vagy a királylány nem képes, vagy nem hajlandó a változtatásra, biztosak lehetünk benne, hogy egyszer csak megjelenik például egy sárkány. A sárkány nem egyértelműen negatív szereplő. Ő a szükséges rossz. A szükséges fejlődést hozza el, biztosítja. Olykor bizony elkerülhetetlenül kell valami rossznak történnie ahhoz, hogy kimozduljunk a holtpontról, megindulhasson a fejlődés. A sárkány segíthet abban, hogy ne üres formákat ismételgessünk igazi tartalom nélkül (PRESSING 2009). Mindig van azonban segítség – biztatnak a mesék. Egyben tudatosítják, hogy a hős és a segítő azonos személyek (PROPP 2005). A hős csak önmagában lelhet rá a megoldásra, ha egészen mélyre tekint lelkének letisztult rétegeibe.

Majdnem minden mese egy ígérettel kezdődik. A hős abban az élethelyzetben kapja, amikor vagy az én-előttiség vagy az élet normális rendjéből kizökkentettség állapotában van. A varázsmese legbelsőbb természetéhez tartozik, hogy a hős mindig akkor kap tanácsot (ígéretet vagy útmutatást), amikor a legnagyobb szüksége van rá. Ez mindig arra vonatkozik, hogy a megfontoltság és az ész, összeszedettség révén hogyan kell a feladatokat megoldania, hogy személyisége kifejlődhessen (LÉVINAS 1999).

A tanács a tanácstalan hősnek egy interpretatív műveletre való felszólítás vagy „javaslat” (BENJAMIN 1969). Ám csak akkor válik a kezdeti ígéret adománnyá, ha a hős megnyílik a felszólításra, és felelősségteljes viszontválaszra hajlandóságot mutat. A mesemondó elbeszélése egy választott hősnőn keresztül az életvalóságról való többlet-mondássá, a történeten túlszorduló morális és egzisztenciális tudássá érik. Az ígéret így válik adománnyá: amely az életet megértetté tett bölcsélet formájában jut osztályrészül a hallgató közönségnek (RICEOUR 1999). Az adomány ily módon értékke, kincsé érik a hallgatóság számára.

Az identitás megtalálása persze nemcsak a hős feladata; a mesemondó ön-elbeszélése maga is narratív identitást konstituáló tényező. Mesemondóink, az elbeszélők egyszerre hagyományozzák át az egyéni sorsbetöltés létlehetőség-feltételeinek gazdag kincsesárát és az évszázados közösségi elváráshorizontot (BÁLINT 2011).

A mesében egy-egy esemény, élethelyzet elbeszélve válik értelmezhetővé, megértetté. Az elmesélés valójában az önértelmezés alapvető aktusával azonosítható. Amiről beszélünk, az önmagában strukturálatlan, kaotikus érzet és jelenséghalmoz, a róla való mesélés révén elsősorban nyelvi struktúrát kap, amely aztán egyfajta lokális jelentéssel bővül. Valójában ez a nyelvi struktúra határozza meg önazonosságunkat: a múlt, az emlékezés, a jövő, a vágyak és elvárások színtereként a nyelv valóság-konstituáló szerepét is magában foglalja (BÓDIS 2011). Az elbeszélés speciális, mintaszerű formájának tekinthetjük a mesét, mert formai elemei, kommunikatív struktúrája és funkciója révén mindig az adott mesemondó és közössége identitásának megteremtését tekinthetjük végső céljának.

A mesék ugyan nem minősítik a hősök döntéseit, de hozzásegítenek bennünket ahhoz, hogy mi magunk megtehessek ezt. Boldizsár Ildikó feltárja, miként tanítanak a mesék bennünket. A Grimm-mesék sorozatából a *Szerencsefi János* című történetet emeli ki, és arra mutat rá, hogy miként kell az embernek lemondania vágyairól, és tudatosítania a lemondást, elengednie ragaszkodásait, hogy szabaddá válhasson, és a maga teremtette szabadság nyomán

elérje boldogságát (BOLDIZSÁR 2004). Mert a hosszas tanulás folyamányaként, csakis a szabadság légterében teljesebben ki egyéniséggé, és válhat önmagává.

A hallott, olvasott történet magvai elhintődnek bennünk. A mese hosszú távon és szimbolikusan hat – azon a módon, ahogy Seherezáde *Az Ezeregyéjszaka legszebb meséiben* mondja: megkönnyíti a szívet, s olyan porhanyóssá teszi az ember lelkét, hogy az álom magvai könnyen kicsíráznak benne (KÁDÁR 2013). A mesék árnyékként kísérik életünket, úgy tartoznak homo sapiensi lényünkhöz, mint a levegő. Akkor éreznénk igazán hiányukat, ha meg lennénk fosztva tőlük – azaz valamilyen titokzatos erő megfosztana a saját képzeletünktől, fantáziánktól, jövőre irányuló vízióinktól, terveinkől, álmainktól, vágyainktól (ANTALFAI 2006).

A tündérmesékben a csoda része a metamorfózis, az átalakulás, a változás, ami szükségzerű, ha problémákat szeretnénk megoldani. A mesei optimista életfilozófia azt példázza, hogy a nehézségek átmenetiek, vagyis érdemes küzdeni, bizakodni. A mese az életigenlés himnusza, mely arra biztat mindannyiunkat, hogy ne adjuk fel, bátran szálljunk szembe az akadályokkal, a megpróbáltatásokat pedig fejlődési feladatoknak tekintsük (KÁDÁR 2013). Fejlődési feladatoknak, melyek megoldása után értékesebbek, igazabbak lehetünk.

Honti nyomán mondhatjuk, hogy a mese ténylegesen csak funkcionalitásában válik értelmezhetővé, azaz olyan kommunikációs viszonyként mutatja be a mese lényegét, amelynek célja a „mesevilágba” való behelyezkedés, a mesében való gondolkodás (HONTI 1962).

A népmeséket gyakran éri az a vád, hogy ijesztő figurái, kegyetlen, vad történései a gyermekekben félelmet ébreszthetnek. Azonban ezek a vadságok, kegyetlenségek nem idegenek a gyermeki lélektől. Ha a gyermek fél egy mesétől, általában nem a számunkra is ijesztőnek tűnő alakoktól, eseményektől fél, hanem attól, amit a mese szimbolizál. Ha egy mese különösen erős érzelmeket vált ki, ez általában annak a jele, hogy a gyermeket a mese tárgyát képező konfliktus – valamilyen oknál fogva – olyan mélyen érinti, hogy még ebben az áttételes formában sem bír vele konfrontálódni (BETTELHEIM 2013). Ilyen esetben tudnunk kell, hogy a mese által kiváltott félelem valójában belülről jön. És még az sem biztos, hogy tényleg nehezebb a gyermeknek, ha alaktalan, kavargó szorongása egy mesealakban ölt testet, mintha csak a tárgyitalanul lebegő szorongást kell elviselnie.

Bruno Bettelheim kiemeli, hogy különösen hasznos a gyermek számára, ha a meséket élőszóban, lehetőleg a szüleitől hallja. Mivel a mesék a gyermeki lélek, gyakran a szülő-gyermek

kapcsolat mély konfliktusait érintik, a gyermek számára nagyon megnyugtató, ha a szülei a mesemondással azt jelzik: ismerik és természetesnek tekintik a problémákat. A gyermek tudattalanja számára ez jelzi, hogy szülei elfogadják nehézségeit, és egyetértenek a mese által kínált megoldásokkal (FISCHER 2009). Lényeges, hogy a gyermek élete során lehetőleg minél több mesét ismerjen meg, hogy rátalálhasson azokra, amelyek az őt leginkább foglalkoztató problémákra rímelnek.

Boldizsár Ildikó nem kerüli meg a tényt, hogy a gyerekek egyre kevesebb mesét hallhatnak, ugyanakkor a számítógépen a játékprogramok által mesesituációkba is kerülnek. A mesét hallgató gyerek és a billentyűket nyomkodó gyerek abban különbözik, hogy míg a sorsát egérrel irányító gyerek a szemével és az agyával lát, a mesehősökkel azonosuló gyerek a képzeletével és a szívével. Az előbbi megtanulja, hogy a világban milyen sokféle pusztító fegyver létezik, s hogy ezekkel hogyan irthat ki minden útjába kerülőt (destruktív), az utóbbi megtanulja, hogy a világ milyen sokféle tudásból építhető föl, s hogyan szerezhetők vissza azok a dolgok, amelyek valamikor idevalók voltak (konstruktív) (BOLDIZSÁR 2004). Olyan tudásra tehet szert, amely időtálló és pótolhatatlan.

Bruno Bettelheim helyteleníti a mesék megfilmesítését, sőt, a mesék illusztrálását is. A mese ugyanis akkor érheti el valódi hatását, akkor léphet kapcsolatba a gyermek tudattalanjával, ha a gyermek számára a saját tudattalanjából származó képekben jelenhet meg. A gyermek mesehallgatás közben képeket lát, melyek az ő tudattalanjából származnak, s így segíthetik hozzá a lelkében élő káosz rendezéséhez. Ily módon találhatja meg a gyermek a kapcsolatot a mese általános igazságai és az ő konkrét érzései között. A készen elé tárt, felkínált képek ezt a folyamatot megzavarják (FISCHER 2009). Az illusztrátor természetesen nem tudhatja, hogy az adott gyermek számára milyen a sárkány, ő csak a saját, elképzelt sárkányát rajzolhatja meg. A szépséges királylány mindenkinek másképpen szép, és igazán mély közünk csak saját képeinkhez lehet.

A meséknek – azon túl, hogy társadalmi kohéziót teremtenek –, a konkrét egyes ember életében is reflektálnodniuk kell. A mese történelmi korszaka ugyan lejárt, de a mesék összegyűjtésével és általános hozzáférhetővé tételével a hatás is individualizálódik. És itt nem csupán a mese továbbéléséről van szó, hanem arról, hogy az individuumnak a mesében kell megtalálnia kapcsolatát az elveszett természettel (WEISS 2003). A természettel, melytől eltávolodott, és egy önmaga teremtette mesterséges világba zárta magát.

A mesevilágot sem kell máshogy közvetíteni, mint más műalkotást. A mese lelkéhez kell férkőznünk úgy, hogy egymás után kinyitjuk azokat az ajtókat, amelyek mögött az igazság, a szépség, a varázslat rejlik. A legutolsónál ott van kinek-kinek a táltos lova, akivel legyőzhető a tér és idő (KOMÁROMI 2001). Mert csakis ez lehet a cél: egy tágabb horizontú lét, új dimenziókkal.

A mese érzelmeinkre hat; az érzelmi világ kiteljesedésével, önmagunk és a világ megértésével, a szövegben (a mesében) történő elmélyüléssel teljesebb megértés válik lehetővé, mindez pedig a kreatív olvasás kulcsa lehet.

7. A VERSINTERPRETÁCIÓ MINTÁZATAI

A mese mint szépirodalmi műfaj mellett a vers az, mely a gyerekekhez legközelebb áll ritmusával, rímeivel, képiségével. Cseh Katalin nyomán mondhatjuk, hogy a vers befogadása még természetes, mert a gyermek még egész lényével a versben él, annak ritmusában, zeneiségében, szókapcsolataiban. A világot mutatja fel, csillantja meg a gyermekek előtt. Érzelmi-gondolati világukat leginkább megérinti, s ez által formálhatja, érzelmileg gazdagabbá teheti őket.

Habár a jelen kutatás empirikus vonulatának tesztjében nem jelenik meg, mindenképp beszélnem kell magáról a műfajról, valamint a versinterpretáció módjairól, módszereiről, ugyanis a vajdasági anyanyelvi tankönyveinkben a gyermekversek nagyon is jelen vannak, így szövegértő olvasásuk fejlesztése rendkívüli jelentőségű. Az alkalmazott módszertani eljárásokon múlik, vajon a műélvezet bekövetkezik-e, vajon elér-e a költő üzenete gyermekolvasóihoz, és vajon személyiségformáló hatása (célkitűzése) megvalósul-e. Előljáróban azonban a magyar gyermekirodalom, azon belül is a gyermekköltészet rövid áttekintésével kell kezdenem kutatásomat, pszichológiai szemszögből is megvilágítva azt.

Kulcsár Szabó Ernő az 1945 és 1990 közötti irodalom történeti korszakolásánál a művészi beszédmód változásaira irányítja figyelmünket. A magyar irodalmi modernség utolsó korszakát a személyiség integritásába vetett hit megrendülése jellemzi, s ez az 1930-as évek végén Weöres Sándor fellépésével kezdődik. Ekkor megkérdőjeleződik a költői beszéd klasszikus alanyi szituáltsága, és létrejönnek az új dezindividualizációs beszédforma poétikai feltételei. A többféle meghaladási kísérlet alapján különíthetünk el irányokat, áramlatokat a korszak lírájában. Ezt a folyamatot azután megszakítja a háború, majd az ötvenes évek irodalomtörténeti vákuuma, s majd csak 1962 körül kezdődik meg annak továbbfejlődése, amelyet a szerző átmenetnek tekint az 1970-es, '80-as évek fordulóján megtörténő újabb beszédmódváltás felé (KULCSÁR SZABÓ 1993).

Ha a gyermekköltészetet behelyezzük a fenti irodalomtörténeti sémába, érdekes következtetéseket vonhatunk le. Kapcsolatot találhatunk az érlelődő változás és a gyermeklír felvirágozása között. Dobszay Ambrus megkockáztatja, hogy a Kulcsár Szabó által nagy jelentőségűnek tekintett beszédmódváltás, amit ő az irodalmon belül a többi műnemhez képest a

líránál vél elsőnek felfedezni, az a lírán belül talán épp a gyermeklírában kezdődött el. Azaz az új gyermeklírát forradalmáról van szó (DOBSZAY 2004).

A jó gyermekvers etikai és esztétikai értékei a következők: gyermekperspektívából néz; szeretettel nevel, sugall, de nem sulykol; auditív és vizuális hatást kelt/vált ki; tartalmilag és hangulatilag plasztikus; leírás helyett gyakoribb a megjelenítés; élményszerűen kínálja a látványt; képgazdagság, gazdag asszociációs sort előhívó képek, komplex hatás, megelevenítő költői technika; epikusság, történés; műnemi és műfaji változatosság a ciklusokban.

A jó gyermekvers világteremtő, a gyermek fantáziáját megmozgató-tágító szöveg. Ezt szolgálja az erős képiség, a legelvontabb gondolatok, érzelmek megjelenítésének konkrét képi volta. Éppen a modern költészeti törekvések, a szürrealizmus, az abszurd, a paradox juthat legközelebb a gyermeki gondolkodáshoz (BÁRDOS 2013).

A legtöbb felnőtt, ha gyermekeknek ír, a gyermeket kezdetleges, együgyű lénynek tekinti, akihez le kell ereszkedni, Weöres Sándor viszont a gyermeket kristályosan egyszerű, kozmikus lénynek ismeri, és felemelkedni igyekszik az ő értelmén kívüli, ősi fantáziavilágába. Szerinte nem a gyermek a még tökéletlen felnőtt, hanem a felnőtt a már tökéletlen gyermek. A gyermek ugyanakkor szoros, intenzív kapcsolatot tart fenn a verssel. Nem értelmet keres benne, hanem hangulatokat, érzéseket él át. Révedezik, képzel és elképzel. Újraél pillanatokot, álmokat, vágyakat, saját életéből eredőeket.

Beney Zsuzsa meglátása szerint a magára vonatkoztatott világ mellett a gyermeki versbefogadás (vershallgatás) már egy nem magára vonatkoztatott világ észrevétlen tudomásulvételét is feltételezi; a „hasznos” nyelv mellett egy, a konkrét szükségletektől különálló, más rendeltetésű, másképpen sűrített, a valóság más szférájához kapcsolódó nyelv alakul ki, s ennek mintájára később nemcsak a művészeteknek, hanem a humanizált, a verbalizált érzelmeknek közlésrendszere (KOMÁROMI 2001). Így válik a vers az éncentrikus világkép meghaladását, az azon való túllépést segítő nyelvi alkotássá. Talán ahhoz hasonlítható, ahogy a geocentrikus helyébe a heliocentrikus világnézet lépett a világtörténelem során.

A gyermekköltészetben számtalan helyen érhetjük tetten a gyermeki spekulatív világképalkotás példáit: „A gyermek világképként kialakult elképzeléseit naponta revideálja, s újraalkotja. Ezen út során a magához mért világról szerzett egyre több és reálisabb ismeret a maga személyének értelmezését, a reflexióit is kikényszeríti. A világ folyamatosan egyre függetlenebbé válik az éntől. Az alárendelődés folyamata ez. A világ elnyerése a róla szerzett

tudás révén, s eközben az én uralmának, teljhatalmának elvesztése” (DOBSZAY 2004). Vajon ez előre- vagy visszalépés az énünkhöz viszonyítva? Teljes egyéolvadás vagy a lemondások kezdete-e?

Mérei Ferenc kifejti, hogy a 20. század meglátja és értékékként fedezi fel a gyermekben a gyermeket. Szerinte ebben a században sikerült az alkotóknak a gyermeki világlátást irodalmilag megragadni, s belőle formai állandókat alkotni. A gyermeki stílusdimenzióban alkotott művek leglényegesebb jellemzője a sztereotípiáktól való mentesség vagy legalábbis kisebb függés azoktól. A gyermeki világot idéző műalkotásra jellemző az a törekvés, hogy ne legyenek elvont összekapcsolások, hanem az első, előzmények nélküli, érintetlen tapasztalatot idézve az ábrázolásban minden „az legyen, ami” (MÉREI–V. BINÉT 2003). Például Kassák Lajos *Testvérkéék* című verse a valósághoz közvetlenül kötődő elemeket egybekapcsolva, az ábrázolás egyszerűségére törekedve született meg.

A versek, különösen a gyerekversek léte, szerepe az irodalmi nevelés szempontjából kulcsfontosságú. A líraiság, játékoság, az érzelmek ábrázolása, kifejezése itt nyilvánul meg a leginkább. Ennek megfelelően a gyermekvers feldolgozása, megértésének tanítása akkor működik jól, ha sok játékot, érzékszervekre épülő feladatot tervezünk, és nem szövegelemzést végzünk, esetleg irodalomtörténetet tanítunk a kisgyerekeknek. Ezt a gyermekközpontúságot és élménycentrikusságot kell figyelembe vennünk, amikor verset adunk a gyerekeknek az óvodában, az iskolában vagy otthon. A sokféle tevékenység mellett érdemes valami tárgyat, rajzot készíteni, amelyet ajándékként a gyerekek magukkal vihetnek, megőrizhetnek (STEKLÁCS 2009).

Az alsó osztályokban folyó irodalomtanítás a családból hozott élményekre és az óvodai verstanításra épül. E mellett természetesen előkészít az irodalomtanítás verselemzéseire. Értelmet mindez csak akkor kap, ha a gyermeknek örömet jelent a vers hallgatása, a versről való beszélgetés, saját érzelmeinek, gondolatainak szavakba öntése, a másokkal történő együttgondolkodás. A verstanításnak mű- és élményközpontúnak kell lennie. Az élményszerűség megteremtése érdekében tudnunk kell, mi jellemzi a mű (a vers) befogadját. Fontos tisztáznunk, mert a felnőtt és a gyermek versbefogadása lényegesen különbözik egymástól (KOMÁROMI 2001).

A szövegfeldolgozásnak kiemelt szerepe van a személyiségformálásban. A szövegtartalom értési szintje, módja, az érzelmi attitűd, a figyelem, az emlékezet működése, ill.

fejlődése a verssel való találkozás kapcsán mind-mind a személyiség változásának, alakulásának olyan indítói lehetnek, amelyek többnyire a tudat ellenőrzése nélkül mennek végbe (BIMBÓ 2002). Az érzelmre, az értelemre való hatásnak ezt a formáját mi pedagógusok semmiképpen nem mellőzhetjük, hiszen minden eszközt meg kell ragadnunk, amely a gyermeki lélekhez közelebb visz.

A verses epikától nem vezet egyenes út a líra világába, bár gyakran magukon viselik annak képalkotó, sűrítő beszédmódjának jellegadó sajátosságait, befogadásuk mégis az epikus cselekményvezetés mentén történik elsősorban. Egyenes út azért sem vezethet ettől a szövegtörzstől a líra világába, mert általában nem úgy dolgozzák fel, hogy megnyithassák az utat a lírai természetű szövegek felé. Az olvasókönyvekben a szöveghangzással, -hatással alig foglalkoznak, a rímkeresés, ritmizálás ugyan megtörténik, de hogy mi ezeknek a poétikai eszközöknek a funkciója, illetve hogyan hatnak a befogadóra, erre sajnos nem világítanak rá (G. GÖDÉNY 2013). Vagyis a lírai vers, a versfeldolgozás megjelenése a pedagógiai gyakorlatban elengedhetetlenül fontos.

Hogy miért Weöres Sándort állítom (Nemes Nagy Ágnes mellett) a versinterpretáció középpontjába? Igazán kézenfekvő a válasz. Az ő gyermekverseiből táplálkozik sokunk képi világa, mesebeli fantáziája, gyermek-mitológiája. Klasszikus versekké váltak, s ily módon épülnek be minden mondatunkba. A magyar népi líra, a tréfás mondókák, rejtvények, szólások olyan áradatát öntötte műköltészeti formába, amely szinte páratlan.

A gyerekek gondolat- és érzélemvilágához közel álló, rajongásig szeretett formavilág, költészet ez, melyet mindig a ritmus, a rím szeretete, a mosoly, az öröm kísér. Ha Weöres verseit viszünk be a tanórára, nem érhet bennünket csalódás, élményekkel gazdagodhat gyermek és pedagógus egyaránt.

Weöres Sándor nem az alkotásban, hanem a szerkesztésben válik tudatos gyermekvers-költővé. Már csak ezért sem nyomhatja el verseit a didaxis. De a pedagógiai cél is olyan, amely nem korlátozza, hanem felszabadítja a gyermek-olvasót. Sem elvont etikai, sem pedig haszonelvű praktikus előírások nem terhelik verseit. Ehelyett csupán a puszta esztétikum az, aminek erkölcsi, szellemi, lelki hatást tulajdonít. Fontosnak érzi, hogy a gyermekek olyan ritmikai, zenei, strukturális anyagot kapjanak, ami lelkükben osztódni, sarjadni kezd (DOBSZAY 2004). És Weöres Sándor versei valóban a ritmus, a rím, a játékosság, a gyermeki világkép tükrözői, a líra gyöngyszemeiként élnek a gyermeki lélekben.

Az alsó tagozaton úgy kell elindulni az intellektuális versértelmezés felé, hogy közben megmaradjon a versek szeretete, a versmondás élménye. Ez az igazi kihívás, s ha sikerül megőrizni, igazi kincset vihet magával a gyermek egy hosszú útra, társként, értelemadóként és – képzőként, olykor pedig vigaszként.

Weöres Sándor szerint a vers intellektuális kristály, és forgásában (vagy ahogyan körülálljuk) hol itt, hol ott járja át a jelentés sugara más-más fénytöréssel (KENYERES 2013). Ismerős számunkra ez az érzés, hiszen ugyanazt a verset olvasva újra meg újra mást és mást mond, jelent számunkra. Mások az értelmi körök, melyeket adott pillanatban bejárunk.

A szöveg értelmezésekor az értelmi előkészítés során természetesen lehet szerepe az irodalomtörténeti háttérnek is, hiszen minden szöveg valamilyen módon magán viseli keletkezésének körülményeit, a kor és az alkotó (közösség) jellegadó sajátosságait; de kisiskolásokkal ne olyan szövegeket dolgozzunk fel, amelyeknek megértéséhez az irodalomtörténeti és -elméleti háttér feltérképezése szükséges. Az azonban nagyon lényeges, hogy autentikus irodalom- és lírafogalom birtokában készüljön a pedagógus az órákra (CSERHALMI 2000). Ez a fajta felkészültség biztosítja számára, hogy a gyermek (befogadó) elsődleges megérzéseire, benyomásaira, reakcióira kompetens módon tudjon reflektálni: irányítani tudja a bontakozó irodalmi szemlélet alakulását, fejlődését.

A lírai művek feldolgozásakor másképp járunk el, mint az epikus művek esetében. A kisiskolás gyermek ugyanis még nem képes önmaga belső világát tárgyilagosan, pusztán intellektuális úton elemezni. A költő és a kisiskolás belső világának egymásra hangolása elsősorban érzelmi, másodsorban pedig képi úton megy végbe. „Az érzelmi ráhangolódás a vers világára a feldolgozás előkészítő szakaszának fontos feladata. Az előkészítésnek hármas funkciója van: motiválja a befogadást, megteremti a közös előismeretet, valamint kibontja azt a fogalomrendszert, amelyhez az új ismeretek köthetők” (SÁROSI 2008). A vershez való kapcsolódás mikéntjét mindig közösen kell megtalálnia a gyermeknek és a tanítónak. Ilyenkor nyilvánul meg igazán a gyermekek érzékeny húrjain való játék, melyre csak az őt valóban ismerő pedagógus jelenlétében és irányításával nyílik lehetőség.

A versre való ráhangolódást nagymértékben segítheti az egyéni élmények felidézése olyan versek esetében, amelyekben a költői én erőteljesebben van jelen. A versekkel való foglalkozás során fontos szerepnek kell jutnia a kooperációnak: a gyerekeknek ilyenkor

lehetőségük nyílik élményeik felidezésére, megosztására, átélhetik a közös munka örömét; mindeközben nyelvi kifejezőképességük is fejlődik (KONRÁD 2008).

A pedagógusok gyakran megféleldekeznek arról az evidenciáról, hogy a kisiskolásoknál mindig a személyes élményből, tapasztalatból érdemes kiindulni. Pedig a szövegvilágok és olvasói életvilágok egymáshoz kapcsolódását az ilyen jellegű beszélgetések alapozzák meg. Lényeges, hogy ilyenkor mindenki mozgósítsa és megossza személyes élményeit, tapasztalatait. Ez pedig leginkább a kooperatív technikák előnyben részesítésével oldható meg. A pedagógusnak eközben módjában áll körbejárni és belehallgatni ezekbe a beszélgetésekbe, másrészt pedig kitűnő beszédfejlesztési eljárás a csoportokban elhangzottak összefoglaltatása; ill. vannak olyan technikák (pl. az asszociatív írás, fürtábra stb.), amelyek az írásos rögzítés által később is lehetővé teszik a megosztott élmények felidését (BÁRDOSSY et al. 2007).

A versek hangulati előkészítésében segítséget nyújthatnak a társművészetek is. Főként az évszakokról, természeti jelenségekről szóló, ill. tájleíró versek esetében hallgathatunk zeneműveket, tanulmányozhatunk képzőművészeti alkotásokat.

A vers megismerését követő kötetlen beszélgetés hasznos információkat nyújt a tanítónak. A gyermekekben gondolatok, érzelmek ébrednek, amelyeket erősen befolyásol képzeletük, a témával kapcsolatos előzetes tapasztalataik. A gyerekek igen nyitottak az érzelmi hatások iránt, s érzékenyen reagálnak azokra. Mindenképp meg kell hallgatnunk mondanivalójukat, hiszen ez a reakció a mű befogadásának egyik alapvető mozzanata. A mű elemzése során a pedagógusnak ezeket az érzéseket kell elmélyítenie azáltal, hogy a gyerekek figyelmét a vers művészi megformáltságának apró, egymásra épülő részleteire tereli.

A versfeldolgozás legnehezebb mozzanata éppen az élmény megragadása és megfogalmazása: „Kulcsot kell találnunk a vershez. [...] Egy vers egy bizonyos hangulatra, egy bizonyos jelentés, üzenet befogadására hangolja az olvasót. Ez megadja az első impulzust ahhoz, hogy a vers jelegyütteséből milyen elemeket emeljünk ki, és azokat milyen összefüggésrendszerben kössük össze. Példával is illusztrálhatjuk: a címben nagyon sokszor kulcsra találunk” (KOMÁROMI 2001: 286).

A vers komplex egészként hat a hangzásvilág elemeivel, zeneiségével. A kisiskolás korú gyermekek fogékonyak a szavakban rejlő játékra, ritmusra, rímre, a versvilágban megnyilvánuló humorra. Ugyanakkor öt-hét éves kortól egyre inkább jellemző lesz a gyerek téma iránti igénye. Számukra a gyerekvers epikolírai, azaz igénylik a történet- és életdarabkák jelenlétét a versben

(uo.). Ez által saját életterükre, környezetükre, mindennapjaik apró részleteire ismernek rá, belső biztonságérzetük növekszik.

A vers módszeres vizsgálata során rá kell világítanunk, hogy a költő milyen nyelvi-stilisztikai jelenségeket milyen funkcióban használt fel mondanivalójának kifejezésére. Miután részleteiben is elemeztük a verset (az explication követelményeinek megfelelően) körvonalazzuk a vers üzenetét (a versen is túlmutató sugallatait). Eközben valamennyi nyelvi-stilisztikai eszköz (hang, szó, kifejezés, mondat, szövegtani jelenség, kép stb.) jelentését, stílusértékét, azaz funkcióját számba vesszük. Azonban akármilyen kitűnőnek látszó elemzéssel találkozik valaki, annak a módszerét is csak mintegy magán átszűrve alkalmazhatja eredményesen (SZATHMÁRI 2011).

A versek címének kiemelt figyelmet kell szentelnünk. Globális kohéziója sokszor segíti a versértelmezést. A cím sok esetben azonnal a vers kettős, konkrét és elvont értelmezését állítja a középpontba. Az olvasókönyvekben megjelenő legtöbb vers címe témajelölő, azaz címke jellegű és gyakran a vers első sorában ismétlődik (KERNYA 2006). A vajdasági magyar anyanyelvi olvasókönyvekben (az alsó osztályokat tekintve) pl. Gazdag Erzsike *Mesebolt*, Weöres Sándor *Kezdődik az iskola*, Petőfi Sándor *Ősz elején*, Orbán Ottó *Oroszlán*, Tamkó Sirató Károly *A Hold*, Petőfi Sándor versének *Fekete kenyér* címe ilyen jellegű.

A címértelmezés izgalmas feladatok megoldására ad lehetőséget. Annál is inkább, mert a gyerekeknek látniuk kell a sokkal mélyebb összefüggéseket, ok-okozati viszonyokat, elvontabban kell gondolkodniuk egy vers címének megfejtésekor, mint a prózai művek esetében. A címvizsgálat a verselemzés bármely szakaszába beépülhet. A címértelmezés a vers megismerése előtt olyan játékokra ad alkalmat, amelyek során szabadon asszociálhatnak (ötletbörze), ill. a cím sokrétű jelentéstartalmát bonthatják ki (SÁROSI 2008). Címkefelhő, asszociációs háló alkotása segítheti ezt a folyamatot, ugyanakkor ezáltal írásban rögzíthetjük ötleteink áradását.

Például Domonkos István gyermekversei közül leheletfinom rezdüléseivel az *Eperfa* a leglíraibb, legérzékenyebb hangvételi. Szubtilis módon ábrázolja a megmagyarázhatatlan szomorúság érzését. A vers második részének sorai meghatóan fejezik ki ezt a búskomorságot: »Duna / vizén / egy dereglye / sovány bogár / szállt / a kezemre / sovány / bogár / szállj / el velem / hetek / óta / könnyes / szemem / eperfának cérna / ága / hogy elszakadt / régen / a

szívemben« (UTASI 2008). Ezt az elmúlás felett érzett csendes bánatot a cím a legkevésbé sem tükrözi, a közös együttgondolkodás során kell rávilágítanunk.

A címértelmezés fázisából észrevétlen az átmenet a vers tüzetes elemzéséhez. A pedagógusnak el kell döntenie, melyik megközelítési mód vezet leginkább eredményhez egy-egy költői alkotás értelmezésében. Egyes versekben pl. eseménysor is fellelhető. Sikerral alkalmazható az ilyen típusú versek interpretációja során a szerepjáték. A versbe foglalt helyzetet megélve a tanulók könnyebben eljuthatnak a költői üzenethez. Ez a fajta megközelítés átvezet a konkrét jelentésből a másodlagos jelentésig, a sorok mögötti jelentéstartalmak kibontásáig. Annál is inkább, mert a drámajátékokkal „megalkothatók” azok a gondolatok, amelyek a versben sűrítetten, csak utalásszerűen jelennek meg (KERNYA 2006). Felszínre hozhatók a mögöttes jelentéstartalmak, a mélyen ülő titkok, a költő rejtélyes üzenetei.

Kassák Lajos *Testvérek* című verse kapcsán eljátszhatjuk, ahogyan a gyerekek málnát, zöld diót szednek, csellengnek, közben zsákjuk megtelik. Megjeleníthetjük a várakozó anyát, aki megveti kis ágyuk, majd a gyerekek szeme lezárul, álomföldre utaznak. Juhász Ferenc *Nagymama* című versének elemzésekor eljátszhatjuk, ahogyan „nagyanyó begyűjt / föltűzdeli kicsi, fehér kontyát, / sürög-forog, gyorsan fölmossa / a konyhát, / repked ki az ajtón”. Vagy eljátszuk, hogyan táncol, játszik, épít, hogyan álmosodik és szunnyad el Weöres Sándor *Bóbitája*, miközben a vers ritmusát érzékeltetjük. Ezáltal közelebb kerülhetünk a mögöttes jelentéstartalmakhoz, a költő alapgondolatához.

Ugyanakkor szélsőséges esetben a lírafeldolgozás jellegzetes problémája lehet az epikapoétikai sajátosságok érvényesítése a líraversen. Cselekményt és főszereplőt kerestet a szövegben az ilyen beszéd, holott a lírai természetű szövegekben epikus mozzanatokról beszélhetünk ugyan, de cselekmény mint olyan nincs bennük. Arra is gondolnunk kell, hogy latens tudást épít és olvasási stratégiát határoz meg a pedagógus beszéd- és kérdésmódja. Sosem fogja élvezni és szeretni a lírát, aki epika iránti elvárásokkal közelít felé (G. GÖDÉNY 2013). Érzés, hangulat sikkad el az ilyen versmegközelítés alkalmával. A gyerekek csalódnia kell, holott érzés, hangulat stb. felől közelíthető meg leginkább egy költemény. S ezt az attitűdöt a tanító, a tanár ültetheti el a gyermeki tudatban.

A versszak, verssor, rím fogalmát a gyerekek könnyen megértik, formai tagolódásuk folytán jól megtalálják a versben. Azonban nem javasolt a versszakok szerinti feldolgozás, inkább a gondolati-érzelmi-képi egységet láttassuk meg. A versek formai jegyeinek feltárása

mindig a tartalmi elemzést kell, hogy erősítse, sohasem lehet öncélú. Ekkor kell a gyerekeknek megérezniük a tartalom és a forma szoros, elválaszthatatlan kölcsönhatását. Ez a szoros kölcsönhatás a képversek esetében még fokozottabban jelenik meg (KERNYA 2006).

Weöres Sándor gyermekverseit elemezve például rendszerint a külső formai jegyekre mutatunk rá, a ritmusképletek sokféleségére, bravúrjaira, a rímekre, a költői mesterség fogásaira. A befogott világ tágasságára, sokszínűségére. A jelzőkre és a hasonlatokra s más költői alakzatokra. Weöres Sándor költészete valóban gazdag ezekben a formákban. De rá kell világítanunk, hogy sokszínű ez a költészet az emberi tartalmak kifejezésében is. Igazolnunk kell, hogy ezekben a ritmus- és rímképletekben mennyi költői tartalom van. Hogy a játékos megszólalás sokszor valóban mély igazságokat takar.

Annak, hogy Weöres Sándor mellett Nemes Nagy Ágnes verseit állítom a versinterpretáció középpontjába, egyrészt az a prózai oka, hogy költeményei fokozott mértékben vannak jelen a vajdasági anyanyelvi olvasókönyvekben – az alsó osztályokban. A másik, talán meghatározóbb ok (amiért ezek a költemények vizsgálódásom homlokterébe kerültek) az az, hogy az adott életszakaszban (alsó osztályokban) a metafizikai szorongásaival küzdő gyermek számtalan kérdését, aggodalmát, titkos gondolatát sűrítik egybe, mondják ki. És ha választ nem is adnak a kínzó kérdésekre, már a kimondás, a feltárás révén közeli kapcsolatba kerülnek a gyermekolvasóval. (Már ennek a ténye közelebb viszi az olvasót a válaszokhoz.)

A versekben érdemes megfigyeltetni azt a beszédmódot, amelyet alapvető nyelvi-poétikai jellegzetessége alapján Nemes Nagy Ágnes – saját verseit illetően – objektív lírának nevezett el. Ő ugyanis szakít a magyar költészet személyes-pszichologizáló hagyományaival. Verseiben az ábrázolás tárgya nem valami másért, nem a hozzákapcsolódó élmények háttereként, bázisaként, sem pedig valami más tárgy, jelenség, fogalom jelölőjeként áll a helyén, hanem a versbeni megmutatás értelme magának a tárgynak, helynek a megmutatkozásában van. Ez az új Nemes Nagy Ágnes versek alaphelyzete, a szükségszerűen háttérbe szoruló lírai én attitűdje (DOBSZAY 2004).

Valóban költői helyének kijelölésekor szívesen nevezik Nemes Nagy Ágnest az ún. objektív líra vagy az elvont tárgyiasság költőjének is. A Nemes Nagy Ágnes-i tárgyiasság „intencionális tárgyiasság”. Némi egyszerűsítéssel ezt úgy értelmezzük, mint az emberi létérzékelésnek, a létállapot nevetlen érzéseinek pontos megragadását, mégpedig a tárgyi (külső, objektív) világ képének látványából kinövesztett látomások által (HONTI 2006).

A költő lát, felfedez és elmond, megrajzol, megmutat. Ez az új Nemes Nagy Ágnes versek alaphelyzete, a szükségszerűen háttérbe szoruló lírai én attitűdje. Ám a szubjektív élményszerűség elvetése nem jelent ridegséget, hűvös magatartást. Sőt. Pontosan arról van szó, hogy a szemléletmód által minden felértékelődik, a legérzékletlenebb, látszólag jellegtelenségben nyugvó tárgyi világ is megelevenedik, mégpedig a szemlélő elfogulatlan érdeklődése, meglátása által (DOBSZAY 2002).

Nemes Nagy Ágnes sosem titkolt szándékkal és meglepő alaposággal térképezi fel a környező világot. Az első témakör a tágabb környezet, a Buda utca, ahol meg lehet kérdezni, *Mi van a titkos úton*, és egyébként van még az utcában *Akácfa* is.

A titkos út életünk útja. Van benne valami hátborzongató. Talán a távolsága, a messzesége, az elhagyatottsága, kihaltsága. S ez az út egyre messzebbre vezet, s egyre keskenyebb lesz. A vers felépítése is hűen tükrözi ezt a semmibe, csendbe való futást. Lassanként elmaradoznak a hangok: az utcalárma s a kisvasút dongása. Ezen az úton csak magunk haladunk, kézenfogva a megnevezhetetlennel (BOGNÁR 2001). A versnek csak a kezdetén van jelen a személyes élményszerűséget igazoló első személyű alany. A leírással elszakadunk tőle, és látszólag objektívebben jelenik meg előttünk a leírt tárgy: a kis út. De a megszemélyesítésekkel, a benne járó fantázialényekkel valójában a lírai én fantáziájának titkos útján járunk.

Nemes Nagy Ágnes verseiben egy gyermek beszél, az ő szemével látjuk a világot. Őt magát ugyan közvetlenül nem ismerjük meg, csak gondolatvilágát, képzeletét, s valójában ez ezeknek a verseknek az igazi témája, nem az általa leírt tárgyak, jelenségek, jelenetek. Magáévá teszi a tárgyakat, a körülvevő természetet.

A versek ritmikája, zenei világa egyszerű, egynemű. Általában felező nyolcasokból és kétütemű hetesekből épülő sorpárok alkotják a versszakokat, az ütemek hosszúságukban kiegyenlítik egymást, sőt időnként a felező hatos alkot ugyanilyen hosszú ütemet. Szótagszaporító, kilógó sorok többnyire a versszakonkénti harmadikak (gyakran rímtelenek).

Nemes Nagy Ágnes gyermekversei „többnyire a gyermek lassú, szemlélődő, töprengő, meditatív magatartását, a közvetlen tapasztalás, a differenciálatlan megismerés mentális élményét idézik meg. Azt, hogy a »semmisségek«, az értéktelenek, a megfigyelésre általában érdektelennek tekintett dolgok nagyobb, elmélyültebb figyelmet kapnak a gyermeknél. A felértékelődő kicsiségek fölött mint kincstáranak drágaságai fölött tart szemlét, leltárt Nemes

Nagy Ágnes lírai hőse a *Mennyi minden* című versben” (DOBSZAY 2002). Az említett versben megannyi a szereplő, s lelkes, mert átlelkesített dolog. Ez a vers egy merő felsorolás. Éktelenül és dísztelenül. Holmik, mégis élnek. A költő csak egyszer kiált föl, hogy milyen szép is mindez.

Külön világot alkotnak Nemes Nagy Ágnes költészetében a madarak, a *Gólya az esőben*, a verebek a *Hóésésben*, a furcsán beszélő tengelice és a harangnyelvként hintázva szálló galamb. Lehet látni titokzatos lappantyút (*Láttam, láttam*), akinek „kék szeme lángja két picli lámpa, / gurgula hangja úszik utána”. Ott van a *Fekete hattyú* és vele a költő legkülönösebb gyermekverse, a *Lila fecske*. Valójában Nemes Nagy Ágnes szótárában a madarak életre kelnek: mindegyiknek jószereivel csak egyetlen tulajdonsága emelkedik ki, s a madár ettől humanizálódik. A belátás, a rálátás elsajátítja, magáévá teszi a madarat. Pontos rajzot kapunk. Már a *Madarak* című vers elárulja, hogyan kell megfigyelni és megtudni, honnan jönnek, merre mennek a fényes, szép madarak: „Fára mászom, vízbe úszom, nád bugáját / széthuzom [...] merre szállnak, / megtudom / megtudom, / és ha bírom, elmesélem.”

Arra is érdemes figyelni, ki a vers lírai éneke, kinek a nevében beszél a költő. Például József Attila *Altató* című verse egy szülő monológja kisfiához, de érezhetően ott van a gyerek, aki magát a szeretetre éhező költőt is megszemélyesítheti. Verselemzéskor ki kell emelnünk, hogy mint József Attila annyi más versében, itt is együtt van jelen a makro- és a mikrokozmosz. A vers az égből indul, hogy elérjen egészen a labdáig, a sípig, a cukorig s a világot jelentő parányi üveggolyóig (BOGNÁR 2001).

A *Buba éneke* című versben a költő, Weöres Sándor szerepeket vált. Más-más helyzetekbe képzeletben magát, s egyre intenzívebb érzelmi motívumokkal festi meg édesanyja iránti rajongását. (A gyerek elvágyódását szerepjáttékkal fejezi ki.) Cinkévé, szellővé és csillaggá válik, de csak gondolatban, a feltételes mód által, hogy újra meg újra visszatérhessen édesanyjához (uo.).

Az olvasókönyvek több verse is a költő hangulatának egy-egy pillanatát rögzíti általában egy külső tájélményhez kötve. Ilyenkor az elemzés középpontjában a tájnak ez a szubjektív ábrázolása kell, hogy álljon. Ekkor keressük azokat a költői kifejező eszközöket, amelyek segítségével ez az ábrázolás megvalósul. Meg kell keresnünk azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek segítségével magunk elé tudjuk varázsolni a mű érzékletes világát (KOMÁROMI 2001).

Erre klasszikus példaként Petőfi Sándor *Itt van az ősz, itt van újra* című versét említhetjük, melyben megfigyeltethetjük, hogyan változik a táj bemutatásának nézőpontja, ugyanakkor észrevétetjük a megszemélyesítéseket (elalszik, álmos, beteg, levetette, levetkezett, felöltözik stb.) és a hasonlatot („Mint elalvó gyermekére / Néz a szerető anya”), melyekkel a költő megidézi az ősz világát.

József Attila *Perc* című alkotásában a nyár, s annak minden apró részlete (a madársereg, a maszatos parasztgyerek, a folyópart, a kavics) a költő alaphangulatát hivatott tükrözni, feltárni. A költői érzélemvilág pillanatnyi felvillanását, a természetnek ebben betöltött szerepét vizsgáljuk meg a gyerekekkel, a forma, a rímek felfedezése mellett.

Fehér Ferenc *Bácskai tájkép* című verse szintén külső tájélményhez kötődik. A verset a költő szülőhelye, az észak-bácskai táj ihlette. Tanulóinkkal megbeszéljük, mit árul el a vers címe a tartalmáról, vajon mennyire felel meg a tartalom az előzetes elvárásoknak. Milyen napszakot ábrázol a költemény? Hogyan fejeződik ki ez a versben? Megfigyeltetjük, hogy a táj bemutatásának nézőpontja hogyan változik: először távolról szemléli a vidéket az úttal és a fákkal, majd a mezítlábas kisfiú bemutatásakor közelít, végül pedig ismét távolodik. A nézőpont mellett a mozgás ritmusa is változik. Az igék is érzékeltetik a fokozatos lassulást.

Az emlékezés távolából minden mozdulatlan, változtathatatlan mutatkozik. A költő azonban nem csupán a múltbeli képek állandóságára utalhat, hanem arra is, hogy ebben a világban semmi sem történik, az ember kiszolgáltatott, helyhez kötött.

Rávilágítunk, hogy a versben található költői képek szerepe az adott mondanivaló, költői üzenet kifejtése: a megszemélyesítés (beleszalad), a metafora („Kétoldalt elhagyott asszonyok, / egy-egy hókarú nyárfá”) és a hasonlat („Föntről, az égből épp olyan, mintha egy helyben állna”) ezt a célt szolgálja. Szemléletes, ha a tanulók csoportot alkotnak, állóképben örökítik meg a vers tartalmát. Rámutatunk, hogy mely más művészeti ágra utalhat a vers címe. Képeket mutatunk be a vers hangulatának erősítésére (pl. észak-bácskai búzatáblák), az internet segítségével. A tanulók csoportokat alakítva különböző nézőpontból készíthetnek tájleírást egy általuk választott vidékről. A nézőpontok a következők: a földön állnak, egy fáról néznek szét, a magasból tekintenek le. Kérdéseink: Hogyan látják a tájat? Milyen lényeges elemeket emelnének ki?

Lényeges megfigyeltetni a költői kifejezőeszközöket. A költői hatás alkotóelemei az egyszerűbben megfejtendő hangutánzó, hangulatfestő szavakon át a hangulatteremtő alakzatokig (halmazás, fokozás, ismétlés) terjednek. Az érzékletesség és a hangulatosság kiemelt hordozói a

megszemélyesítések, a hasonlatok, a metaforák. Mindezek megközelítése a nyelvi jelenségek kibontásával, jelentésük sokrétőségének felfedezésével történhet (KENYERES 2013).

A vajdasági magyar anyanyelvi olvasókönyvekben (az alsó osztályokban) megtalálható verseinkben a költői kifejezőeszközökből csak néhány példát villantunk fel, a teljesség igénye nélkül. Weöres Sándor *Haragosi* című versében hangutánzó („Fut, robog a kicsi kocsi, / rajta ül a Haragosi, / din don diridongó), sőt hangulatfestő szavak (pl. retyerutya) jelennek meg, és az ismétlés egészíti ki a költői kifejezőmódot.

Szabó Lőrinc *Falusi hangversenyében* a háziállatok hangjait hallhatjuk. Gazdag Erzsébet *A vízipók malma* „zakatol, katakol”, „a víg kerek: Zikit-zakat”, hajtják, a pacsirta pedig „Így énekel csengő szóval: »Pility-pility, ejtem!«”. Nagy László *Dióverés* című versét metafora („Áll a diófa, / és érett kincsei válnak tőle”), hangutánzó szavak (elsuhogott, kopog, kopácsol, döngnek stb.), sőt hangulatfestő igék (lengenek, ring) díszítik, segítik kibontani a költői üzenetet.

Nemes Nagy Ágnes páros rímű versében, a *Hóésésben* a veréb mászkál, araszol, vacakol a hóban, azaz hangulatfestő szavakban bővelkedik. Petőfi Sándor *Ősz elején* című költeményében a fecskék „Tavasz s nyár vendégei”, vagyis a költő megszemélyesítéssel él, és hasonlatot is találunk („Látom még, mint kis felhőket”). Ugyanakkor érdemes megfigyeltetnünk a gyerekekkel a 19. századi beszédmódot (megnyilatkozást) és a helyesírást.

A metaforák gazdag tárházát vonulathatjuk fel olvasókönyveink verseinek olvasásakor. Tamkó Sirató Károly *A Holdat* – metaforával élve – hol sötét tányérnak, hol fehér tálnak nevezi, láttatja; Radnóti Miklósnál *Októberben* „csapzott arany zászlait / eldobni még nem meri, / hát lengeti a tengeri”. Ugyanakkor a metafora és a megszemélyesítés mellett hangfestő igék (lebeg, lengenek) fokozzák az őszi hangulatot a páros rímű versben.

Weöres Sándor *Galagonya* című versében megfigyelhetjük, ahogyan egyetlen képsorozat látási és hallási élményt nyújtó sorai követik egymást. Ebben a képi világban minden él és mozog, minden antropomorfizálódik. Ezzel egyúttal olyan mágikus irodalmi szöveg keletkezik, amely tökéletesen illeszkedik a gyermeki világlátásba, a gyermek mágikus világképébe. Ez a folyamat másrészt jól előkészíti a középső rész csodás átfordulását is. A középső rész valójában leleplezi és átfordítja az egész képsorozatot: az izzó galagonya olyan, mint egy síró leány, de az egész képsorozat antropomorf volta miatt legalább ennyire igaz, hogy a síró leány olyan, mint az izzó galagonya olvasat is (BÁRDOS 2013). Weöres képváltásai általában

váratlanok és meghökkentők, ugyanakkor nagyon természetesen elképzelhetők. Ha a galagonyabokor lánnyá válik, nehezen fogadjuk el; ha mindez éjszaka, holdfátyollal felékesítve történik, akkor az is természetes, ha az immár menyasszonyi ruhába öltöztetett bokorlány elsírja magát. Ezeknek a képeknek még a gyermek képzeletét megmozgató bonyolultsága is erény, hiszen megfejtésük után a közös tudás cinkossága is növeli népszerűségüket.

A gyerekekkel végigkövethetjük, a költő hogyan emberiesíti meg a látomást. Érezzük, hogy ekkor valamit ki kellene mondania a galagonyának, valamit tennie kellene, hogy megtörje ezt a csendet. S a következő sorban már egyszeriben zúgás támad. Ez a zúgás semmiképpen sem lehet örömet szerző, sokkal inkább félelmet kelt. A „szél szalad ide-oda” sor nyugtalanító. A galagonya félelmét csak fokozhatja. A galagonya védtelen és magányos: „reszket a galagonya magába”. A külső erőktől megfélemlített, magányos galagonya lelki húrjain megszólaló zene kapcsolódik itt be, didergetően. Ezt kell megéreztetnünk a gyerekekkel, ezt a szuggesztív költői erőt.

Weöres *Galagonya* című versét kapcsolatba hozhatjuk a *Hold és felhő* című verssel, összehasonlító versfeldolgozás történhet, hiszen azonos a ritmusuk, melyet felfedezhetünk a gyerekekkel. Ezen túl pedig Weöres versét összevethetjük Kányádi Sándor *Októberi lakoma* című alkotásával, tartalmi és formai szempontból.

Az olvasókönyv lapjain továbbolvasva Juhász Ferenc *A kertekre leszáll a dér* című versében csonka vagy egyszerű metaforát fedezhetünk fel, amely egytagú, csak az azonosító elemet tartalmazza, hiányzik az azonosított megnevezése: „Nézd, ez az ősz. De jön a tél. / Hulló tollától a föld fehér.”

Weöres jellegzetességei közé tartozik az absztrakt fogalmak természetes képszerűsítése: „*A nyár égi csikón léptet.*” A poétikus, szép természetleírásban feltárhatjuk Weöres költészetének egyik titkát, a konkrét és az elvontnak, a hétköznapi és a csodálatosnak közös képben történő megjelenítését.

Szabó Lőrinc *Hajnali rigók* című versében a rigók féktelen örömét hangutánzó szavakkal eleveníti meg számunkra (bekiabáltak, kacagtak, kurjongattak, mulattak, zengtek, harsogott stb.), sőt, hangulatfestő szó is előfordul (csetepatéi). A metaforák sorával találkozhatunk még, pl. a költő szárnyas égi korhelyeknek nevezi a rigókat, zajcsapásukat csibészlármának, korhelynótának hallja „a fák zöld korcsmáiban”. S emellett a harmadik versszakot hasonlatok sora szervezi, színesíti.

Ebben a versben, 4. osztályban valóban meg tudjuk figyelteni a költői eszköztár gazdagságát. Ugyanakkor a versformát vizsgálva arra is ki kell térnünk, hogy Szabó Lőrinc fedezte fel, honosította meg költészetünkben a „csúnya verset”, ami mégis szép. „Csúnya verset”, vagyis azt, amelynek sem ritmikája, sem rímelése nem fogadható el a rímdíszekre ügyelő, régi gyakorlat szerint. Formaművészetének zsenialitása abban van, hogy diszharmonikus lírai világának megfelelő disszonáns formát talált, s ezt a formát már mint formakultúrát bele tudta szuggérálni az idegzetünkbe (NEMES NAGY–LENGYEL 1995). Ennek ellenére, ennek ellenében a *Hajnali rigók* első versszakának utolsó sora rímtelen, mégis olyan telt zengésűnek halljuk, mintha rímes volna. Ezen kívül megfigyelhetjük (észrevétetjük), hogy a következő strófák zárlatában a még háromszor visszatérő rigó szó a versszerkezet egészében refrénre emlékeztető módon jelenik meg.

A humor eszközével élve Vörös István és Lackfi János *Apám kakasa* című kötetéből a *Hajnali rugók* című alkotást állíthatjuk párhuzamba Szabó Lőrinc versével. (A kötet számtalan klasszikus gyermekirodalmi alkotás humoros variációját nyújtja, a kreatív írás példáit állítva elénk, és alapot adva egy-egy komparatív verselemzéshez.)

A versek stilisztikai elemzésekor az érzékletességnek, az expresszivitásnak azokat az eszközeit kell kiemelnünk, amelyek különösen jellemzőek a feldolgozandó műre. A gyerekek figyelmét rá kell irányítanunk a hangok, a szavak, a mondatrészek, a mondatok stiláris értékére, a képek kifejező erejére, az alakzatok érzelmi-hangulati hatására (KERNYA 2006). Ugyanakkor jó esetben a forma, valamint a kisebb szövegegységek elemzése, értelmezése a szövegegész üzenetéhez visz közelebb. Az elemzésnek az analízistől a szintézis felé kell haladnia, a versszöveg értelmezéséhez kell újra eljutnunk.

A képi sík vizsgálatának mindig funkcionálisnak kell lennie. A „verssüketség” egyik oka az lehet, hogy a versolvasó gyerek nem tudja felismerni a szóképek elemeinek kapcsolatát, jelentésszerkezetét. Például Nemes Nagy Ágnes *Tavaszi felhők* című verse kapcsán beszéljünk arról, milyen hasonlóság alapján nevezheti a költő a felhőt égi virágnak, az esőt pedig égi virágpornak. Engedjük, hadd boncolgassák a szó szerinti jelentést, hogy azután a mögé látva a vers jelentéséhez jussanak közelebb (KOMÁROMI 2001).

A gyermekirodalmivá vált versek korpuszában olyan nyelvi-poétikai jellegzetességeket fedezhetünk fel, amelyek hozzájárulhattak az ilyen jellegű „felhasználásukhoz”. Jakobson azt mondja, hogy a költészet alapelve az ismétlés, amelynek uralkodó szerepe esetén a nyelvi alkotás

referenciális funkciója, valóságra vonatkoztatása elhomályosul (JAKOBSON 1969). Így feltételezhető, hogy az ismétlés poétikai eszközének különösen nagy szerepe van a gyermekversekben. „Az ismétlésszerkezetek [...] már önmagukban a versek örömszerző tényezői. Az ismétlődés a világ kiszámíthatóságát nyújtja, a birtokbavétel érzését, a kompetenciáét. Örömet jelent a vártban felfedezni a váratlant, s az eltérőben felfedezni a hasonlót. Mindez nem egyszerűen szellemi játék, hanem olyan, ami még egységben ragadja meg az érzékszerveket, a motorikus szabályozást, a testet és a lelket” (DOBSZAY 2004).

Az irodalmi szöveg ismétlődésében fontos, hogy a megismételt elem az első előforduláshoz képest többletet hoz. Többletet abban, hogy már előzőleg megjelent egyszer, s többletet abban is, hogy az előző megjelenése és az újabb keletkezése között (lehetséges) közeggel együtt lesz érvényes mindkettőjük megjelenése. Az ismétlődések ilyen módon sajátos struktúrákban, ismétlésszerkezetekben jelennek meg. Az ismétlésszerkezetek olyan konstrukciók (hangzási, írott/nyomatott, ritmikái, hangulati, gondolati stb. szövegbeli építmények), amelyek szerkezetnek értelmezhető egységekként épülnek be a szövegbe (NAGY L. 1998).

József Attila *Altató* című versében egyfelől az állandóan visszatérő refrén monotonításával (a versszövegépítésben kitüntetett szerepet játszó sorismétléssel) segíti az álomba ringatást, másrészt a gyermek számára vonzó, színes fantáziaképekkel megelőlegezi a szép álmokat, enyhítve ezzel az elalvás előtti szorongást. Minden egyes kép külön példája a költői varázslásnak. Minden szakaszban van egy vizuálisan elképzelhetetlen absztrakt fogalom. Lehunyja sok szemét a ház, a bogárral és a darázssal együtt elalszik a zümmögés, a villamossal a robogás, a kabáttal a szakadás, a játékokkal és az erdővel a kirándulás. Ezek a megszemélyesítések szervezik a verset. Erre természetesen felhívjuk a gyerekek figyelmét, mint ahogy a felsorolásra, halmozásra is, amely a nem rokon értelmű szavak azonos mondatrészi szerepével a mondandó erősítését szolgálja („Szundít a labda, meg a síp, / az erdő, a kirándulás.”).

Ugyanakkor tanulóinkkal megbeszéljük, honnan hová jutunk el a költő szavai nyomán; milyen helyszínekre, vidékekre vagy terekre ismerünk (ismernek) a versszakokban. Meghatározzuk a vers rímképletét. Ezzel kitágítjuk a vers elemzését.

Weöres Sándor *Buba éneke (Ó, ha cinke volnék...* kezdetű) című versének legalapvetőbb szerkezeti eleme, alkotói eljárása az ismétlődés, illetve ismétlés. A legfontosabb stílusalkotó eleme, hogy egy logikai viszony (a feltételesség) háromszori megfogalmazását, ismétlődését

tartalmazza a három versszak, s ezek struktúrája, mondatszerkesztése is következetesen megformált. A nagyobb szerkezeti elemeknek (az egyazon módon megformált versszakoknak) egymáshoz való logikai kapcsolódása azonban különbözhet, és e kapcsolódások különbözősége az ismétlődés által még határozottabbá és feltűnőbbé válik (DOBSZAY 2000). Az ismétlődés tényére rá kell mutatnunk, és annak jelentésteremtő funkciójára is rá kell világítanunk.

Az ismétlődés szerepének vizsgálata rávezetheti a gyermeket a vers hangulatára. Az *Altató* minden versszakában ismétlődő „Aludj el szépen, kis Balázs”, a *Buba éneke* „anyám” szavának vissza-visszatérése lényeges hangulati-érzelmi eleme mindkét versnek. Így lépésről-lépésre haladva a mű elemi képeitől a vers egésze felé, fokozatosan megvilágosodik a gyerekek előtt a központi gondolat (KENYERES 2013). A vers az anya iránti szeretet egyik klasszikus műve, amelyben a gyerek egyszerre menne és maradna, elvágódását pedig szerepjáttékkal fejezi ki. A cinke és a szellő szerepe jó, mert lehetőséget ad a kalandra („hömpölygő sugárban / énekelnek”, „minden bő kabátba belebújnék”), ugyanakkor a hazatérést is lehetővé teszi. A csillagsors azonban a vigasztalhatatlan és örök elválást jelentené.

Weöres Sándor *Bóbita* című kötetének minden versében kimutatható az ismétlés érvényesülése. A *Zimzizim* című kötetben viszont már nagy mértékben túllép a játékoságon; az alakzatok végletesen pontosak, kiszámítottak, ugyanakkor a versek tartalma, hangulata is elút a többiétől. Ezekben a versekben a nyelv már a poétikai funkción is túllép, mintha valamilyen ismeretlen rituálé, mítosz szolgálatában állna (KENYERES 2013).

A vers hangulatának, érzékletességének megragadására jó megoldás a vers ritmusának felfedeztetése is. A ritmus ősi eredetű, az emberi élet szerves része, a művészetek elengedhetetlen eleme. A gyerekek ezen a téren sok tapasztalattal rendelkeznek. Rengeteg ritmusélményt hoznak magukkal a közös játékok, éneklések és versmondások kapcsán, amit előkészítésként is alkalmazhatunk. Tapsoljuk, kopogjuk, járjuk ki a ritmust, esetleg ringatózzunk hozzá, s máris felfedezzük a vers egyik lényeges összetevőjét, a zeneiséget (SÁROSI 2008). Ezek a szegmensek a gyermekek motiváltságát növelik, a vers megszeret(tet)ését segítik elő.

Weöres Sándor játékverseinek külső és belső köre ritmikai képződmény, legfőbb jellemvonásuk a ritmus uralma. A külső kör a versalapító dallam, egy zenei alapmotívum, dallamminta, mely Weörest versírásra indította. E versek egy része Kodály Zoltán megbízásából készült, már megkomponált zenéhez kellett szöveget írni. Máskor a külső zenei kör Weöres „saját leleményeként működött, hogy egy ritmus, egy, a tudat mélyéről felbukkant és prozódiai

rendben jelentkező szócsoport sürgette a kidolgozást, a folytatást és a befejezést vagy éppen az előzményt. Az ilyen ritmustöredékekben már hallott dalok és dallamok ritmusának emléke is közreműködhetett s szolgálhatott dallammintával” (KENYERES 2013: 192). Ugyanakkor az interpretáció során ki kell emelnünk, hogy a ritmus és minden más verstani elem vizsgálata az egybefoglalást, a szintézisteremtést szolgálja. És ez a költészet – ahogy már kifejtettem – nem csak költői formákban, hanem emberi tartalmak kifejezésében is gazdag. Megmutatkozik benne Weöresnek a világról alkotott képe.

A *Medúzában* megjelent *Rongyszőnyeg* ciklus talán leghíresebb darabja volt a már említett *Galagonya* című vers (az *Őszi éjjel...* kezdetű dal). A *Magyar etüdökben* olvashatjuk ennek a csaknem pontos ritmikái mását („*Árok mellett / üszkös a fadereka*”), anélkül hogy a két vers hangulati hatása között hasonlóságot fedezhetnénk fel. Az 1935-ben keletkezett *Őszi éjjel...* ad notam készült, dallammintája az „*Országúton hosszú a jegenyesor, hosszú a jegenyesor hazáig*” kezdetű korabeli katonanóta volt (KENYERES 2013). A három azonos ritmusú dal összevetése, összehasonlítása, ritmuskopogása tanulóink számára tanulsággal szolgálhat; a ráismerés öröme elmélyültebb tudást eredményezhet.

A *Magyar etüdök* versciklus darabjai egészen kevés kivételtől eltekintve mind magyaros verseléssel folytatott ritmuskíséreltetés eredményeképp születtek, s e forma egyik legváltozatosabb gyűjteménye az egész magyar műköltészetben. A sorképzés egy szótagtól tizenhat szótagig terjed bennük, sokféle hangzati tagolással, s így már a versek harmonikusan egyberendeződő részeit is üde sokféleség jellemzi (KENYERES 2013). Tanulóinkkal észrevétetjük, hogy lehet-e segíteni, támogatni és fokozni a magyaros ritmizálású sorok ritmushatását. Például a *Kocsi és vonat* című versben a nyolc szótagos 4/4 osztású sor és egy rákövetkező öt szótagos 2/3 beosztású sor tökéletes egyensúlyba kerül, ha a hosszabb sor csupa rövid szótagból épül fel, s hosszú szótagból álló ütemmel kezdődő rövidebb sor felel rá: „Megy a kocsi, fut a kocsi: / Patkó-dobogás. / Megy a vonat, fut a vonat: / Zúgó robogás.”

A *kutya-tár* esetében látható a nyolc és hét szótagos sorkapcsolat, két-két ütemmel (4/4 és 4/3). A *Szán megy el az ablakod alatt* című versben pedig egyáltalán nincs rövid szótag, amelyet ritmizáláskor érzékeltetnünk kell tanulóinkkal.

Weöres *Bóbita* (*A tiúndér*) című versében minden strófa azonos módon kezdődik: „Bóbita, Bóbita –”. Ez következetesen egy háromütemű nyolcas (3/3/2) ritmusát teremti meg (hozza létre) a versszakok elején. Az első strófa harmadik és negyedik sora mutatja a másik

ritmizálási lehetőséget („Béka-hadak / fuvoláznak, / Sáska-hadak / hegedülnek” (4/4)). Negyedik osztályban a szótagszámok megfigyelése viszonylag könnyű feladat.

Rokonszenves magyarázat, hogy Bóbita gyermek, kicsi lány. A kisgyermek fantáziája, mesékhez szokott képzelete a csodás elemeket is hétköznapi természetességgel fogadja el. Weöres szándékosan tér vissza ehhez a romlatlan, ártatlan látásmódhoz, s ezen a nyelven megszólalva a világ egységes alapszövetéről való versei is hitelesebbé válnak. A vers efféle magyarázatával azonban megmaradunk a felszínen. Ugyanis ha egy pillantást vetünk a tóparti helyszínre, a bálra, a békákra, a bábajos hatalmát gyakorló, gonosz tréfát űző női alakra, egy kép körvonalazódik bennünk: mintha egy boszorkányszombat közepébe csöppentünk volna. A vers képei pedig a germán mitológiából érkeznek. A tündérek és törpék Loreley birodalmából kerülnek ide, és nem csak ebbe a szövegbe, hanem Weöres számos mesei mozzanatot, tájat felvillantó versébe (VADAI 1999). Csak a *Bóbita* lapjain többször felbukkan a rét, a tó varázsvilága, lidércekkal, tündérekkel, békákkal, náddal, manókkal. A *Rongyszőnyeg* és a *Magyar etüdök* darabjaiból egész csokrot állíthatunk össze tanulóinkkal, s megvizsgálhatjuk, hogy mennyire alkotnak egységes rendszert. Érdeemes versünk mellé olvasni a *Férfiak táncát*, *A fehér leányt*, a *Mocsári dalt*. A tündérhez motívumaiban legközelebb talán a *A fehér leány* áll. Ezzel a komparatív verselemzés alapját teremthetjük meg. Ezáltal a vers mélyebb értelmét tárhatjuk fel.

Szabó Lőrinc gyermekverseiben is elsőként éppen a ritmus dinamizmusa ragadja meg a gyerekeket. Az *Esik a hó* például a gyermekversek kedvelt formájában, a kétütemű nyolcas sorokat hetesekkel váltogatva indul: „Szárnya van, de nem madár, / repülőgép, amin jár, / szél röpíti, az a gépe, / így ül a ház tetejére.” Az indító sor ismert találós kérdés. A képváltások meghökkentők, ugyanakkor ügyelnek a folyamatosságra. A hó a ház tetején található drótok között „belebúj a telefonba / lisztet rendel a malomban” (megszemélyesítés). Az új képváltást aztán ritmusváltás jelzi négy – kettős beosztású, hat szótagos sorral („fehér már az utca, / fehér már a muszka, / pepita a néger, / nincs Fekete Péter”). Ezek után észrevétlenül időmértékesre vált a verselés: „Sehol, / de sehol / nincs más / fekete, / csak a Bodri / kutyának / az orra / hegye – / és reggel az utca, a muszka, a néger, / a taxi, a Maxi, a Bodri, a Péter [...]” Miután a vers a maximális fordulatszámra pörgött fel, a költő prózaibbra váltja ritmusát: „És ráadásul a rádió, / mind azt kiabálja, hogy esik a hó!”

A kezdeti versélmények jó, ha egyszerűen és élesen ritmizálható, tisztán összecsengő rímű versek olvasására alapulnak. A versritmus érzékeltetése a szokásos kopogás, tapsolás, lépegetés mellett történhet úgy is, hogy ismert dallamokkal „leénekeltejtük” a szöveget. Így közel kerül egymáshoz a vers prozódijában és az énekek dallamépítkezésében egyaránt meglévő ritmus (KERNYA 2006).

A versek rímeit a gyerekek szívesen keresgetik. Játékos gyakorlat lehet egy-egy rím szó elhagyása, kitalálása. Adott szavakra ők maguk is írhatnak versikéket. Ugyanakkor a versszakokra tagolódás a versekben többnyire együtt hordoz szerkezeti és poétikai funkciókat. A versszakokon belül formailag, ritmikailag és általában rímekkel is tagolva különülnek el a verssorok (uo.). Ezen jegyek megfigyelése lassanként elvezethet a tudatos műelemzés felé.

A rím, a sorvégi hasonló hangzású szavak összecsengése hangulatkeltő hatással bír, összekapcsolja a rímelő szavakat, módosítja a szöveg jelentését. Anyanyelvi olvasókönyveinkben – az alsó osztályokban – Weöres Sándor versei (*Haragosi, Szán megy el az ablakod alatt, Galagonya, Égi csikón léptet a nyár, A kutya-tár* stb.) vagy akár József Attila *A kanász* című verse rímel, ezáltal memoriterként is szolgálhatnak ezek a szövegek. Petőfi Sándor *Anyám tyúkját* a páros rímek teszik fülbemászóvá, József Attila *De szeretnék...* című versében pedig infinitívuszok alkotják a rímeket; ragrímekről van szó ebben az esetben.

A rím lényegfeltáró képessége érhető tetten már József Attilának ebben az első fennmaradt versében is („De szeretnék gazdag lenni, / Egyszer libasültet enni. / Jó ruhába járni, kelni, / S öt forintért kuglert venni.”). Az infinitívuszok az emberi létezés primér szükségleteit sorakoztatják fel: lenni – igaz, hogy gazdag szeretne lenni, de miből áll ez a gazdagság? Libasültet enni, egyszer, járni-kelni, persze jó ruhában, s a negyedig már az elképzelhető legnagyobb luxust is megjeleníti: öt forintért kuglert venni.

Ragrímek szerepelnek a Jocónak címzett vers második szakaszában: „Míg a cukrot szopogatnám, / Új ruhámat mutogatnám, / Dicekednék fűnek-fának, / Mi jó dolga van Attilának.” (József Attila a későbbiekben is gyakran él ragrímekkel.) A gyerekekkel rámutathatunk erre a különleges rímfajtára (TÓTH 2005).

A rím felismerése, betűkkel történő jelölése az élménynyújtáson túl, és csakis amellet az irodalmi szövegek tudatos, figyelő olvasását erősíti (teszi lehetővé).

A hangzásvilág vizsgálatával, a ritmus, a rímek felismerésével és megnevezésével párhuzamosan történhet a képszerűség eszközeinek tanítása, valamint a kommunikációs szempont

érvényesítése a verselemzésben. Bármelyik szempontot is részesítjük előnyben egy szöveg elemzésekor, ügyeljünk arra, hogy ne végcél, hanem eszköz legyen azon az úton, amelyen a gyerekekben a versélmény megszületik (KOMÁROMI 2001).

Az általános tudásszintek – az oktatási tudásszintek magyar nyelvből a kötelező oktatás első ciklusának végén című dokumentum – a tanulók középszintű tudására/ismereteire és készségeire utalva – az irodalom részterületén előírányozza a verssor, a versszak és a rím felismerését, valamint a szépirodalmi szövegben fellelhető alakzatok (hasonlat, megszemélyesítés) megértését.

Ezzel összhangban, bár ezt némileg kibővítve a 2015-ös tanévben elkészült curriculum alapján (a tantárgyi curriculum keretein belül, amely a magyart mint anyanyelvet illeti) a 2. osztályos tanulónak fel kell ismernie a verset és az alapvető verstani fogalmakat: a verssort és a versszakot. Ezután a 3. osztály végére fel kell ismernie a rímet és a ritmust, valamint az irodalmi szövegben megjelenő egyszerűbb képeket, az alakzatok közül a hasonlatot és az ismétlést, majd pedig a 4. osztály végére a fokozást és a megszemélyesítést. Ily módon a tanuló irodalmi fogalomtára megfelelő mértékben kialakul, gazdagodik, alapot nyújtva a kötelező oktatás második ciklusának fejlesztő tevékenységéhez, a tényleges műelemzéshez (TANTERV – A tantárgyi curriculum keretei – kötelező tantárgyak az ÁLTALÁNOS ISKOLAI képzésben 2015).

A szöveg csukott szemmel történő meghallgatása a verssel való ismerkedésnek ritkán alkalmazott módja. A vizuális ingerek kizárása saját belső világa felé fordítja a befogadót, ill. megkönnyíti a belső képalkotást, ami minden irodalmi megértés alapja. A képekben beszélő líra hallgatása kifejezetten inspirálja a belső képteremtő folyamatok beindulását, ily módon fejleszti azt az emberi képességet, amely leginkább áldozatul esett képfogyasztásra szocializálódott életünknek (G. GÖDÉNY 2013). Így az írott szó alapján történő belső képalkotásra helyeződik a hangsúly, a médiából készen kapott képek ellenében.

Beszéltessük tanítványainkat a szöveghallgatással bennük létrejövő képekről, ill. rajzoltassuk le ezeket. Az érzések, a hangulat megfogalmazása történhet színezéssel, ilyenkor a szöveg újraolvasását és azt kérjük a gyerekektől, hogy a szöveg mellett, a margón színekkel jelöljék, milyen érzést vált ki bennük egy-egy szövegrész – a kialakuló színskála pedig vizuális nyelven a szöveghatásról, de már az értelmezésről is beszél/mesél. Az első években lényeges a szöveghatás és a belső képek vizuális megfogalmazása, ugyanis a képi gondolkodás és kifejezőképesség előtte jár a verbálisnak. A fáziskésés miatt a vizuális közlés, ill. az arról való

beszélgetés összekötő kapocs lehet a két terület összehangolásában, ugyanakkor a transzferhatás révén hozzájárulhat a fáziskésésben lévő terület fejlődéséhez (G. GÓDÉNY 2013).

Nemes Nagy Ágnes színeiről mindenképp szólnunk kell. A *Lila fecskének* a háta, a szárnya, mindene lila, ibolyaszín kiskabátja van, lila tinta színű a szeme csíkja, lila a csőre, a tolla. *Fekete hattyú* jött a fehér helyett: piros a lába, piros a csőre, mint a láng, mint a szén. Az *Akácfa* sárga lombot hullató: „Mintha hullna sárga hó, [...] színaranyként csillogó.” Verseiben mennyi szín és mennyi árnyalat, és mennyi olyan szín, amit csak hasonlattal lehet megközelíteni. Nem öncélú játékot folytat Nemes Nagy Ágnes a színekkel. Ez a világ sokszínűségének leképezése, s mindig fontos, mindig valóságúságra törekvő. Minden színnek különös minősége, tartalma lesz. Tanulóinkkal ezeket a színeket a szöveg mellett, a margón jelölhetjük, sőt rajzokat, festményeket is készíthetünk. Például a *Fekete hattyú* kapcsán beszélhetünk arról, hogy milyen jelentéstartalmuk van a színeknek.

Nemes Nagy Ágnes *Nyári rajz* című versében ugyanakkor egyetlen szín sincs. Rajzról van szó. Ez Nemes Nagy Ágnes bravúrja. Úgy rajzol, vázol, hogy magunk színezhessük ki a körvonalak közét. A nyár ezerszínű. Nincs itt egyetlen vonal sem lefestve, mégis érezzük, tudjuk, látjuk: benne van a versben, bennünk van magunkban. Csak egy olyan vers kellett hozzá, amelyik képes előhívni bennünk is a nyár jellemző rajzolatait és színeit.

A vers feldolgozásakor kiemelhetjük, hogy a pusztas felsorolás, a sok tárgy, dolog közt körülbelül a vers kétharmadánál a fogalmak, a megfoghatatlan jelenségek is kirajzolódnak: az álmodás és az ébredés, a nyár és az ég. Erről József Attila *Altatója* jut az eszünkbe. Ott találkozunk hasonló felsorolással, az égtől egészen a legparányibb dolgokig, sőt az elvont fogalmakig, tartalmakig: robogás, zümmögés, kirándulás, szakadás stb. Vajon hogyan lehet lerajzolni a delet vagy a repülést, az álmodást vagy az ébredést? Bízunk tanulóink fantáziájára!

Ezen túl pedig érdemes megvizsgálunk Nemes Nagy Ágnes gyermek- és felnőtt verseinek intertextuális összefüggéseit. Például a *Napforduló* című kötet *Énekhangra* ciklusának egyik darabja, *A visszajáró* című vers feltűnő összefüggéseket mutat a gyermekversekkel, a *Nyári rajz*, valamint a *Madarak*, a *Cifra palota* és a *Szökőkút* című versekkel. Meg kell ragadnunk ezt a lehetőséget, ezáltal szélesítve tanulóink látókörét, irodalmi műveltségét. És egyáltalán: felfedeztetni velük az irodalmi alkotások kapcsolatának, egymásra vonatkoztatottságának tényét.

A versből kiemelt sorok alapján is alkothatnak képet a gyerekek. Ugyanakkor a személyes élményekből való kiindulás motiváló hatásáról sem feledkezhetünk meg. Ha a gyerekek ezeket felidézhetik, másokkal is megoszthatják, könnyebbé válik a vers befogadása, s ez az út elvezet az értő olvasóvá váláshoz. Mindezen túl pedig a felidézés, a megosztás fejleszti a kommunikációs képességeket is. Fontos szerep jut a kooperatív technikáknak. Hiszen csak a közös munka keretei között valósíthatók meg a különféle dramatikus eljárások. A gyerekek meglévő tudásukat, alakuló véleményüket cselekvésben is megjelenítik. A drámajátékok, a különféle drámai konvenciók kiválóan alkalmasak gondolatok és érzelmek kifejezésére (KONRÁD 2008). Eközben a gyerekek tevékenysége során különböző érzékszervi benyomások segítik az értelemképződés folyamatát.

A versinterpretáció folyamán az a helyes, ha a pedagógus a gyerek alkotói készségére épít, s úgy tekinti magát, mint közvetítőt, aki segíti a szövegekben rejlő üzeneteket eljuttatni a befogadóhoz, és ráirányítja tanítványai figyelmét egy-egy vers hangulatára. A befogadó élményeit előhívó s arra építő kreatív műértelmezésre, a vers kreatív újratelentésére kell törekednünk. Debreczeni Tibor szerint a gyermek a vers összetevőit is könnyebben felismeri, ha maga is alkot (DEBRECZENI 2003). A különböző dramatikus eljárások során a gyerek nem passzív befogadóként vesz részt, hanem aktív jelentésadóként, jelentésteremtőként. A vers ilyenfajta megközelítése már nem a vers prózásítása, hanem közös értelmezése, a költészet varázsának megőrzésével (KONRÁD 2008). Ezen a ponton történik meg az értelemképzés; a kreatív-produktív gyakorlatokban írott formában, itt pedig a szóbeliség, a verbalitás által. Eközben csupán a közlésforma tér el, változik meg, fordul át egy másikba.

A drámapedagógiának lehet és van helye az irodalomtanításban. Ennek felismerése új utat nyithat a versfeldolgozás módszertanában. Az eddig használatos módszerekkel ugyanis aligha mérték fel a szöveg árnyalatait, nyitottságát, összetettségét. Roland Barthes nyomán mondhatjuk, hogy értelmezni egy szöveget nem azt jelenti, hogy értelmezést adunk neki, ellenkezőleg: azt jelenti, hogy felmérjük, milyen többszörösség építi fel a szöveget. Nem az a cél, hogy az alsós gyerekek megtanítsuk, mi is egy olyan komplex irodalomkritikai fogalom, mint az irónia, hanem az, hogy segítsünk megértetni a gyerekekkel: lehetetlen, hogy a szövegnek csupán egyetlen jelentése legyen (BARTHES 1997). A sokrétű értelmezés magában rejti az egyéniség megnyilatkozását, kibontakozását; az egyediség, a megismételhetetlenség elfogadását.

Amikor a képiség áll a feldolgozás központjában, olyan drámajátékokat és gyakorlatokat alkalmazhatunk, amelyek segítenek felidézni a vers képi világát. Tájéleíró verseknél színekkel mondják el a vers képeit. A versben megkereshetik a lerajzolható dolgokat, esetleg a hallható dolgokat, meg is szólaltathatják azokat. Megkereshetik a vers kulcsszavát, és térben is megjeleníthetik, köré építve a vers többi képét (SÁROSI 2008).

Zelk Zoltán *Rajzpapír*, valamint *Varázskréta* című verse szinte ábrázolásra, rajzolásra hívja a gyerekeket. Úgy szólítja meg az olvasót, hogy aközben születnek meg a hozzájuk, gondolatvilágukhoz közel álló rajzok, képek. Eközben pedig a megszemélyesítések szervezik mindkét verset, amelyeket szintén érdemes megfigyelnünk, mint költői eszközöket.

Jung Károly *Szülőföld* című verse (a harmadik osztályos anyanyelvi olvasókönyvben) alapján asszociációs hálót – grafikus szervezőt – alkothatunk, a szülőföld kulcsszó köré építve a hozzá kapcsolódó szavakat, szókapcsolatokat: vasútállomás, víztorony, otthon, árokpart, papsajt, béka, cserebogár, hereparcella, harmat, napsugár, eperfa, tintafolt, érett eper, cincogó egér, macska, kút, veréb, domb, szekér, falu stb. Ezzel elmélyítve a szülőföld jelentését. Sőt, Radnóti Miklós *Nem tudhatom* című költeményét is párhuzamba állíthatjuk az interpretált verssel.

A másik Weöres Sándor *Kezdődik az iskola* című verse, melynél szintén alkalmazhatjuk az imént illusztrált gyakorlatot. Az iskola a gyerekekhez közel álló fogalom; a köré vonható (és a versben megjelenő) apró részletek (könyv, toll, tinta, ceruza, rohanás, tanulás, futkosás, kiáltás, zsemlye, vajás kenyér, morzsa, énekóra, tornaóra stb.) felidézésével – akár pókhálószerűen feltüntetve – elmélyíthetjük, gazdagíthatjuk a vers jelentéstartalmát.

A dramatikus játékok sokszínűségét tükrözi, hogy azok többféle csoportosítását fedezhetjük fel a drámapedagógusok leírásaiban.

A dramatikus játékok főbb tevékenységei, eljárásai:

1. A térmeghatározás (beszélgetés a műben szereplő helyszínről, majd annak kialakítása);
2. A világ és önmagunk felfedezése nem képzelhető el az érzékszervek megfelelő működése nélkül. A különféle ritmusgyakorlatok finomítják a hallást, a vers ritmizálása közelebb visz a vers hangulatának megérzéséhez. A tapintásélmény, az érintés az egyik legfontosabb kapocs az egyén és a külvilág között.

3. A rajzolás lehetőséget ad a meglévő ismeretek összegyűjtésére, rögzíti a képzeletbeli elemeket, ugyanakkor fejleszti a vizuális kifejezőképességet.

4. A csoportos improvizáció során a játszók egyszerre létrehozói és értelmezői egy-egy helyzetnek. Gyakran alkalmazott eljárás az állókép vagy szoborjáték, amikor a résztvevők saját testükből hoznak létre egy képet az adott pillanat bemutatására, megidézésére.

5. A gondolatkövetés ad teret a reflexióknak, segítségével lehetővé válik a jelentéstartalmak mélyebb megértése. „Befagyasztjuk”, leállítjuk a cselekményt egy pillanatra, vagy állóképek alkalmazása során a játszók hangosan kimondják gondolataikat, véleményüket (KONRÁD 2008).

Gabnai Katalin felosztása szerint a dramatizációt előkészítő játékok a következők:

1. Az érzékszervi finomítás játécai (a megfigyelés erősítését, érzékszerveink felébresztését szolgálják).

2. A memória- és fantáziajátékok (a benyomások megőrzésére és újratertetésére szolgálnak).

3. A ritmusjátékok – a megfigyelő és összpontosító tevékenység fejlesztésére alkalmasak, valamint a csoportmunka összehangolására.

4. A térhasználat és tájékozódás játécai saját mozgásterünknek, testünk határainak a tudatosítására szolgálnak.

5. Az utánzójátékok eljuttatnak az egyszerű másolástól az alkotó újjáteremtésig.

6. A testgyakorlatok a testi biztonság növelését szolgálják.

7. A koncentrációs játékok a szellemi biztonság növelését szolgálják.

8. A kommunikációs játékok a külső és belső világ állandó kapcsolatát teszik lehetővé (GABNAI 2001). Ezzel segítve a vers mint műfaj, szövegtípus interpretációját, mélyebb megértését. Mivel a jelen kutatás – doktori disszertáció – célja a különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése, így a dramatikus játékokat mint a versfeldolgozás módszertanának lényeges elemeit tanulmányozom, világítom meg.

Mindezek a tevékenységek, eljárások a gyermeki kreativitás kifejeződésének, fejlesztésének kereteivé válhatnak. Ugyanakkor az önkifejezésre teremtenek alkalmat.

A kreatív játékokat Debreczeni Tibor a következő módon csoportosítja:

1. Kapcsolatteremtő játékok.

2. A lazító (pihentető-élénkítő, valamint azonosulásra épülő) gyakorlatok elmaradhatatlan nyitójátékai a foglalkozásoknak.

3. Koncentrációs (mozgás-, látás-, valamint halláskoncentráló, ritmus és dinamikai) gyakorlatok.

4. Érzékelő gyakorlatok. A térérzékelő, tapintó, szag- és ízérzékelő gyakorlatok tartoznak ide. A befogadás képességét fejlesztik, ugyanis az ingerszegénység a világ befogadásában korlátoz.

5. A verses, énekes, szöveges ritmusjátékok, népi gyermekjátékok a résztvevőt egyszerre lazítják, készítetik figyelemre, s ugyanakkor improvizációs lehetőséget is adnak.

6. Mímes improvizatív helyzetgyakorlatok. Ide tartoznak a kis- és nagycsoportos helyzetgyakorlatok, a kiscsoportos társasjátékok.

7. Mímes-szöveges improvizatív gyakorlatok. Ezek a fantáziafejlesztő és élethelyzetgyakorlatok.

E két utóbbi gyakorlattípus alkalmazásakor Debreczeni Tibor a fokozatosság betartására figyelmeztet. A nagycsoportos improvizációs játékoktól haladunk a mind kisebb csoportos játékok felé, valamint a mímes, beszéd nélküli gyakorlatoktól a szöveges improvizáción át a kötött szövegű színjátékokig (DEBRECZENI 2003). Ez egy valóban kidolgozott, a fokozatosság elvét szem előtt tartó módszer. Alkalmazása új lehetőségeket nyithat meg az irodalom megszerettetésében.

A játékgyakorlatok sorát az improvizatív játékok zárják. A dramatikus improvizáció összegyűjti, munkába állítja, s mindeközben szinte vizsgálta, tovább is fejleszti mindazokat a készségeket, amelyek az előkészítő gyakorlatok során kialakultak.

Konkrét példák által mutatom be a dramatikus játékok alkalmazását néhány gyermekvers kapcsán. Ezáltal megvilágítom ezen módszerek alkalmazási lehetőségeit.

Nemes Nagy Ágnes *Láttam, láttam* című versének feldolgozásakor képzeletjátékokra kerülhet sor; belső képet alkothatunk a gyerekekkel az éjszakai erdőről: „Nyári éjszakán a közeli erdőben teljesen sötét van, a csillagok fénye halványan átszűrődik a lombokon. Nézz körül! Vajon lehet-e valamit látni ennél a halvány fénynél? Milyen hangokat hallasz? Érzel-e valamilyen szagot, illatot?” A képalkotás után a tanulók szóban megosztják társaikkal belső képeiket. Ugyanakkor a verset kopogva ritmizáljuk. Mikor már mindenki érzi a költemény ritmusát, „hangszereket” is bevonhatunk. Tisztázzuk, hogy milyen hangokat hallhatunk az éjszakai erdőben, s ezeket milyen eszközök segítségével kelthetjük életre. Fémháromszög, ritmusfa, papír és a saját testünk (ujjak, lábak) felhasználásával zenésíthetjük meg a verset.

Weöres Sándor *A kutya-tár* című versét eljátszhatjuk bábokkal. Mindegyik tanuló a saját maga készítette kutyájával vesz részt a játékban. Egy gyerek felolvassa közben a verset. A gyerekek ennek alapján eljátszák a kutyavásárt: húsz forintért tarka kutya, tíz forintért fehér kutya kapható, törzsvevők már öt forintért vehetnek házőrzőt. A „kutyavásár” alatt végig vidám, felfokozott hangulat uralkodik a tanulók körében.

József Attila *Betlehemi királyok* című versének eljátszása előtt megkeressük a köszönési formákat (a versszakok elején), hogyan köszöntötték Jézust a betlehemi királyok. Megbeszéljük, mit fejeznek ki ezek a köszöntési formák. (A királyok örömét.) Ezután megvizsgáljuk a versszakok felépítését, hogy mitől különlegesek. (A nyolc verssorból a harmadiktól a hatodikig beljebb, a hetediket és a nyolcadikat még beljebb írta a költő.) Azt is megbeszéljük, vajon miért. (Az egyes bekezdésekkel mást akar kifejezni a költő. Az első és a második sorban van a köszöntés, a harmadiktól a hatodik sorokban a „történesek”, a hetedik és a nyolcadik sorban a bemutatkozások. Ez is az örömet, a vidám hangulatot fejezi ki.) Ezután rímpárokat keresünk a költeményben. Mindezek a műveletek segítik a vers eljátszását, a dramatikus játékot; a vers megelevenítését.

Nemes Nagy Ágnes *Fekete hattyújához* is kapcsolódhat dramatikus játék. Hangulatkeltésként beszélgetést kezdeményezhetünk a gyerekek álmairól: Hol járnak? Mit látnak? Mit álmodnak? (Erre van szükség, hogy ráhangolódjanak a költeményre.) Ha szorongásos álmaikról mesélnek, hadd mondják! Ha vágyaikról, szintén. Tanítói kérdésekkel lehet őket terelgetni a felismerés irányába: minden álom a valóság és a képzelet elemeiből tevődik össze, miként a fantáziajáték. (Ezt nevezzük szürrealitásnak. Akár ki is mondhatjuk ezt a fogalmat.)

A címmeditáció során arról beszélhetünk, milyen verset ígér a cím. A tanulók közvetlenül beszéljenek elképzeléseikről. A vers felolvasása után közös munka következik. Megkeresik azt a sort, amely egyértelművé teszi számukra, hogy a fekete hattyú valóság-e vagy álom. Kiscsoportonként meghatározzák, melyek a reális és a szürreális mozzanatok a versben. Megkeresik a második versszak hasonlatait, és prózanyelvre fordíthatják. A jelzős kapcsolatokból következtetniük kell, mit jelenthet a lángpiros fekete hattyú.

Ezek után páros játékban jelenítik meg önként vállalkozó párok a következőt: A levegőben úszik a hattyú, a boldogság madara. Az ember siet utána, de nem éri el. Eközben meg kell találniuk a hattyú és az ember kifejező mozgását. Beszéd nincs, zene igen. (A pedagógus

visz az órára hangfelvételeket, előre kiválasztott zenei részleteket, különféle hangszeres muzsikával. A párok dönthetik el, melyikre játszanak.) Ugyanakkor a tanulók saját álmaikat is eljátszhatják, sőt lefesthetik azokat.

Örkény István azt mondja: „Amit az író nem mond el, azt az olvasó képzelete egészíti ki, és ez végül olyanná válik, mint egy közös játék, egy újfajta társasjáték író és olvasó között, amelyben persze sosem párhuzamosak az érzések, mert mindnyájan más élményeket hozunk magunkkal, és egy-egy szó, gondolat mást indít el bennünk.” Vagy ahogy Radnóti Sándor fogalmaz: az olvasás piknik; az író hozza a szavakat, az olvasó a jelentést (RADNÓTI 2000). Műveltségének, tájékozottságának, irányultságának, képzelőerejének, érzelmi gazdagságának stb. függvényében. A végalak minden esetben magán viseli az egyéniség bélyegét, sőt a tér- és időkoordináták általi sajátos meghatározottságát is.

Petőfi S. János meglátása, hogy miután a gyerekek maguk is alkotó tevékenységet végeznek, a későbbiek során könnyebben ismerik fel a versek összetevőit. A produktív feladatok, melyekről a következő fejezetben mélységeiben írok, kellőképpen megalapozzák a versek értelmezését, a lírai jelentéstartalom befogadását, a személyes olvasatok létrehozását. A teljes szöveg megismerése előtt érdemes a verssel ún. kreatív-produktív gyakorlatokat végezni, mivel ez a szövegbefogadás előkészítésének sajátos módja. A létrejövő variánsok mindig izgalmasak önmagukban is, mert tapasztalttá teszik a (vers)gondolkodás alternatívitasát, s a potenciálisan jó megoldások sokféleségét. Amikor pedig megfigyeljük a variánsok jelentés- és hatásbeli eltéréseit, egy-egy szó, kifejezés szövegalkotásban, szöveg hatásban, jelentésképzésben játszott szerepét – forma, funkció és tartalom mélyreható összefüggéseit tapasztaltatjuk meg a gyerekekkel, aminek nagy szerepe van abban, hogy az irodalomról a későbbiekben irodalomszerűen gondolkozzanak, ami az iskolai (latens) tanulásnak nagyon fontos feladata (G. GÖDÉNY 2013). S eközben rendkívül lényeges, hogy a gyerekeknek legyen lehetőségük elmondani saját, a költőtől esetleg eltérő gondolataikat.

A kreatív-produktív gyakorlatok fejlesztik a különböző típusú szövegek kreatív olvasását, mely a jelen kutatás középpontjában áll, ezért történik említés róluk. Ezen gyakorlatok során a tanuló megismeri a nyelv jelentésteremtő erejét, s így a versnek mint műfajnak a szövegértő olvasása válik lehetővé.

Ugyanakkor a versinterpretáció során az igényes zenés feldolgozásokat jól lehet használni, de nem mindegy, hogy a versfeldolgozás menetében hova helyezük őket. Ne az

értelmezési folyamat elején hasznosítsuk ezeket, hiszen minden megzenésítés már önmagában is egyfajta értelmezés, és gátja lehet az önálló olvasat létrehozásának. Viszont eredményesen élhetünk a szintetizálás fázisában meghallgatásukkal, a különböző feldolgozások összehasonlításával, a saját (megértés) élményekkel való összevetésükkel. De a szöveggel való megismerkedés maga tanítói felolvasással történjen. Habár a felolvasás minden szépirodalmi szövegnél lényeges volna, a verseknél kitüntetett szerepe van az akusztikumnak a szöveg hatásban és a jelentésteremtésben játszott szerepe okán (G. GŐDÉNY 2013). A pedagógusnak a bemutató olvasás során a szövegfonetika gazdag eszköztárával (hangerő, hangszín, tempó, szünet stb.) kell élnie, melyhez beleélő szövegtolmácsolás társul.

A zenés feldolgozások kapcsán említésre méltó, hogy Kányádi Sándor verseit a Kalácska együttes előadásában hallgathatjuk meg, de a Youtube használatával a tanár ma már számtalan megzenésített verset találhat meg az interneten, ezzel is színesítve, gazdagítva a szövegfeldolgozást.

A vers olvasásának gyakorlása (hangerő- és tempóváltással) a szintetizálás egyik eleme lehet. A gyerekek akár csoportokban is megvitathatják, milyen hangerő és milyen tempó illik a vershez. Minden csoport bemutathatja az általa elképzelt módon a verset (KONRÁD 2008).

Például Horgas Béla *Három kavics* című versében megfigyelhetjük, hogy a vers egyetlen mondat. Megbeszéljük, majd jelöljük, hol tarthatunk levegővételre alkalmas szüneteket: „Egy kavics, || / egy lapos, szürke hasú, / sima, sárga eres / meg egy fekete-fehér / köpönyeges, || / továbbá egy szögletes, / barnába játszó pocakos, || / a parti homokban elheverve, / felhők táncán elmerengve, || / egymáshoz csak ritkán szólott, || / ha szólt is, / csak morgolódott, / fél szavakat sugdosott, || / és leginkább / egyre inkább / hallga-, hallga-, hallgatott.” Ezután minden csoport közösen bemutathatja az általa elképzelt verset.

A beszédtempó gyorsítását-lassítását olyan szövegeken gyakorolhatjuk, amelyekben kevésbé fontos szervesen közbeékelés vagy a már ismert rész ismétlése van, s ezért ennek hangoztatásával felgyorsul, más szövegrészeknél lelassul a beszédsebesség. Így például Weöres Sándor *Szán megy el az ablakod alatt* című versében a közeledés, illetve távolodás hangélményét éppen a közbevetett hangutánzó szavak erősödő, illetve halkuló megszólaltatásával lehet fokozni (csing-ling-ling, kopp-kopp-kopp).

A beszédfolyamat váltása kitűnően gyakoroltatható Weöres Sándor *Haragosi* című versében. Visszafogottabban, de pattogóan mondhatjuk ugyanezen költő *Pletykázó asszonyok* című költeményét.

A hangerőváltás gyakoroltatására alkalmas Tamkó Sirató Károly *Mondjam még?* című verse, mert mesteri a szerkezete. Egy-egy versszak három versmondatból áll. Az első kijelentést, a második kijelentést-kérdést, a harmadik pedig felszólítást tartalmaz. Párbeszédésítve olvassuk fel! Az első gyermek a kijelentő mondatokat olvassa közepes hangerővel, a második fokozza ezt a hangerőt, a harmadik fokozza a legerősebbre! Ugyanakkor a befejező versszak módosított felépítésű. Az első két sorát a második tanuló mondja („Ha ez neked nem elég, / öleld meg a kemencét!”), az utolsó sort a tanulók kórusban mondhatják („Bumm!”).

Pedagógiai gyakorlatunk során az olvasókönyvekben ugyan találkozunk „líraversekkel”, de az ezekkel való érdemi foglalkozás ritkán része az iskolai gyakorlatnak. Az irodalom gyönyörködtető funkciója csak mérsékelten érvényesül az olvasókönyvekben, így aztán menthetetlenül elkezdődik annak a szakadéknak a kiépülése, ami a mai embert a líra világától elválasztja. Hogy ez a szakadék ne mélyüljön áthidalhatatlanná, éppen az iskola tehetne nagyon sokat. Elsősorban az irodalomhoz való viszony megváltoztatásával: az irodalom gyönyörködtető, élményszerző funkciójának vállalásával, a didaktikus szempontok háttérbe szorításával. Ha azért olvasnánk irodalmat, verset, mert az öröm és élmény az érzékeknek, a szívnek, az értelemnek; hagynánk rácsodálkozni a gyermekeket erre a szépre, még menthető volna az emberségünk. Vekerdy Tamás megfogalmazása szerint ugyanis az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek kifejlesztése nélküli intellektus hajlamos végzetes döntéseket hozni (BOLDIZSÁR 2004). Nem kis felelősség hárul tehát a pedagógusokra, az irodalmi nevelésre. A költészet hatalma megfellebbezhetetlen erővel bír. Hatásmechanizmusa kitapintható, szemmel látható.

Az emberségünk megőrzéséért folytatott küzdelem egyik lehetséges útja a versekkel való élményszerű foglalatosság. A kortárs gyermekverseknek pedig kitüntetett szerepük lehet ebben a folyamatban. Nyelvi világuk, a bennük szövegesülő tárgyi világ, élethelyzetek, kapcsolati dinamika ismerős az olvasónak; és a többnyire a játékelmélet és a gyermekfilozófia ismeretében alkotó költők recepció által meghatározott alkotásai a játék és a humor élményével ajándékozzák meg a befogadót (VÉGH 2011). Elég, ha például Varró Dániel és Csík Mónika verseire gondolunk.

A jó gyermekvers ugyanis humoros. A humor nagyon is közel áll a gyermek világhoz. Egyfelől kidomborítja a világ tökéletlenségét, másfelől mindezt megbocsátó, elnéző mosollyal teszi, együtt érezve a humor által célba vett, tökéletlennek talált világmozzanattal. A gyermekeknek nagyon is jól esik együtt nevetni a másokban jelen levő hibákon, átélve azt a ritka helyzetet, amikor ők bizonyulnak épnek és teljesnek, s a világ más darabjáról derül ki, hogy esendő, megmosolyogható.

A klasszikus gyermekirodalomban is már találunk erre példát, Móricz Zsigmond zseniális gyermekversét, *A török és a tehenek* címűt idézhetjük fel. A vers hőse Mehemed, egy török. Egy felnőtt, akiről kiderül, hogy nem ismeri a teheneket. Ami már önmagában is örömteli érzés lehet a kisgyermek számára (nahát, a felnőttek sem tudnak mindent). Ráadásul ez a török még a gyermekbefogadónál is butább. Felmerül a kérdés: Szabad-e kinevetni egy felnőttet? Valakit, akit baj ért? Móricz zsenialitása abban mutatkozik meg, hogy igen, egy törökön szabad nevetni. Hiszen a török a magyar népköltészetben mindig a gonosz képviselője (BÁRDOS 2013).

Megemlíthetjük még Domonkos István humoros gyermekverseit is. A tipikus gyermeki túlzásokat, hencegéseket, melyek mindig az élénk fantázia szüleményei, helyénvaló magyarázatok is követik: „nekem azért fáj a hasam / mert csak a számban / van fogam” (*Nekem azért fáj a hasam*). Máshol meg a vers gyermekhőse először jajgatni kezd: „jaj nekem hívjatok papot / lenyeltem három meggy magot” (*Jaj nekem!*), hogy majd felsorolja, mi lesz a következménye annak, ha az orvos „nyomban itt nem támad”.

A gyermeki kérkedés a túlzó állításoktól hemzsező *Képzeltétek* című versben kulminál. Valójában az élénk képzeletről van szó és a gyermeki vágyról, hogy a nagyotmondás elnyerje környezetének figyelmét és bámulatát (amolyan Münchhausen báró módjára). Domonkos mindegyik versszakban az első két, hosszabb verssorban olyan dolgokat említ, melyek után valami nem mindennapit, különöset várnánk. Azonban a versbeszélő a harmadik sorban (mely lényegesen rövidebb az előző kettőnél) hirtelen a földre ránt bennünket egy teljesen közönséges megállapítással, és ezzel a „zuhanással” éri el a telitalálatot. Hasonló költői eljárást figyelhetünk meg Dušan Radovićnál is, amikor a dolgokat a feje tetejére állítja, felnagyítja, s a gyerekeknek igazságként tálalja fel. Domonkosnak ez a verse hangulatát tekintve igencsak emlékeztet Radović *Da li mi verujete* című versére (UTASI 2008).

Időben és térben tovább haladva Julian Tuwim *Csodák és furcsaságok* című versében a lírai én cinkosan összekacsintva meséli a gyerekeknek, hogy szemét gyakran be-behúnyja, hogy

vissza-visszatérjen abba a csodavilágba, ahol „Júliusban hulltak egyszer / égszínkéék hópolyhek, / ugattak a madarak, / kutyák csiripeltek. / Kék rét fölött tehenek / röpködtek a légben, / s mint a fű, oly zöld nap / énekelt az égen”. Képtelenségek sorozata az egész vers, a humor kiapadhatatlan forrása, ezért is hat intenzív erővel a gyermeki fantáziára.

Varró Dániel *A Bús, Piros Vödör dala* című verse a *Túl a Maszat-hegyen* egyik darabjaként a humoros gyermekvers jellegzetes posztmodern példája, egyben annak is tanúbizonysága, hogy a mai költők milyen leleményesen, az eredeti formán még további játékos fogásokat is alkalmazva írják a „plágiumot” József Attila emlékére. Varró Dániel gyermekversét párhuzamba állíthatjuk József Attila *Születésnapomra* című versével.

Varró a klasszikus formákba kortársi stílust és mondanivalót ültet. Ez egyrészt magától értetődő humorforrás, másrészt kétségtelenül Parti Nagy Lajos hatása. A vers Kosztolányi Dezső *Szegény kisgyermekének* színeit villantja, József Attila klasszikusának versformájában (MARKÓ 2008).

Első pillantásra blaszfémiának tűnhet a *Túl a Maszat-hegyen* című verses mese betétdarabja, sőt, a forma lezüllesztésének, eloldozásának eredeti tartalmától. Részben megtörténik itt a forma önállósodásának, leválásának mozzanata: a versforma már nem viseli magán első és meghatározó megjelenésének súlyát, nem kell a vers olvasása során mindvégig József Attila versére is gondolnunk. Az olvasóközönség nagy része valószínűleg nem is úgy olvassa ezt a verset, hogy József Attiláét már ismerné, vagyis nem hasonlítja hozzá állandóan, nem keresi az allúziókat, rájátszásokat, utalásokat. Önálló formává vált, egy lehetséges versforma, amely így már tetszőleges téma és jelentés hordozójává válhat (FENYŐ D. 2005). Itt van a pedagógus szerepe, aki rámutathat erre a párhuzamra, a hasonlóságokra.

Miközben a vers önálló formává lett, eközben sok szempontból *A Bús, Piros Vödör dala* is magán viseli története és eredete lenyomatát. A beszélő ebben a költeményben is összefoglalja saját élettörténetét, léttörténetét azért, hogy megértse jelen állapotát, és felmérje jövőbeli létlehetőségeit. E létösszegzés során ő is kiemeli azokat a mozzanatokot, pillanatokot az életéből, amelyeket meghatározóaknak érez élete alakulását tekintve. Abban talán éppen ez a vers követi leghívebben a *Születésnapomra* módszerét, hogy megtartva lírai alaptermészetét, epikus módon foglalja össze életét (FENYŐ D. 2005).

A Bús, Piros Vödör dala előbb a boldog ifjúkort, majd a szenvedésekkel teli későbbi eseményeket sorolja, de ugyanúgy a jelen léthelyzetéből indul ki, arra a kérdésre keresve a

választ, miért alakult így a sorsa, a végén pedig saját jövőjéről igyekszik valamiféle képet kialakítani, mint József Attila verse.

A versforma mellett tehát a szerkezet, a léthelyzet és a léttörténet összegzése is hasonló, mint József Attila versében. Ezáltal a két vers összekapcsolható a komparatív elemzés során. Ugyanakkor megvizsgálhatjuk, ki beszél a címben és ki beszél a versben. (Miből derül ez ki?) Megfogalmazhatjuk néhány mondatban azt a helyzetet, amelyben a Vödör él, és ami panaszdalra készíti őt. Összehasonlítjuk olvasói tapasztalatunkkal a cím alapján végzett jóslatainkat! Kettéosztott naplóval keresünk a versből olyan formai (versszak, rím) és játékos nyelvi megoldásokat, amelyek bizonyítják a szöveg tudatos megalkotottságát. Szójátékokat, valamint áthajlásokat kereshetünk a költeményben. Összehasonlíthatjuk halmazábrával Mátyás Iván *Az utcán* című elbeszélését Varró Dániel versével. Tartalmi, formai, nyelvi, nyomtatási, kép- és hangulatbeli vagy más hasonlóságot és különbséget kereshetünk a két szöveg között.

A humor forrása lehet, ha Varró Dániel *Szösz néne* című verse alapján elkészítjük Szösz néne adatlapját a következő rovatokkal: neve, életkora, lakóhelye, visszatérő betegsége, háziállata, kedvenc időtöltése, kedvenc műsora (ha egyáltalán van televíziója), telefonszáma. Megkérdezhetjük, kér-e takarítást.

Ezen a ponton újra meg kell említenünk Lackfi János és Vörös István *Apám kakasa* című kötetét, *Változatok klasszikus magyar gyermekversekre* alcímmel, Molnár Jackline kitűnő illusztrációival. A kreatív írás mesterei újraírták gyermekverseinket. Így jöhetett létre Szabó Lőrinc nyomdokain haladva a *Hajnali rugók*, vagy a József Attila-i *Altató* mellett Lackfi *Keltetője* és Vörös *Ébresztője*. Meg persze így íródhatott meg Zelk Zoltán *Este jó* című versének mintájára az *Este rossz*. Még sorolhatnánk a példákat, a humormorzsákat. Ezek az alkotások a komparatív verselemzés alapjai lehetnek.

A versinterpretáció során a bemutatott és konkrét példákkal illusztrált módszerek bármelyikével is élünk, az élményszerűségekre kell törekednünk; célunk az esztétikai és etikai nevelés, az emberré nevelés. Hogy szépen beszéljünk magyarul, szépen beszéljünk emberül. Ugyanakkor mindig az éppen aktuális vers hordozza magában elemzési szempontjainkat, csak rá kell ismernünk a vers jelentésrétegeiben elmerülve. Ezáltal tesszük lehetővé a versnek mint műfajnak, szövegtípusnak a kreatív olvasását, ezzel teremtjük meg a lírai szövegnek a kellő kereteket.

8. KREATÍV-PRODUKTÍV GYAKORLATOK

A kreatív-produktív gyakorlatok során az olvasó megismeri a nyelv jelentésképző erejét. Ez által a versnek mint műfajnak a szövegértő olvasását vetíti előre. Ennélfogva a Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa által kidolgozott és eredményesen alkalmazott módszereket is górcső alá veszem, sőt példákkal, gyakorlatokkal is illusztrálom az adott módszer alkalmazhatóságát. Ugyanakkor a kreativitás fogalmát, lényegi vonásait is megragadom.

A kreativitás leginkább a folyamat, a produktum, a személyiség és a környezet oldaláról ragadható meg. E többirányú megközelítésnek az az oka, hogy a kreativitásnak mind a mai napig nincs általánosan elfogadott definíciója, mivel egyetlen olyan elmélet sincs, amelyik teljes képet adna (alkotna) róla. Mindegyik felfogás csak egy részt képvisel az egészből, az integráció pedig egyelőre várat magára (TÓTH 2009).

A kreativitás fejlesztéséhez – többek között – a verbális játékok igen jól hozzájárulnak. Például közmondások vagy szólások egy-két mondatos körülírása, elrejtése oly módon, hogy az új meghatározás jól adja vissza annak lényegét, ugyanakkor komoly fejtörést jelentsen az eredeti mondásra rátalálni.

A kreativitás fejlesztéséhez figyelembe kell venni, hogy a kreativitás elfogadásával kezdődik; az értékelés megakasztja a kreatív folyamatot; a kreatív gondolkodás ellensége a türelmetlenség, az időbeli korlátok; a kreatív folyamat nem vezet biztosan megoldáshoz; a pedagógus szerepe kettős, egyrészt konformissá tesz, miközben nyit a nonkonformizmus felé (GYARMATHY 2007). Változott a magyartanár szerepe azáltal, hogy napjaink pedagógiája az interaktivitást, a reflektív tanítást, a tanári szerep újraértelmezését sugallja. A tanár szervezőként belátja, hogy az oktatási folyamatban nem a külső tananyag elsajátítása a tanítás/tanulás célja.

A tanár mindig célra orientált, odafigyelő és megfigyelő. Pontosan tisztában van a tanuló igényeivel, azonban inkább moderátorként van jelen az ismeretszerzés folyamatában (GYARMATHY 2007). Az anyanyelvtanítás iskolai tantárgyként a kreatív nyelvhasználatot bátorító, a játékosságot, a találékonyságot ösztönző kreatív foglalatossággá kell, hogy váljon (NAGY L.–PÉNTEK 2000). Azért áll ott a pedagógus, mert közvetíteni akar, merthogy közvetítenie kell valamit, ami nélkül „meggörbülne a világ tengelye” (GORDON GYŐRI 2003:

17). A pedagógus pedig akkor válik a legnagyobb művésszé, ha az alkotás és a felismerés örömét ébreszti tanulóiban.

A vers mint komplex egység hat a hangzásvilág elemeivel, zeneiségével; de az érzelmi mellett intellektuális megközelítést kíván. „A verstanítás legnehezebb mozzanata az élmény megragadása és megfogalmazása. Kulcsot kell találnunk a vershez. [...] Művenként kell mérlegelnünk a megközelítési módot. Különösen, ha élményközpontú akar lenni a verstanítás” (KOMÁROMI 2001: 286). Hiszen az élményközpontú irodalomtanítás révén az irodalmat értő olvasókat nevelhetünk.

A problémamegoldó csoportmunka aktívvá teszi a tanulókat, megváltozik az óra lendülete, a disputa fragmentumai is felvillannak. A befogadás-központú irodalomtanítás az önismereti-hermeneutikai képesség kialakulását, fejlesztését teszi lehetővé, ha az említett csoporttevékenység a tanulók életkori élményeikhez is kapcsolódik (HÓZSA 2006). A csoport a kreativitás játékos fejlesztésének közege. Az ötletelés, az ötletáradás (brainstorming) a kreatív nyelvhasználat kerete, számtalan lehetőséget tartogat az alkotásra.

»A versolvasás egyetlen helyes módja nem létezik. [...] Mert akár másképp is elmondhatjuk, amit ír, vagy visszafelé olvashatjuk, [...] vagy továbbírhatjuk, vagy lefordíthatjuk [...]. Olvasni mindig azt jelenti, hogy szétszedni [...]; szétszedni és újból összerakni. És ennek során mindig létrejön valami új« (NAGY L.–PÉNTÉK 2000: 113). A külső befejezettség csupán látszat, mely végtelen számú olvasatot generál az olvasó részéről.

Szövegek kreatív megközelítéséről akkor beszélünk, ha az analitikus megközelítést megelőzően vagy magán az elemzendő szövegen, vagy annak egy vagy több átalakított változatán az elemzésünk tárgyául kiválasztott jelösszeteveőre vonatkozó gyakorlatot hajtunk végre (BENKES–PETŐFI S. 2006). A szövegnyelvészeti alapozású gyakorlatok igen jól fejlesztik a formaérzékét, a szöveg nyelvi összetevőinek, a vizualitás jelentőségének felismerését a jelentésteremtésben, ám többnyire a szöveg ismeretlenségével operálnak, s az ismeretlen szöveg komponenseinek át- és újrendezésével generálnak megfigyeléseket a nyelv működését illetően a jelentésteremtési aktusokban (G. GÓDÉNY 2008).

A kreatív gyakorlatok két főtípusa, az (egyszeresen és többszörösen átalakító) ún. kaleidoszkóp gyakorlatok és az ún. kreatív-produktív (kiválasztó alakító és létrehozó alakító) gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy a vizsgált szövegalkotó tényezőre vonatkozóan mozgásba hozza az azzal a tényezővel kapcsolatos meglévő szövegtani/szövegnyelvészeti ismereteket,

valamint feltevéseket, elvárásokat. Kreatív-produktív gyakorlatokat olyan szövegekkel célszerű végeztetni, amelyeket az elemzők nem ismernek, kaleidoszkópgyakorlatok pedig bármely szöveggel végezhetőek. Ezek a gyakorlatok csupán megelőzik bizonyos nyelvi kérdések rendszeres tárgyalását, illetve egy bizonyos szöveg elemzését, de nem helyettesíthetik azt (ARATÓ 2006).

A kaleidoszkóp- és a kreatív-produktív gyakorlat valójában egy és ugyanazon típus két különböző megjelenési formája. Kaleidoszkópgyakorlatok során az eredeti szövegeket alakítgatjuk annak érdekében, hogy rávilágítsunk, mi változik e szövegek formai és jelentésbeli megformáltságában az alakítgatások következtében, majd az ennek során nyert ismeretekre támaszkodva hajtjuk végre az eredeti szöveg analitikus elemzését. Ezzel szemben a kreatív-produktív gyakorlatok során előzőleg már átalakított szövegeken végzünk műveleteket annak érdekében, hogy azokból számunkra elfogadható szöveget tudjunk létrehozni/kiválasztani, majd az ennek során nyert ismeretekre támaszkodva hajtjuk végre az eredeti szöveg analitikus elemzését (NAGY L.–PÉNTEK 2000).

Pilinszky János *Őszi cirkusz* című költeményének eredeti szövegén alapuló kaleidoszkópgyakorlatot végezve – emelt szintű oktatás keretein belül, a 2011/2012-es tanévben a martonosi Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskolában, 4. osztályos tanítványaim tollából – szavak, szócsoportok felcserélését követően az alábbi vers született:

Cirkuszi felvonulás

Muzsikahang a csillagos égen,
falu mellől, fák alatt
Gyors dobszó és szép, egyedüli
harsonahang, harsonahang.

A cirkuszos csapat zenél
pereg a dobszó és ütemre
pörög-pörög és karikát hány
a lusta, kerge, barna kecske.

Elöl az öreg kecske és
a balettozó bohóc utána
bohóc után fia
aztán a hold és a Star wars világa!

Arcába fénylik a telihold
és a közönség az égre bámul
elöl az öreg kecske és
a bohóc fia leghátul.

Repülnek a kicsi pónik,
a feketék és a fehérek
táncolnak a zöld füvön
élénk zöld füvein a rétnek.

Repülnek a kicsi pónik
de egy körtefa fölött a levegőben
még náluk is szebb
totyogó kacska a kötélén.

Fölrepíti az őszi szél
az a kövér, totyogó kacska a legjobb
már ott van a fák tetején
és feljebb, és még inkább feljebb.

A fák tetejére ér és nevet
a fák tetejére lép és innen
soha már vissza nem talál,
csak elrejtőzik a teliholdban.

(Kalmár Alex „nyomán”)

Mind a szövegértésben, mind a szövegalkotásban az eddigieknél nagyobb teret kell biztosítanunk egyrészt a kreatív-produktív – s nem csupán az analitikus – feladatoknak, másrészt pedig a kooperatív tanulásszervezési technikáknak. „A kreatív-produktív feladatok [...] a verseket, elbeszéléseket először nem részekre tagolják és elemzik, hanem összekevert vagy hiányos részekből megalkottatják, újraalkottatják, azaz a diákokat bevonják a poézisz tevékenységébe” (ARATÓ 2006: 159).

Radnóti Miklós *Október* című versének szétszabdalt, összekevert szavaiból az alábbi költemények íródtak:

Ősz

Aranysárga minden,
lobog a hűvös tengeri szél.
Nem meri itt eldobni, hát
lengeti aranysárga zászlait.
Leülnek a vándorok.
Kamra mélyén egér rág.
Fenn még aranylik itt a faág.

(Pintér Sándor és Sárkány Bence)

A csodálatos tengerparti ház

A kamra mélyén az egerek leülnek,
itt fenn lobog a rágott sárga faág,
minden aranylik.

Hűvös a tengeri szél,
csapzott aranysárga zászlait eldobni
még nem meri,
hát lengetik a vándorok.

(Kalmár Alex és Csubrilo Máté)

Az aranyegér legendája

A vándorok leülnek és lengetik aranysárga zászlaikat,
Hát fenn lobog a hűvös szél.
Itt minden sárga aranylik.
Még nem meri eldobni a csapzott faág...
A kamra mélyén rág az arany tengeri egér.

(Bende Bettina és Sisa Tünde)

Őszi hangulat

Kamra mélyén az egér rág,
Leülnek a vándorok.

Aranylik minden csapzott aranysárga faág.
Lengeti itt még a hűvös,
Arany tengeri szél sárga zászlait.
Fenn lobog,
Hát nem meri eldobni?

(Sárkány Klaudia és Dencs Ágnes)

A tanulók saját verseik megalkotása után ismerhették meg az eredeti szöveget, most már más szemmel tekintve annak nyelvi, stilisztikai megformáltságára, élénk érdeklődéssel elemezve azt. Íme az eredeti szöveg:

Radnóti Miklós: Október

Hűvös, arany szél lobog,
Leülnek a vándorok.
Kamra mélyén egér rág,
Aranylik fenn a faág.

Minden aranysárga itt,
Csapzott, sárga zászlait
Eldobni még nem meri,
Hát lengeti a tengeri.

A kreatív-produktív megközelítés esetében az elemzőknek az értelmezendő szöveggel kapcsolatban, de annak ismerete nélkül kell bizonyos előgyakorlatokat végezniük. Ennek a megközelítésnek az egyik altípusa a létrehozó, amelynek során az értelmezendő szövegnek valamilyen módon átalakított (átrendezett vagy hiányossá tett) változatából kell számunkra elfogadható szöveget létrehoznunk. A kiválasztó altípus során az értelmezendő szövegnek néhány teljes vagy részleges variánsából kell a számunkra leginkább elfogadhatót kiválasztanunk; természetesen célszerű, ha a variánsok között az eredeti is jelen van (NAGY L.–PÉNTEK 2000).

A kreatív-produktív megközelítésnek a következő három főtípusát különböztetjük meg: versek teljesen szabad létrehozása; adott verssel analóg vers létrehozása; valamint egy (nem ismert) vers ún. anticipatorikus megközelítése: „Az első esetben a tanulók mind a vers témáját, mind a vers formáját szabadon választhatják meg, a második esetben egy adott vers elemzése után próbálnak meg egy ahhoz tartalmilag, formailag vagy tartalmilag és formailag hasonló verset létrehozni, a harmadik esetben egy olyan (általuk nem ismert) vershez végeznek előzetes »ujjgyakorlatokat«, amit majd e gyakorlatok elvégzése után, annak tapasztalataira támaszkodva kezdenek el elemezni” (PETŐFI S.–BENKES 1992: 20).

Az a szövegtan, amelynek keretében a kreatív gyakorlatok megfogalmazódtak, nem vagy nem csak az irodalmi szövegek szövegtana, azaz ezek a gyakorlatok tetszőlegesen választott szövegekkel is elvégezhetőek. A kreatív gyakorlatok jellegéből következik, hogy egyidejűleg szolgálhatják mind az irodalmi, mind az anyanyelvi ismeretek elsajátítását, elmélyítését (ARATÓ 2006). Például a versszakok, a költői képek megfigyelése mellett a szófajokkal, mondatrészekkel ismerkedhetnek, az interpunkció helyes alkalmazását sajátíthatják el stb.

Az anticipatorikus megközelítésnek számtalan formája van, a részleges szabad versalkotástól egy csaknem teljes vers hiányzó elemeinek pótlásáig. Mielőtt egy verset dolgoznánk fel, arról folytathatunk beszélgetést a tanulókkal, hogy ők milyen témákat dolgoznának fel az adott című versben (címmeditáció); hasonlatokat, metaforákat, más természetű költői képeket, esetleg verskísérleteket fogalmaztatunk meg velük.

Ami végrehajtható egy vers témájával kapcsolatban, az végrehajtható a formájával is, azaz megtárgyalhatók a népdal, a szabad vers, a képvers stb. tulajdonságai, ill. létrehozhatók „formakísérletek” is. Ha a később tárgyalandó vers valamilyen speciális kompozícióelvre épül,

létrehozhatunk a tanulókkal az adott vers kompozícióelvét alkalmazó kompozíciókísérleteket (PETŐFI S.–BENKES 1992).

Egy hagyományos (vagy attól eltérő) vizuális megjelenési formában adott vehikulum (ismeretlen eredeti szöveg) átalakított, átrendezett változatának lexikai anyagát (szókapcsolat-, illetőleg szövegmondatláncát/konfigurációját) más vizuális megjelenési formá(k)ba rendezhetjük át a központozás (vagy annak hiánya), valamint a makro- és mikro- szövegösszetevők sorrendjének/konfigurációjának érintetlenül hagyása mellett (PETŐFI S.–BENKES 2002).

Kérhetjük tanulóinkat valamilyen versszaktagolás, sorhelyezés megkísérlésére. Amikor vizuális vers- (vagy próza) vehikulumok létrehozása történik semlegesített vizuális szövegvehikulumok alapján, feladatul adhatjuk, hogy részletesen indokolják meg, hogy az adott szöveg véleményük szerint próza vagy vers szövege-e. A válaszuknak megfelelően írják le az adott szöveget az általuk elképzelt formában! Részfeladatként címet is adhatnak az általuk megalkotott szövegnek (uo.).

Az alábbi semleges szövegvehikulumot tanulóinkkal tetszőleges versformába írhatjuk, versszakokra tagolhatjuk, valamint címet adhatunk a versnek. Íme a gyakorlat kiinduló, alapszövege:

Napos mohán melegszik a botszemű kis csigabiga... korán kibújt s most vár, pihen, fél és örül, mint a szívem, nem tudva: itt van-e a tél vagy új tavaszt hoz már a szél; nem tudja még, mi a világ: ibolya? vagy csak hóvirág?

A szöveg alapján íródott, egyik lehetséges költemény pedig így fest:

A kis csigabiga

Napos mohán melegszik,
Melegszik a csigabiga.
A kis botszemű
Korán kibújt s
Most vár, vár, és
Pihen, fél, de egyben örül is
Mint a Kis Szívem
Nem tudva,
A Tél van-e itt

Vagy új szelet hoz
Már a Tavasz
Nem tudja még, hogy
Mi a világ?
Ibolya
Vagy csak Hóvirág?

(Kalmár Alex „nyomán”)

A képversszerűség szempontjából semlegesnek mondható egytömbű vehikulum alapján megkísérelhetjük a szöveg tartalmának megfelelő képversszerű vehikulumok létrehozását úgy, hogy képverseik megalkotásakor, ha szeretnék, a szavakat tetszésük szerint fel is darabolhatják, vagy különféle tipográfiát alkalmazhatnak. Címet is adhatnak a létrehozott képversnek. A címek származhatnak közvetlen módon magából a szövegből; tematikusan jelölhetnek, anélkül hogy betű szerinti részét alkotnák a szövegnek; lehetnek a szövegtől betű szerint jobban eltávolodó interpretációt tükrözők vagy metanyelvinek minősíthetők. Arról is beszélhetünk, hogy melyik címtípus érdekesebb, találóbb, hatásosabb, illetve ki miért adta azt a címet, amelyiket adta (BENKES–PETŐFI S. 2006).

Ugyanakkor lehetséges ismeretlen eredeti (már átalakított, átrendezett) szöveg lexikai anyagának eltérő tagolása a szövegmondatok (szövegmondatként értelmezett szókapcsolatok) eredeti sorrendjének megtartása mellett, és/vagy bizonyos szövegmondatok összetevőinek különféle sorrendekbe való átrendezése. A kiválasztó típusú gyakorlat során elemezhetjük a mondatösszetevők szövegmondatokon belüli sorrendjét. A vers első sorát változatlanul hagyjuk, a többi sornak létrehozunk valamennyi lehetséges elrendezését. A sorvariánsokat aztán úgy keverjük össze, hogy az eredeti sor a variánsok tömbjeiben ne kerüljön mindig ugyanarra a helyre. A tanulók a sorok eredeti sorrendjének megfelelően elrendezett tömböket kapják meg, és ennek megfelelően kell megkísérelniük számukra elfogadható versvehikulumok létrehozását (PETŐFI S.–BENKES 2002).

Nemes Nagy Ágnes *Nyári rajz* című szövegének lexikai anyagát egyedi módon tagolva, a szövegmondatok összetevőit különböző sorrendekbe átrendezve (a teljesség igénye nélkül) a következő lehetséges variációk hozhatók létre:

Nyár rajz

Ez itt a nyár, ez itt a nap
ez itt akác, a nyári fű.

Ez itt gyümölcs, ez itt a dél
ez borjú itt, hasát veri.

Ez itt virág, ez itt levél
ez itt az út, ez itt a ház.

Ezer ezer gyalogszeder
ez itt madár, a repülés.

Ez itt a tó, ez itt a szél
ez itt az ég, ez a sötét.

Felénk futó, lógó fülű
az ébredés, az álmodás.

(Huszta László Kinga és Lakatos Károly)

Nyári rajz

Ez itt az út, ez itt a dél
ez itt az ég, ez itt a ház
ez itt a levél, ez itt gyümölcs
ez itt a tó, ez itt a nap
ez itt a nyár, ez itt a szél.
Ezer, ezer a nyári fű

ez itt akác, ez itt virág
ez itt madár, a repülés.
Gyalogszeder felénk futó
ez a sötét, az álmodás
az ébredés, lógó fülű.
Hasát veri, ez borjú itt.

(Kühnle Szabaszián és Makra Alexandra)

Izgalmas és élményteli tanulóink számára mindezek után elolvasni, megismerni az eredeti szöveget, majd pedig elemezni azt:

Nemes Nagy Ágnes: Nyári rajz

Hogy mit láttam? Elmondhatom.
De jobb lesz, 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.

Más kreatív-produktív gyakorlat során elhagyhatjuk (vagy megváltoztathatjuk) az adott versben az abban alkalmazott mondattagoló és mondatzáró írásjeleket, és azokat pótolhatjuk a tanulókkal. Kérhetjük, hogy fogalmazzák meg, hogyan változik mindennek hatására a szöveg jelentése (PETŐFI S.–BENKES 1992).

Lehetséges egy (hagyományos vagy attól eltérő) vizuális megjelenési formában adott vehikulum lokális és globális kohéziójának megváltoztatása. Ez valójában egy adott szöveg lexikai anyagában szavak/szócsoportok kicserélése más szavakkal/szócsoportokkal és/vagy a költői én kommunikatív szerepének megváltoztatása és/vagy a szövegben utalt állapotok, történések idejének megváltoztatása. A kiválasztó típusú gyakorlat esetén a szöveg hiányossá tett változatában az üres helyekre a tanulók választanak egy mellékelt lista valamelyik oszlopából egy kifejezést úgy, hogy eredményül a maguk számára elfogadható verset kapjanak. A létrehozó típusú gyakorlat esetén pedig megkísérlik az üres helyeket odaillő, grammatikai és poétikai szempontból optimális nyelvi elemekkel kitölteni, ügyelve a jelentést érintő összefüggésekre, a szintaktikai jól formáltságra és a szöveggörnyezet hangzásstruktúrájára (NAGY L.–PÉNTEK 2000).

Az alábbi hiányossá tett szöveg üres helyeit kitölthetik, kiválasztó típusú gyakorlat során:

Kulipintyó,
kicsi ház,
kerek Ferkó
(.....) furulyáz, gurguláz, hadonász
Zöld erdőben,
(.....) elmenőben, libegőben, tekergőben
topor törpe
(.....) dudorász, hahotáz, kacarász

Két megalkotott variáns az alábbiakban olvasható:

Kulipintyó,	Kulipintyó,
kicsi ház,	kicsi ház,
kerek Ferkó	kerek Ferkó
furulyáz	hadonász
Zöld erdőben,	Zöld erdőben,
libegőben,	tekergőben
topor törpe	topor törpe
dudorász	hahotáz

(Bende Bettina)

(Báló Edina)

A kreatív-produktív gyakorlatok ezen változata igen jó lehetőséget ad annak elemzésére, hogy az eredeti vagy a gyakorlat folyamán megszülető változat nyújt nagyobb lehetőséget egy összefüggő, szerves szimbolikus jelentés létrehozására, mert a költői képek végső soron ennek a jelentésnek a létrehozását (létrehozhatóságát) szolgálják.

Más kreatív-produktív gyakorlatok során a lokális és globális koherencia megváltoztatása, makrokompozíciós egységek sorrendjének megváltoztatása történhet. Egy szöveg lexikai anyagában a makroegységek (versszakok és/vagy szövegmondatláncok stb.) sorrendjét cseréljük fel és/vagy a címeket helyettesítjük más címekkel és/vagy a kezdő vagy befejező szövegösszetevőket helyettesítjük más szövegösszetevőkkel. Ebben az esetben is végezhetünk kiválasztó vagy létrehozó típusú gyakorlatokat (BENKES–PETŐFI S. 2006).

Kreatív-produktív gyakorlatokat elsősorban olyan szövegrokonsági kapcsolatok esetén hozhatunk létre, amikor a hívó szöveg a hívott szövegre „Ad notam” kezdetű címmel vagy pedig szövegidézzel utal. A kiválasztó típusú gyakorlatok során pl. a tanulók kezébe adhatunk öt szöveget. Feladatként kiválasztják a valamilyen – klasszikus vagy tipológiai – szempont alapján rokonszövegnek tartható szövegeket, és megokolják választásaikat. A létrehozó típusú gyakorlatoknál a tanulók kezébe adhatunk pl. két szöveget, és arra kérhetjük őket, hogy e két szöveghez rendeljenek hozzá legalább három olyan szöveget, amelyek e két szöveggel különféle – klasszikus vagy tipológiai – szövegrokonsági kapcsolatot létesítenek (uo.). Például ha Csoóri Sándor *Tavaszi bodzaversét* és Nemes Nagy Ágnes *Tavaszi felhők* című versét alapul véve további rokonszövegek után kutatunk, akár Weöres Sándor *Déli felhők* című szövegéig is eljuthatunk.

Természetesen tetszőleges módon kombinálhatjuk is a felsorolt feladatokat, lehetséges a szöveg lexikai anyagán több jelösszetevőt érintő művelet együttes elvégzése is, valamint a formai és a jelentésbeli szövegfelépítést meghatározó következményeik vizsgálata. A gyakorlatokat követően megbeszéljük a tanulókkal, hogy milyen módon változott meg a szöveg jelentése az adott jelösszetevők megváltoztatásának következtében.

Akár két különálló verset is összefüggésbe hozhatunk, közelíthetünk egymáshoz, például ha Radnóti Miklós két alkotásának, az *Október* és a *December* című költeményének a sorait összekeverjük, és tanulóinkkal megalkottatjuk a két verset.

A feladvány eredeti szövege a következő módon néz ki:

OKTÓBER

a nap és csak sejlik az égen.
angyal suhog át a sötéten.
aranylik fenn a faág.
csapzott sárga zászlait
Délben ezüst telihold
Éjjel a hó esik és
eldobni még nem meri
hát lengeti a tengeri.
Hűvös arany szél lobog,
Kamra mélyén egér rág,
Köd száll, lomha madár.
leülnek a vándorok
mély havon át a halál.
Minden aranysárga itt,
Nesztelenül közelít,

DECEMBER

Természetesen a feladvány megoldásként nem csupán a költő szövege, hanem bármely jelentésteremtő, jelentéshordozó szövegvariáns értékes alkotásnak tekintendő a gyakorlat végén.

Mindezen gyakorlatok során a tanuló „megismeri a nyelv kétirányú explozív hatóerejét, majd a nyelv hatóerejével fürkészi a tudat labirintusait” (NAGY L.–PÉNTÉK 2000: 113). Ilyen gyakorlatok után a tanulók sokkal élénkebb érdeklődéssel vesznek részt az eredeti feldolgozandó szöveg elemzésében, és az elemző munka eredményeit sikeresebben fogják fel (és őrzik meg emlékezetükben), mint abban az esetben, ha a munka közvetlenül a szöveg analitikus elemzésével kezdődik.

A versfeldolgozás egyik legnehezebb mozzanata az elemzés. „A gyermek életkori sajátosságaiból adódóan az átélés, a vers hangulatával, érzelmeivel való azonosulás a jellemző a befogadóra. A legfontosabbra képes, de az értelmi, az intellektuális megközelítés csak lassú, fokozatos munka eredménye lehet. Ez nem jelenti azt, hogy el kell vetnünk a műelemzés

lehetőségét a kisiskoláskorban. Mindössze ügyelnünk kell a megközelítés egyes fázisaira, és ügyelnünk kell a befogadóra” (KOMÁROMI 2001: 288). A versélmény belsővé válásához, a szövegtani fogalmak elsajátításához, tudatosításához nyújtanak segítséget a szövegnyelvészeti alaposítású kreatív-produktív gyakorlatok, miközben játszunk a szöveg elemeivel, mikroegységeivel ismeretlenül.

A kreatív gyakorlatok előnye a cselekvésorientáltság és élményközpontúság. A csoportmunka a tanuló számára változatos, cselekvéssel, tanári magyarázattal teli, miközben a beszédkészség fejlődését is lehetővé teszi. A résztvevők (gyakorlatvégzők) aktívvá válnak.

Beavatkozunk a vers szövegébe, manipuláljuk azt. Értelme: a vers szövegét is problémává tesszük; kiemelünk egy adott problémát. Miközben problémává tesszük a verset, a tanulók számára érdekessé válik. Egészen a szavak szintjén, a hangokig vizsgáljuk a verset. Az alkotói szabadság egy tágas előszoba a gyerek számára, jól érzi magát ebben a folyamatban.

Mindezek után megbeszéljük a verset, eljutunk a verselemzéshez. Az efféle feladat megoldásakor az értékelésnél fokozatosan alakul ki a lehetséges (helyes) megoldások fogalma; és nem az egy, kizárólagos megoldás. A záró, összegző, összefoglaló részben nem kész mondatra, tételle formáljuk a versre, tematikára, motívumkincsre, rímekre, tagolásra stb. vonatkozó tudnivalókat, ismereteket. Ugyanakkor a versnek több értelmezése lehet, rögzítés és nyitva hagyás egysége kell, hogy érvényesüljön.

Az ilyen gyakorlatok által „olyasfajta olvasási készségeket tudunk kialakítani [...] a jelenben, amely a jövőben majd nem a kötelező, hanem az örömolvasás felé visz” (FÚZFA 2012: 115). Az ilyen jellegű olvasás során az irodalom szeretete a meghatározó, hiszen nekünk, pedagógusoknak a legfőbb célunk, hogy az iskolai irodalomtanításban verset szerető és értő, a vers közegében élő felnőttet neveljünk (KOMÁROMI 2001). Az ilyen felnőtt pedig nyitott az újabb versek és más szépirodalmi szövegek felé, általuk újabb árnyalatokkal gazdagodik személyisége, formálódik, differenciálódik világlátása, világképe.

9. A KREATÍV ÍRÁS MINT FLOW-ÉLMÉNY

Mivel a szövegek megértése hat a szöveg létrehozásának képességére, növelve a nyelvi tudatosságot és a nyelv kreatív lehetőségeinek felismerését, a kreatív írás lehetőségeit is fel kell vázolnom, a szövegértés- és alkotás dinamikus egyensúlyát, egymásra hatását szem előtt tartva.

Az írás lehetővé teszi egy-egy kezdetleges gondolat vagy kép rögzítését, megőrzését. „Miközben a diák vizsgálat alá veszi és végiggondolja az adott pillanatban vagy belső képben rejlő lehetőségeket, »élesíti«, mélyíti, és pontosabban fogalmazza meg gondolatait. Rövidebben az írás olyan, mintha az ember önmagával folytatna párbeszédet” (PETHŐNÉ 2005: 117). Miközben az alkotó, író menekülni kíván a hagyományos formai nyűgöktől, kötöttségektől, aközben kénytelen a nyelvi szabályoknak alávetni magát. Az alkotói személyiség ambivalens sajátossága, hogy egyrészt kötődik az elődökhöz, a követendő szövegképzési mintához, másrészt szakít a hagyománnyal az újat teremtés szándékával (SZIKSZAINÉ NAGY 2004).

A nyelv használatában a sajátos szabályt kereső, önálló nyelvi ízlést követő magatartás és a beilleszkedés egymást kiegészítő momentumai figyelhetők meg. A nyelv használatában a szabályváltoztatáson alkotást értünk. Ez a szabályalkotás új típusú reagálásokat indít a típushelyzetekben, egyedi elemekkel módosítja a közhelyes megnyilatkozásokat. A pedagógiai gyakorlatban a tanulókat úgy irányítjuk, hogy tudatosan vesszük és vétetjük figyelembe mind a meglévő szabályok követését, mind azoknak a változtatását. A szabálykövető tevékenységekben némi mozgásteret hagyunk az egyedi végrehajtási változatok számára, s a tanulóknak felkeltjük az igényt egyrészt a korábbi elemek, másrészt a megteremtett szabályok alkalmazásának a szükségességére (NAGY L.–PÉNTEK 2000). Így borotvaélen táncolva alkothatnak valami újat, valami belülről fakadót, egyéniségüket kifejezve; a szabályok és szabálytalanságok összemosódása által.

Az írásbeli szövegalkotás kompetenciájának kialakítása – összhangban az olvasásértéssel és a beszédképességgel – csak az irodalomtanítás teljes folyamatában képzelhető el. A folyamatban meghatározó jelentősége van a tanári tudatosságnak és tervszerűségnek, az értékelés különböző formáinak, valamint annak, hogy rendszeresen adjunk módot tanulóinknak arra, hogy az írást gondolataik, kérdéseik, véleménynyilvánításuk, személyes reflexióik érdekében

használják (PETHŐNÉ 2005). Mindezt pedig csakis az integrált anyanyelvi nevelés keretein belül valósíthatjuk meg.

A kreatív írás

A kreatív írás gyakorlatába leginkább „a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei” (SAMU 2004: 11). A kreatív írás rendkívül gazdag jelentéstartományú fogalom, egyes kutatók szinte minden írásos tevékenységet idesorolnak, míg mások az írói és kritikus mesterség megtanulásának műhelygyakorlatait értik kreatív íráson (HORVÁTH 2008). Ugyanakkor a szövegalkotási kompetencia összefügg a szövegértés fejlesztésével, nagy szerepe van benne a szókincsnek, feltételezi a meglévő tudás felidézésének képességét; kvalitása a szövegalkotás technikájának tudásától is függ.

A Bereiter-féle képességintegrációs modell a szövegalkotást mint a kialakult önszabályozást feltételező logikai-kritikai ítélőképességgé és reflektív gondolkodássá fejlődő általános kognitív fejlődési modellt jellemzi, amely nem önálló képesség, hanem a többi alapvető fejlődési forma eredménye. A fejlődést meghatározó tényezők között a kognitív stratégiák, a korlátozott információ-feldolgozó kapacitás bővítése, a nyelvi fejlettség szintje, a morális fejlődés és a szociális kogníció integrációja alapján öt stádiumot különböztethetünk meg a fogalmazási képesség szerveződésének minőségi változásaiban (MOLNÁR 2003).

Az öt fejlődési fázisban az asszociatív írást (pl. narratív írás, elbeszélés) a performatív írás fázisa követi, amelyet már a stílus és a nyelvhasználati szabályok alkalmazása is jellemez. A következő szakaszban a címzett áll a fókuszban, a kommunikatív írás fázisában az írás kiemelt célja az olvasó meggyőzése. Ebben a fázisban játszik nagy szerepet a szociális kogníció, azaz annak felismerése, hogy különböző olvasói elvárások léteznek. Erre a fázisra jellemző az írásközpontú írástól elmozdulásként az áttérés a közlésre, az olvasóközpontú szövegek létrehozására. E folyamat jellemzője a lassú, ill. különböző ütemű és motivációjú kinyílás a világ felé, a negyedik és ötödik fázisban a szöveg írója már képes a logikai-kritikai irodalmi képességét és reflexióit, reflektív gondolkodását integrálni, azaz mintegy kívülről látni a szövegét (HORVÁTH 2008). Ezt a hosszú fejlődési folyamatot a pedagógusnak – az egyes

fázisokban – a tanulók fogalmazási képességének megfelelő szintű kreatív gyakorlattal kell, hogy segítse.

A kreatív szövegalkotási feladatok a recepció különböző fokozatain fordulhatnak elő:

1. írás általi szövegértelmezés (hiányzó befejezés anticipációja, hiányzó szakaszok kitöltése);

2. a szöveg interpretáló átalakítása (párhuzamos szövegek analóg felépítéssel, más nyelvi formába öntve, szereplők párbeszédének kidolgozása, perspektívaváltás, ellenszöveg megírása stb.);

3. transzfer: a mintaszövegtől elszakadó saját kreatív szövegek írása (levél a szereplők valamelyikéhez, belső monológ, cselekményepizódok átírása) (BENŐ 2012a). Az utóbbi a szövegalkotás, a kreatív írás magasabb szintjének tekinthető.

Az írásfolyamat gyakorlásában – a Bloom-féle rendszerezésnek megfelelően – először az elemi szintet igénylő ismerettudás, megértés, alkalmazás műveleteire épülő, majd pedig a magasabb rendű kognitív műveleteket (analízist, szintézist és értékelést) igénylő feladatokat adunk tanulóinknak.

A kreatív írásgyakorlatok egyik része valamilyen irodalmi szövegből indul ki, valamilyen szépirodalmi műfajban történő alkotáshoz kapcsolódik. Ezek a szorosabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok. Míg azokat a feladatokat, amelyek inkább módszereikben, munkaformájukban, a feladat jellegében igyekeznek a megszokottól eltérni, újszerűnek lenni, tágabb értelemben vett kreatív gyakorlatoknak tekinthetjük (RAÁTZ 2008). A kreatív írásgyakorlat kiindulópontja lehet teljes szöveg, de a tanulásban felhasználható csupán egy szövegrészlet is, amelynek célja impulzust nyújtani a kreatív íráshoz.

Amennyiben irodalmi szöveget használunk kiindulópontként a kreatív íráshoz, az irodalmi, eredeti szöveggel történő találkozás meghatározó. A kiindulópontként használt mű „ugródeszkaként” szolgál a tanulók szövegeihez. Itt nem csupán produkcióról beszélhetünk, de azt megelőzően az irodalmi szöveg recepciójáról is. A tanuló először konfrontálódik az irodalmi művel, azt értelmezi, majd a hozzá kapcsolódó kreatív írásfeladat által intenzívebben foglalkozik a szöveggel, tovább játszik vele, mintegy társszerzővé válva. A kreatív írás valójában konkrét, külső cselekvések formájába önti a tanuló interpretációját (BENŐ 2012a). Eközben természetesen meg nyilvánul a tanuló szövegértési képessége, annak mélysége, amely által

kapcsolódni tud a tanulmányozott szöveghez. Így a szövegértés és szövegalkotás képessége egymást támogatva, egymásba fonódva fejlődhet.

A szöveggel való találkozáskor a tanuló tanulmányozhatja a szövegíró technikáját. Figyelmet fordít a nyelv ritmusára, a szintaktikai struktúrákra, szó- és képválasztásra, metaforákra. Megpróbálja magáévá tenni nyelvezetüket. Az irodalmi szövegek ismerete döntő az ábrázolási formák és tipikus tartalmak befogadásában, ez nyújtja kezükbe a szerszámot a nyelvhez és a megformáláshoz, és ugyanakkor feltétele annak, hogy a tanuló (leendő író) alkalmazkodni tudjon az olvasó elvárásaihoz, illetve kiismerje magát ezek között (Az az irodalom, amely ellenállónak bizonyult az idővel szemben, csakúgy, mint az aktuális, sorakoztatja fel azoknak az ismertetőjegyeknek a tárházát, amelyek segítségével az író olvasóival kommunikál.) (GESING 2007). Ilyen szempontból a prózai művekkel való tevékenység a legalkalmasabb, mivel a tanulóknak először – viszonylag rövid idő alatt – meg kell ismerkedniük a szöveggel, majd csak utána következhet az ahhoz kapcsolódó, abból kiinduló kreatív írásfeladat.

A szövegek megértése hat a szöveg létrehozásának képességére, növelve a nyelvi tudatosságot és a nyelv kreatív lehetőségeinek felismerését. A következő megfigyelési szempontokat ajánlhatjuk a vizsgálódásra, a tanórai alkalmazásra kiválasztott bázisszövegek értelmezéséhez:

1. morfológia, lexika, szókapcsolatok, frazémák a szövegben;
2. a szöveg tagolása, formátum, tipográfia összjátéka;
3. alapvető szövegeljárások: kihagyás, bővítés, sűrítés;
4. szövegkohézió, idézet stb.;
5. szövegtéma;
6. a szöveg címe (alcíme) és a szöveg viszonya;
7. szerzői álláspont;
8. a stílus, stíluseszközök szerepe;
9. különféle források ütköztetése stb.

Az irodalmi szövegekkel való tevékenység többnyire a következő szakaszokban zajlik:

1. Bevezetés, ráhangolás (címmeditáció). Miután a tanár megadja az irodalmi szöveg címét, a tanulók hipotéziseket alkothatnak a szöveg tartalmáról.
2. Az irodalmi szöveggel való ismerkedés, találkozás (olvasás).

3. Szövegalkotás. A kreatív írás: folytatást írnak, párhuzamos szöveget, ellenszöveget, más szövegtípusba vagy perspektívába váltanak stb.

4. Átdolgozás, áttekintés. Célja a megalkotott szövegben a nyelvi, tartalmi-logikai hibák kiküszöbölése.

5. A kreatív írás bemutatása (BENŐ 2012a).

Az egyes fázisokat tekintve az anyag összegyűjtése a szöveg tartalmának kialakítását/kialakulását teszi lehetővé, az anyag elrendezésekor a szöveg szerkezetét határozzuk meg, az anyag kidolgozása során pedig a szöveg megfogalmazása megy végbe/történik.

Az alkotói szövegszerkesztés során a javítások lehetnek törlések, betoldások, módosítások (változtatások). Lehetséges helyesírási korrekció. A lexikai változtatás (szóváltoztatás) a leggyakoribb, elvéve azonban nyelvtani okokra visszavezethető, grammatikai természetű átalakításra is sor kerülhet. A stíláriis jellegű változtatáskor a szövegíró nyelvi szabatoságra, tömörségre törekszik. Célja, hogy a szöveg gördülékeny, hatáskeltő legyen. Tartalmi módosítások szintén történhetnek, újabb ötlettől vezérelve. (Ezek a korrekciók azért szükségesek, hogy a szövegmondatok, gondolatok szervesen épüljenek egymásra, és ne látszanak az egybeszerkesztettség helyei. Így a belső gondolati kapcsok révén lesz a szöveg egységes egész.)

A kreatív írás tanulása során elsődleges fontosságú magának az írásnak a gyakorlása, ám az oktatási tapasztalat szerint ez akkor igazán eredményes, ha ehhez három fontos stúdium társul. Első a kortárs magyar és külföldi irodalom minél jobb ismerete; az élő művekkel való folytonos kapcsolattartás. Második a kortárs és klasszikus, ill. modern klasszikus irodalmi műveknek kifejezetten írástechnikai szempontú olvasása, figyelve az olvasó befolyásolásának, a figyelem irányításának szakmai trükkjeire. Harmadik pedig a világra való nyitottság, az írásra kiválasztandó téma iránti alkotói figyelem kialakítása. E négy tevékenységet célszerű párhuzamosan művelni, hiszen egymásból táplálkoznak (LACKFI 2006).

Az elmélyült alkotói figyelem, amely az ihlet elsődleges forrása, irányulhat a belső vagy a külső emberi/tárgyi világra, akár a valóság apró történéseire is. Ekkor az író intuitív módon reagál. Ez a fajta érzékenység koncentrált jelenlétet és elmélyült elemző képességet igényel az alkotótól. Ugyanakkor meghatározó, hogy az alkotói attitűd legyen fogékony a kísérletezésre, a játékra.

Az irodalmi szöveggel való találkozáskor az én és a világ közt feszültség keletkezik. A tanulók megtanulnak a sorok között olvasni, és a szó szerinti értésen túltekinteni. Spinner az írást ezért is tekinti az önmegismerés fokozottabb formájának. A kreatív írás folyamán a tanulók önmagukat vihetik bele az általuk megalkotott szövegbe, mintegy rejtve tárhatják fel önmagukat. Éppen ezért olyan témákat és impulzusokat kell a kiindulásként szolgáló irodalmi szövegnek tartalmaznia, amelyek elég kihívást jelentenek, és gondolkodásra készítetik a tanulókat (BENŐ 2012b).

Figyelemkeltő, motiváló címet kell választanunk. A találékony cím játszik az asszociációinkkal. Élénkíti a gondolkodást. Gyakran felidézi a gyermekkori szójátékokat, találós kérdéseket. Szóba jöhetnek az egyéni szóferdítések, szóalkotások, szóösszetételek és egyéni képzettársítások. Érdeklődést kelthet a közmondások, szólások, szállóigék, versek, dalszövegek alkalmoszerű átalakítása, kicsavarása. Esetleg a szóhatárok eltolásával és a kétértelműséggel is játszhatunk.

Az irodalmi szövegek kapcsán a tanulók különböző nézetekkel, álláspontokkal találkoznak, a szereplőkkel azonosulnak. Megfelelő kérdésfeltevésekkel és produktív feladatok által a tanulók tapasztalata és ismerethorizontja szélesedik, együttérzésük és problémáik tudatosítása fejlődik. Nevelési célnak tekinthető az empátia fejlesztése és mások nézőpontjának megértése is (BENŐ 2012b).

Minden egyes szövegfajta esetében a tanuló az egyszerűbb, csak egy-egy szempontra összpontosító írásműtől a részfeladatok megoldásán át eljuthat az önálló, hosszabb terjedelmű fogalmazásig, írásműig. A részfeladatokat nemcsak a nyelvi műveletek felépítése, hanem a nézőpontváltás, azaz, az írásmű „beszélőjének” különböző szereplehetőségei is jellemzik (HORVÁTH 2008).

Eleinte szétforgácsolt szöveget rakhatnak össze tanulóink, vagy hiányos szövegrészeket egészíthetnek ki, akár elkezdett mondatokat többféleképpen is befejezhetnek. Egy hétköznapi, balszerencsés véletlenekkel megtűzdelt rövid történet elolvasása után leírhatják, ami eszükbe jut: korábbi élményüket, emléküket.

A kezdő alkotónak a készülő történetet belső struktúrái mentén végig kell kopogtatnia, fel kell tennie magának a kérdést, mely sémához kíván közelíteni. A modellek mindeközben vezérfonalul és munkaállványul szolgálhatnak a plot megalkotása közben. A plotmodellek reflexiója egyúttal a készülő mű irodalmi hagyománnyal és olvasói elvárásokkal való

ütköztetését is jelenti, aminek azonban nem szabad még nagyobb sematizáláshoz vezetnie, hanem célja az új variációs lehetőségek feltárása és a tévutak elkerülésének segítése (GESING 2007).

A különböző típusú és funkciójú írásművek alkotása egy előzetes tervvel indul: a tanulóknak végig kell gondolniuk, mit akarnak mondani és kinek – a közlésfolyamat szereplői és az üzenet tisztázása az első lépés. Majd az írásmű részeinek kidolgozása a feladat, a tervezéstől a vázlaton át a végleges megszerkesztésig. A jó író számára fontos elsajátítandó készség a cél kijelölése, a hallgatóság figyelembevétele és a célratoróság (az, hogy az írásműnek meghatározott iránya legyen, valahonnan valahová tartson). Ugyanakkor a közlendő megválogatását és a stílust alapvetően meghatározza a beszédhelyzet (SAMU 2004). A beszédhelyzethez való alkalmazkodás valójában a szöveg igazítása a kommunikációs partnerhez, a témához, a műfajhoz, a kommunikációs csatornához, a kommunikáció céljához stb.

A nyelvezet megformálása természetesen mindig a szándékolt hatás függvénye. Döntő jelentőségű, hogy a szerzőnek mennyire sikerül közvetítenie az olvasó felé azt, amit mondani szeretne, és amit a történet megkövetel: információs- és súrlódási veszteség nélkül, ficamok és hamis pózok nélkül. „A nyelv végeredményben az irodalmi mű felülete, »hangzó határa« (Max Frisch); a jelentések hordozója és közvetítője, és a varrat aközött, amit az író ki akar és tud fejezni, és aközött, amit az olvasó befogad, és képekké, elképzelésekké és érzésekké alakít” (GESING 2007: 164).

A kreatív írás módszereit Ingrid Böttcher hat csoportba osztja: asszociációs eljárások; nyelvi játékok; előírások, minták és szabályok szerinti írás; irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás; külső impulzusok hatására történő írás és kreatív szövegekkel való továbbdolgozás (BENŐ 2012a).

A szövegekkel való különböző tevékenységekből ajánlják a szövegtranszformációt és a stílusimitációt. Mindkét gyakorlattípushoz tartozhat szépirodalmi és nem szépirodalmi szöveg egyaránt. Az asszociációs fogalmazások arra épülnek, hogy egy-egy szó jelentésmezőjének szemantikus tartománya különböző összefüggő szövegek létrehozását teszi lehetővé. A „mi lenne, ha...” típusú kreatív írások egy-egy képzeletbeli feltételre épülnek. Fontos annak tudatosítása, hogy a kiindulópont maga a megvalósulást vagy a megvalósíthatóságot teljes mértékben nélkülöző feltételezés ugyan, de a következtetéseknek, azaz a virtuális helyzetekből

következő történéseknek már a mai valóság helyzeteiből és logikájából kell következniük (HORVÁTH 2008).

Az elbeszélő szöveget átalakíthatjuk oly módon, hogy az igemódot vagy az igeidőt megváltoztatjuk a szövegben. A közmondások, szólások jelentését szövegbe ágyazottan is kifejezhetjük. A tanuló átírhatja a verset (vagy a mesét) más szövegtípusba. A versnél ezt előkészítheti a címeditáció, ezen túl a kulcsszavak kiemelése, majd a versben hozzá kapcsolódó szavak, kifejezések kikeresése. Így világossá válik, melyek azok a nyelvi, hangulati, stíluselemek, amelyeknek a prózaszövegben jelen kell lenniük. Versírás történhet adott formára, ugyanakkor kedvelt feladat a szavak, mondatok grafikai ábrázolása – kalligram készítése, mely lényegében játék a nyelvi elemekkel.

A feladatok megértése és megoldása módot ad a nyelvi ismeretek kreatív alkalmazására, mégpedig maguknak az írásbeli műfajok létrehozásának a folyamatában. Vagyis a hangsúly a szövegalkotási stratégiák kialakításán, a műfaji-stilisztikai kötöttségek funkciójának felismerésén és a gyakorláson, és nem a megszületett írásművek kvantitatív értékelésén van.

A kreatív írásfeladatok lehetséges szerepe: az írás alkotó és folyamatjellegének tudatosítása; a narratív, leíró és érvelő szövegek megalkotása; különböző nézőpontokba való behelyezkedés; alapvető írásbeli műfajok normáinak alkotó felhasználása; az előzetes tudás vagy elsődleges olvasói tapasztalatok előhívása; a megértés nehézségeinek feltárása és megfogalmazása (metakogníció); az olvasói válasz, szintézisteremtés eszköze; a mélyebb, lényegibb meglátások, a kritikai gondolkodás és a szövegértés fejlesztése stb. (PETHŐNÉ 2005).

A kreatív írás hatékonyságának feltétele, hogy a tanulók számukra izgalmas témákról, változatos kommunikációs helyzetekben és műfajokban írassanak, ugyanakkor modelleket kapjanak magára a folyamatra, illetve a műfajokra vonatkozóan. Legyen lehetőségük a formai szabályoktól való átmeneti eltávolodásra (formai rendezettség, műfaji konvenciók, nyelvhelyesség, stílus, helyesírás) annak érdekében, hogy először mondanivalójuk megfogalmazására fókuszálhassanak (a normákhoz való visszatérés az átdolgozás és a korrektúra szakaszában történjék) (BENŐ 2012a). Így a szabadság érzete alkotókedvet ébreszt, a szövegalkotás újszerű útját teremti meg.

Spinner kiemeli, hogy a tanulók által megírt szövegek megbeszélése lényeges, mert olyan kérdések, feleletek hangozhatnak el a párbeszéd során, melyek révén egymástól tanulhatnak. A tanulók kíváncsisággal fordulnak egymás szövegei felé, és fokozottan érdeklődnek az irodalmi

szöveg iránt, amennyiben a szöveg nem ismert számukra teljes egészében, csupán egy részletet ragadtunk ki (BENŐ 2012a). Az együttműködésen alapuló tevékenység által a szöveget több szemszögből láthatják, élhetik át.

A folyamatközpontú fogalmazástanítás valamennyi szakaszában lehetővé válik, hogy a tanulók megmutassák egymásnak írásukat, és eszmecserét folytassanak róla. Ez biztosítja, hogy az olvasó szempontjai következetesen érvényesüljenek a szövegalkotás során. A kezdő szövegalkotónak ugyanis meglehetősen nehéz olvasóként tekintenie a saját szövegére. A páros konzultációk segítik a gyerekeket abban, hogy megtapasztalják, miként kell úgy kibontani, felépíteni és megformálni a mondandójukat, hogy társaik megértsék, sőt élvezzék írásukat. Miközben egymás munkáját értékelik, egyrészt új gondolatokat, szavakat, szerkesztési és stilisztikai megoldásokat ismerhetnek meg, másrészt mélyebben interiorizálják a jó írásművel kapcsolatos kritériumokat (HORVÁTH 2008).

Vannak bizonyos szempontok, melyek alapvetően fontosak, ha írásbeli feladatokat akarunk kijelölni. Ezek közül lényegesek a következők:

1. A feladat egy átfogó szövegtípust és ennek megfelelő, egyértelmű szerkesztésmódot jelöl-e ki?
2. Milyen formájú az írásmű?
3. Milyen készség fejlesztése áll a feladat középpontjában?
4. A feladat a megszületendő írásmű sajátosságait vagy az írásmű megszületésének folyamatát helyezi-e a középpontba?
5. A feladatot példaként megadott modell alapján jelöltük-e ki, ahol a cél meghatározott minta követése?
6. A feladat a tanulók ötleteire és már meglévő egyéni tapasztalataira, ismereteire épít-e?
7. Nyilvánvaló-e, milyen kontextusba helyezendő az elkészítendő írásmű?
8. Nyilvánvaló-e a címzettje az elkészítendő írásműnek?
9. Milyen mértékű segítséget és/vagy irányítást adunk tartalmi téren, valamint a nyelvi megformáltság és szerkesztés terén? (SAMU 2004). A pedagógus ezen szempontoknak és a differenciált oktatás elveinek megfelelően alakítja, választja meg a kreatív gyakorlatokat, a kiinduló szöveget stb. Változatos munkaformák és módszerek alkalmazásával teszi színesebbé ezeket a műhelymunkákat.

A munkaformákat tekintve a feladatok megoldásához alapvetően a csoportmunka és az egyéni szövegalkotási mód ajánlott. A csoportmunka – a szövegek feldolgozása mellett – előnyös minden olyan esetben, ahol ezt a feladat megjelöli (pl. vita, beszélgetés, az írásművek előkészítése, állásfoglalás megírása). Lényeges azonban, hogy az írásművek együttműködésre épülő, közös intenciójú és felelősségű előkészítése, majd megírása mellett a tanuló élje meg az egyéni, önálló szövegalkotás helyzetét is. A pedagógusnak természetesen módja van az egyes feladatok munkaformáinak megváltoztatására, ha az adott pedagógiai helyzetben relevánsabbnak ítéli a csoportmunkát az egyéni szövegalkotásnál vagy éppen fordítva, az egyéni írásbeliséget tartja fontosabbnak a kooperáció helyett (uo.). A tanulók képességeinek ismerete ilyen szempontból meghatározó jelentőségű.

A kreatív írás jobban működik, amennyiben együttműködésen alapuló (kooperatív tanulás) formájában zajlik. A tanulók csoportokat alkotnak, és a közös értelmezések, jelentésteremtések és ötletek alapján írják meg új gondolataikat. A módszer nemcsak a szókincs, a nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és az olvasási képesség fejlődését befolyásolja, hanem közvetve alakíthatja a tanuló viszonyát a társaihoz és a világhoz (BENŐ 2012a).

A konstruktív pedagógia és a kritikai gondolkodás, valamint az interaktív és reflektív, befogadásközpontú irodalomtanítás és tehetségfejlesztés megkívánja a tanári szerep újraértelmezését. A tanárnak az a feladata, hogy segítse a tanulókat mint olvasókat saját jelentéseik megteremtésében. Bízni kell továbbá abban, hogy tanítványai akkor is eredményesen tudnak gondolkodni, tevékenykedni, ha ő személyesen nincs jelen a folyamatban. Vállalnia kell az alapos előkészítést, tervezést, és rendelkeznie kell a folyamat nyomon követéséhez szükséges rugalmassággal, a reflexió és a tanári önreflexió képességével is. Figyelnie kell arra, hogy egy-egy ilyen csoportos tanulási folyamatot értékelés, önértékelés zárjon (CZIMER 2010). Az ismeretátadáson és közvetítésen túl folyamatosan a tanulók ismeretrendszerének bővítésén, változtatásán, újraépítésén kell dolgoznia.

A kreatív írás során a csiszolás, finomítás, újraírás szükségszerű kísérőjelenséggé kell, hogy váljon. A folyamatos értékelés, tanári visszajelzés eredményeként a tanulók megtanulják önállóan pontosítani és szerkeszteni munkájukat. Így a közösen kidolgozott és elfogadott szempontok figyelembevételével az önálló értékelés képessége is fejlődik. „A folyamatos értékelés szakít a hagyományos »hibakereső« javítás gyakorlatával, és az értékelés és korrigálás folyamatába a tanulókat is bevonja” (SAMU 2004: 12).

„»Az újraírásban áll az írás minden titka.« Mario Puzo eme kiélezett mondata azt a fontos és a legtöbb író által megerősített felismerést tartalmazza, hogy az átdolgozás és javítás nagymértékben hozzájárul a mű sikeréhez” (GESING 2007: 177). Szövegalkotáskor nincs a műveleteknek meghatározott sorrendje, mert a szövegképzésnek az esetek többségében nincs mindenre kiterjedő aprólékos terve, hanem csak homályos elképzelések élnek az alkotóban/íróban. A tapasztalt író azt is tudja, hogy a szöveg menet közben meg- vagy el fog változni.

Az alsó tagozatos fogalmazástanítási gyakorlatban, a Zsolnai-programban jelent meg először a folyamatközpontú szemléletmód. A NYIK-programban nagy hangsúlyt helyeznek a szövegkorrigálás tanítására. Ezt a célt szolgálja többek között a nyelvi, szövegtani ismeretek, nyelvhelyességi és kommunikációs normák tudatosítása is. A tanulók több órán keresztül foglalkozhatnak egy-egy szöveg megírásával. Amikor elkészülnek a piszkozattal, odaadják a pedagógusnak, aki jelzi a hibákat, és tanácsokkal segíti a javítást. Először a műfaji, tartalmi és szövegszerkesztési problémákra összpontosít a tanító; a nyelvi, valamint a stilisztikai szempontok később kerülnek előtérbe. A tanulók több körben javítják munkájukat, s csak ezután tisztázzák le (TÓTH 2008).

Az írás folyamatának tanulmányozása és elsajátítása nem cél, hanem eszköz. Az írás során a kreativitás és a hatékony kommunikáció bizonyos nyelvi, cselekvési konvenciók határain belül érvényesül. „A feladatok megértése és megoldása módot ad a nyelvi ismeretek kreatív alkalmazására, mégpedig maguknak az írásbeli műfajok létrehozásának a folyamatában. A hangsúly tehát a szövegalkotási stratégiák kialakításán, a műfaji-stilisztikai kötöttségek funkciójának felismerésén és a gyakorláson, és nem a megszületett írásművek kvantitatív értékelésén van” (HORVÁTH 2008).

A kreatív írás létjogosultságát bizonyítja, hogy a tanulók örömmel olvasnak irodalmi műveket és írnak szövegeket. Érdeklődnek társaik alkotásai iránt. Saját szárnypróbálgatásaik után más szemmel olvasnak irodalmi szövegeket. Ez a fajta írásgyakorlat élményszerű, a Csíkszentmihályi Mihály-féle flow-élmény, az önkifejezés eszköze; az irodalomolvasás pedig formálja az értékorientációt, a kritikai gondolkodást, a képzeletet, a tanuló viszonyulását a világhoz.

10. A MULTIMEDIÁLIS SZÖVEGEK LABIRINTUSÁBAN

Mivelhogy a medialitás a posztmodern kor jellemző vonása, a multimediális szövegek értő olvasása mindennapjaink szerves része, így górcső alá veszem az adott szövegtípus jellegzetességeit, sokféleségét, valamint ezen szövegek módszertani megközelítésének lehetőségeit, annál is inkább, mivel a multimediális szövegek egyik altípusa/alfaja – a képregény – az empirikus kutatás során alkalmazott tesztben is majd megjelenik.

Napjainkban a multimediális szövegek tömkelege vesz körül bennünket. Talán emiatt kerül mindinkább a módszertani kutatások homlokterébe az ilyen típusú szövegek értő olvasásának tanítása.

A multimediális szöveg több jelrendszer együttese: a nyelvi mellett vagy a nyelvvel együtt szereplő zenei, képi jelrendszer, amely vizuális/vagy akusztikus közlési csatornán jut el hozzánk, és az extralingvisztikai eszközök egyenrangúak vagy meghatározóak ebben a heterogén jelegyüttesben. Ilyenek például: a képversek, a kották, a tudományos szövegben az ábrák, grafikonok, táblázatok, fotók, rajzos illusztrációk stb. (SZIKSZAINÉ NAGY 2004).

A médiumköziség, a „mediális transzgresszió”, „kulturálisan nyugtalanító hibriditás”, korokon és kultúrákon átregő, átívelő, összetett jelenség, amellyel nemcsak a magaskultúrában, hanem a mindennapjainkban is lépten-nyomon találkozunk. Ahogy W. J. T. Mitchell fogalmaz: minden médium kevert médium, és minden prezentáció heterogén (SÁNDOR 2011).

A multimediális szövegeknek azt a csoportját, amelyikre az együttkeletkezés és az összetartozás jellemző, valódi multimediális szövegnek nevezhetjük. Ilyenek a képregények, képversek, az ún. konkrét költészet alkotásai, amelyekben a kép és a szöveg elválaszthatatlanok. Ugyanakkor léteznek olyan szövegek is, amelyekben együtt születnek vagy együtt is járhatnak a médiumok a szöveggel, de kapcsolatuk nem feltétlenül összetartozás. Például a népballadákban a dallam és a szöveg bár egyszerre jött létre, napjainkra már dallam nélkül, szöveggént is önállóak ezek a folklóralkotások (SZIKSZAINÉ NAGY 2004).

Felvetődik az esztétikai érték kérdése, hogy nincs-e a képversben túlságosan alárendelve a szöveg a formának. Fónagy Iván képviseli azt a véleményt, hogy ezen költemények jó részében a kép a költői mondanivaló helyett áll. Nagy Pál és Papp Tibor nyelvi és képi kódoltságú

esztétikai üzenetnek, az ige és a kép ötvözetéből kialakuló költői szándéknak tekinti a képverset (G. PAPP 2001).

A képvers szakított az íráshagyománnyal, amely linearizálja a szavakat, a mondatokat, sorokat, az ún. képvers képi formára igazítva, egy tárgy körvonalába helyezi el a szöveget. A vizuális költészet a jelentést redukálva a szövegek írásképeinek kifejezővé tételére törekszik. „A képvers szöveg és rajz ötvözete [...], amelyben a tartalom a képegésszel áll kapcsolatban. A költői élmény- és érzésvilág a sorok elrendezésében, betűnagyságában és a grafikai elrendezésben ölt testet. A képvers vizuális többletével: a verbalitás és ikonitás egybefonódásából fakadó jelentésösszegződésével többletjelentést visz a versbe, ennek következtében a kép közvetlen vagy szimbolikus kapcsolatban áll a szöveg jelentésével” (SZIKSZAINÉ NAGY 2004: 134).

Ha a képvers történetére fókuszálunk, igazi színekavalkádót vehetünk szemügyre. A képversnek ez a sokszínűsége irodalmi, egyszersmind képzőművészeti élménnyel ajándékoz meg bennünket.

A látható nyelv hagyománya nyilvánvalóan nagyon régi, és az írás lényegéből fakad. Különösen olyan kultúrákra gondolhatunk, mint a kínai vagy az egyiptomi, de akár a középkor kézzel írott és festett könyveire is, amelyek éppúgy rokonságot mutatnak a hypertextussal, mint Proust regénye. A manierizmus és a barokk idején sokféleképpen bonyolították az akrosztikont és írtak verset különféle virágok, kereszt, kehely, emberi testrészt, csillag, mértani alakzat alakjában. Az üzenetet gyakran úgy fogalmazták meg, hogy a szöveg némely betűit más szedéssel emelték ki. Különös népszerűségnek örvendett a képrejtvényszerű vers (VASS 2006).

Hihetőleg a pozitívizmus és a történeti értelemben vett realista regényírás az oka annak, hogy a 19. század második fele viszonylag elfordult a képverstől. Ebben az időszakban az elbeszélői próza egyes művelői eszköznek tekintették a nyelvet, vagyis annak áttetszőségét tételezték föl, s arra törekedtek, hogy az olvasó ne érezze a nyelv ellenállását. A visszahatás a 19. század végén kezdődött. Mallarmé és Henry James, akik egymástól függetlenül ellenezték, hogy műveikhez illusztrációkat készítsenek, a nyelv bonyolításával igyekeztek lassú olvasásra ösztönözni (SZEGEDY–MASZÁK 2010).

A 20. században G. Apollinaire igyekezett szakítani a meglévő hagyományokkal; s konvencióellenes törekvései a vers zeneiségének mellőzésére ösztönözték. A képvers megteremtőjeként a költemények grafikai elrendezését először használja fel esztétikai információ

közlésére, habár kísérletek (Mallarmé) előtte is történtek. A képvers keletkezése óta eltelt időszak azt bizonyítja, hogy a költészet formai fejlődése előtt új lehetőségek nyíltak meg, s ennek folytán a képzőművészeti sajátosságokat tartalmazó irodalom a jövőben szaporodhat. A vizuális költészet, ill. a képszerű információ-átadás egyre inkább teret hódít azért is, mert az újszerű ritmus megteremtésének lehetőségei mindinkább csökkennek; a régi és bevált ritmikai sorok viszont fokozatosan elhasználódnak, automatizálódnak, s ezért az olvasó számára már nemigen nyújtanak esztétikai élményt, nem okoznak erősebb benyomást (ZSILKA 1969). Mi – a rím, a ritmus, a zeneiség szerelmesei – talán ezzel vitatkozhatunk, de mindenképp el kell ismernünk, hogy Apollinaire formabontása, konvenció-ellenessége új utat, új teret nyit meg az irodalom, a költészet számára.

A nyomdatechnikai eszközök felhasználása a költészetet a képzőművészet irányában fejleszti (afelé viszi el); ugyanakkor kissé megszabadítja a zene, ill. zeneiség közvetlen hatásától. Ez már önmagában is innovációt jelent, hiszen szokatlan, újszerű jelenség. Az innováció azonban elengedhetetlen feltétele a művészet fejlődésének és hatáskeltő erejének (ZSILKA 1969).

A kép fogalmilag, ideológiailag terhelt övezet, a nyelv menekülési lehetősége, útvonala. Kijárat a kimondhatatlan, a megjeleníthetetlen felé. Sándor Katalin rapszódikusan fogalmaz. Kép és szó: egymás vadjai és egymás vágyai, szét- és összetartó mozgásuk a kultúra, a kulturális emlékezet működésére világít rá (SÁNDOR 2011). Goethe egyik versében a szó a lélek deficités képében mutatkozik meg, ahhoz hasonlóan, ahogyan Platón barlanghasonlata állítja elének az ideát. „A szó a lélek árnyéka, a megismerés centruma, ahol a dolgok a maguk szóbeli/nyelvi indexikális létükkel vannak jelen, mivel nem teljes »képekben«, csupán »árnyképekben« mutatkoznak meg – ez mindenképpen a dolgok részleges hozzáférhetőségét hangsúlyozza, a nyelvi megragadhatóságnak kiszolgáltatott megismerést panaszolja” (SZ. MOLNÁR 2004: 65). Ezek a nyelv kifejező erejében megrendült hit szavai, mellyel szintén vitatkozhatunk.

Balázs Imre József a befogadásesztétika felől szemléli a képverset, és kevertnyelvűnek tekinti. Úgy látja, hogy egy mindkét nyelvet ismerő befogadó számára (a képvers befogadója számára) előnyösebb, hogy a beszélő keveri a két nyelv kifejezéseit, hiszen a kevert nyelvű ember mindig azon a nyelven mondja el, amit mondani szeretne, amelyiken jobban ki tudja fejezni magát. Vagyis a befogadó kifejezőbben, árnyaltabban kapja meg az információt, mintha azt az egyik nyelven mondták volna el neki.

A képvers kevertnyelvűsége természetesen több ponton különbözik is a nyelvészetitől, pl. abban, hogy a verbális kód tekintetében teljes értékű lehet, vagy abban, hogy igazából nem merül föl esetében annak a veszélye, hogy csak az egyik kódot ismerő befogadóval találkozzék. Valójában olyan kevertnyelvűség ez, amelyet a befogadó egyetlen kódnak érzékelhet a már említett egyidejűség alapján (BALÁZS 1997).

A vizuális költészet avagy a képversek különféle alakzatai korszakokra jellemzően jól elkülöníthetők: a barokk kor jellemző alakzatai a figurális (kép)versek, mint pl. a rózsaversek, ill. a rejtvények, mint pl. a kubusok; a történeti avantgárd jellemző alakzatai a kalligramok és a tipografikus versek; a neoavantgárd irányzatok jellemző alakzatai a konkrét versek, a lettrista versek, a talált versek stb. (SZ. MOLNÁR 2001).

Egy konkrét példával élve Nagy László életművében a képversek öt fajtája különíthető el. Ezek a következők: kalligramák, képversek (szintagmatikusan és morfematikusan szerkesztett kompozíciók), betűkép vagy fonematikusan szerkesztett kompozíció, applikáció és grafika (VASS 2006).

Petőfi S. János definíciója alapján a következő szempontok figyelembevételével különíthetők el a képversek altípusai: a) a vizuális vehikulum domináns elemei verbális nyelvi elemek-e (vagy sem); b) a vizuális vehikulum domináns verbális elemei alapvetően mely szövegszint(ek)en értelmezhetők; c) értelmezhető-e önmagában is a verbális vehikulum és formamodell(je)ként a vizuális összetevő; d) milyen összefüggések (relációk) mutathatók ki a verbális komponens domináns elemei és a képi komponens között; s végül e) milyen elvárások alapján minősíthető a komplex kommunikátum inkább még verbális vagy inkább már vizuális nyelvi szövegnek, azaz grafikának (BENKES–PETŐFI S. 2006).

A költők az ún. látható nyelvvel (a dőlt betűs vagy szimbólumot kiemelő nagybetűs írásmóddal, a szokásostól eltérő írásjelhasználattal, sortipografizálással) az olvasó figyelmét jelentéstöbbletre hívják fel. Habár ezek a szemnek szóló jelzések, de meghangosításakor hangmodulációkkal érzékeltethetők (SZIKSZAINÉ NAGY 2004). Míg a konkrét költészet a nyelvvel mint anyaggal foglalkozik, addig a vizuális költészet a szövegösszefüggéseket próbálja meg anyagként felhasználni, és mivel összefüggéstöredékekből állít elő újabb összefüggéseket, az olvasókat egy újfajta látás- és gondolkodásmódra teszi érzékenyebbé. Ahogy a konkrét költészet a nyelvi tudatosságot erősíti, úgy a vizuális költészet megkísérli a nyelvi kontextusok tudatosságát, a nyelvi külvilágban való jártasságot fejleszteni (BALÁZS 1997).

Felvetődik a kérdés: Hogyan lehetséges a képversek értelmének felfejtése? Hogyan válik elérhetővé a megértés komplex folyamata; illetve miben tér el a hagyományos versértelmezéstől?

A multimediális szövegek multikódoltságúak, befogadásukhoz egyszerre többféle kód dekódolása válik szükségessé, ill. annak az ismerete, hogy miben áll a különböző jelrendszerek jelei között meglévő hasonlóság, funkcionális rokonság vagy a médiumok interferenciája (SZIKSZAINÉ NAGY 2004).

Vajon milyen vidék a szövegek és képek „pufferzónája”? Hogyan találkoznak a szavak és a képek az esztétikai tapasztalatban? Egymást „vendégül látják”, miközben egymás idegeneként, másikként érzékelhetők, feloldhatatlanul, ugyanakkor valami atavisztikus mélységekből merítő természetességgel. A médiumok nem szemben állnak egymással, és nem is választhatók mereven szét, hanem érintkező „vendégségben vannak”, a kép és a nyelv médiuma egymással átítatott, tisztátalan. A verbális és a vizuális nem egymással „perben álló” felek, az oppozíció leszűkíti mindkettő értelmét.

A szó és a kép viszonya a multimedialitás, az intermedialitás helyettesítődésként, csereként, részvételként, médiumok egymáshoz-kötöttségeként vagy különbségképző konfigurációként tételeződik, mindig a közöttségnek valamilyen szemléletét működteti, amely nemcsak amiatt érdekes, hogy mivé, milyenné olvassa, figurálja a képszövegeket, hanem azért is, hogy milyen olvasói pozíciókat, olvasási alternatívákat ígér (SÁNDOR 2006).

Tolcsvai Nagy Gábor a szöveg vehikulumának (fizikai hordozójának) a jelentésképzésben játszott szerepét felismerve, a képversek az írás linearitásához viszonyítva összetettebb jellegűekként konceptualizálja. Meghatározásában a képversek nem egyszerűen a szöveg vehikulumának egy komplexebb szintjén funkcionálnak, hanem megbillentik az írás konvencionális linearitását, a (tiszt) textualitással és (tiszt) vizualitással kapcsolatos fogalmainkat, az olvasás gyakorlatát (TOLCSVAI NAGY 2001).

A betű képi figurában való elhelyezése gátolja a gyors olvasást. A képversek és a konkrét költészet értelmezéséhez a nyelvi sajátságok ismeretén túl a vizuális aspektus figyelembevétele, bizonyos képzőművészeti szemléletmód is szükséges. A vizuális típusú alkotás a tradicionális helyett más befogadási módot implikál, „hiszen nem a szövegmondatok egymásutánja a meghatározó a jelentéstulajdonításban, hanem a formai elrendezés, a szöveggép konnotálja a látvány mellett a poétikait” (SZIKSZAINÉ NAGY 2004: 139).

Mivel a multimediális szövegek vegyes jelszerveződésűek, alkotásukhoz többféle kódolás, befogadásukhoz pedig többféle dekódolás válik szükségessé. A hagyományos formát széttörő és megújító képversben a figurativitás a szöveggel egyenértékűvé válva lesz a jelentéstulajdonítás alapja. A szöveg (hagyományosan, lineárisan) haladó értelmezése helyett a befogadói fantáziára építő kreativitásra van szükség a vizuális költészet (képi rébuszának) megfejtéséhez (uo.).

Roland Barthes a kifejezőeszközöket elemezve kifejti, hogy a szemiológiában ugyanannak a formának két szubsztancia is megfelelhet. Az ilyen jellegű megkülönböztetés végül is nem újkeletű a költészetben. Az olvasó információ-átvevőként mindig is kétféleképpen élvezhette a költészetet; vagy olvasással vagy egy-egy szavalt meghallgatásával. A tapasztalt olvasó azonban befogadaskor társítja a vizuális képzetet az auditív képzettel, ill. gyakran a vizuális képzetet is auditív képzetté „alakítja” át. Erre főként az iskolai oktatás készít elő; vagyis nem véletlen, hogy az ilyen befogadásra a legfejlettebb az érzékünk. A grafikai kompozíció alkalmazása a költészetben szakítást jelent a hagyománnyal, mindazonáltal az olvasó kénytelen az esztétikai információt is vizuális csatornán keresztül befogadni, ha ilyen jellegű információhoz szeretne jutni (ZSILKA 1969).

A kalligramban a kép és a nyelv egymásnak alárendelt viszonyban áll, az olvasást a kép látványa vezeti, s eközben a látványt a szöveg olvasása megerősíti, akárcsak a barokk figurális versek esetében; mintha az emblémaversek képi és nyelvi része egymásba csúszott volna. Foucault értelmezésében a kalligram így mintegy csapdába ejti a nyelvet és a képet is (SZ. MOLNÁR 2002).

Kibédi Varga Áron egy meglehetősen feszes mátrixban helyezi el a szó- és képviszonyok néhány jellegzetes kombinációját. Ebben a rendszerben a képversek abba a típusba sorolhatók be, amelyet a szó és a kép egyidejűsége és azonossága, szintetikussága jellemez. Így Kibédi Vargánál a szimultaneitás elve válik fontossá. Egy embléma vagy illusztráció esetén teljes joggal fordulunk a képtől a szöveghez és fordítva, vagy módosítjuk felváltva és rendszeresen egy verbális-vizuális tárgy felfogásának módját (KIBÉDI VARGA 1997).

Wolfgang Iser a szöveg megértését a szituatív és pillanatnyi megértések állandó korrigálása és kiegészítése eredményeképpen létrejövő integratív megértésként jellemzi (ugyanis a szöveghez való fordulás sokfélesége alakul ki, amely mindig perspektivikus természetű; merthogy a szöveg egészét nem lehet egy csapásra realizálni). A képvers esetében pontról pontra

végigkövethetjük ezt a folyamatot. Ahogy a képvers olvasásakor a részmegértésekből fokozatosan kialakul az egész megértése, úgy valósul meg ugyanaz minden szöveg befogadásakor; a képversnél azonban ezek a részmegértések sokkal inkább szegmentálhatók, lévén hogy kódját több médium elemeiből konstruálja meg. Vagyis a képvers analógiájára megragadhatóbban tudjuk leírni a befogadási folyamatot. Azonban létezik a képversnek még egy olyan tulajdonsága, amely mintegy olvasni tanít. Elsősorban saját olvasatához nyújt „használati utasítást”, de akár általános érvényűnek is felfoghatjuk ezt az útmutatót: lelassítja az olvasást, cserébe egy képpel – valami szemlélhető, érzelmileg átélhető, értelmi szempontból is élményszerűnek az együttesével, egységével – ajándékozza meg olvasóját (BALÁZS 1997).

A képszövegek jobb olvasókká formálnak bennünket, hiszen az olvasás nemcsak olvasás, hanem egyben olvashatatlan, részesülés, eltérítődés és önelvesztés, fájdalom, ellenállás és nem utolsósorban vágy az olvasásra és az írásra. Sándor Katalin a nyelv és a kép találkozásának összetettségét, történeti voltát a következő kifejezések seregével érzékelteti: esztétikai törés, eltolódás, feszültség, interaktív játék, elkülönböződés, elcsúszás, ellentmondás, integrálhatatlanság, széttartás, komplementaritás stb. (SÁNDOR 2011). A kép és a szöveg interaktív játéka örök körforgásként értelmezhető, mely a befogadói magatartásra is rányomja bélyegét.

A képvers befogadása nem egyszerűen abból áll, hogy előbb megnézzük a képet, majd pedig elolvassuk az írást, ami a képet alkotja. „A nyelvi szöveg ismeretében, akár a megértés hermeneutikai körében/spiráljában, visszatérünk az ábrához, feltárjuk annak releváns jelentéseit az előbbieket ismeretében; ha a képet szimbolikusan is értelmezhetjük, ismét visszatérünk a szavakhoz, a szimbolikus jelentés és a versegész jelentésének kapcsolatát kutatva. Az állandó visszacsatolások miatt érezhetjük a képet és a nyelvi szöveget egyidejűnek” (BALÁZS 1997). Ugyanakkor lényeges, hogy a képvers nem csupán saját verbális jelentésének illusztrációja. A képvers nem ugyanazt mondja a vizualitás nyelvén, mint verbálisan.

A képversíró látványra törekszik, s ezt elsősorban a szembesítés, az ütköztetés és az ellentétek alkalmazásával éri el. A szembesítés eszköze gyakran a színekben rejlő kontrasztivitás: a feketét fehérrel vagy a szürkét feketével (vagy fehérrel) szegezi szembe. E tekintetben a gyermekirodalomban felbukkanó képversek sem kivételek. Gyakrabban tapasztalhatjuk azonban a különböző betűtípusok és változatok, valamint a kéziratos és

nyomatott betűformák ütköztetését. Az egyenes-görbe, nagy-kicsi, függőleges-vízszintes, bal-jobb, fent-lent ellentétére is akadnak példák (G. PAPP 2001).

Hogy van-e értékük a vizuális költeményeknek a gyermekirodalomban? Elsősorban nem az a kérdés, hogy van-e esztétikai értékük, hanem az, hogy irodalomesztétikai értékük van-e. S ezt dominánsan mégis csak a szöveg esztétikai minősége határozza meg.

Természetesen azt a kérdést is feltehetjük, hogy miért nincs sokkal több képvers (kalligram) a tankönyveinkben? A képvers ugyan nem feltétlenül rövid, de magáról a grafikus megjelenéséről olyan nagyon sokat nem lehet – legalábbis nem könnyű – beszélni. Márpedig rá kellene csodálkoznunk csemege-voltára, hosszabb időt nekiszentelni, s nem csupán a szövegnek, hanem a formájának is! Kérdezni, kifejtetni, kommentálni és feltárni, hogy egy-egy vers miért olyan alakú, amilyen. A képversek vérbeli elemzése valóban nem egyszerű. Nem hálás feladat. Felvillantani hálás, belemélyedni már hálátlan dolog.

G. Papp Tibor a kalligramma négy típusát különíti el, s ezek közül három aktuális a gyermekirodalomban is:

a) Kalligramma 1. – A nyelvi anyag lineáris és megfelel a normatív szintaxisnak, a megformált kép pedig a mondanivalót illusztrálja vagy ismétli. „A képvers olvasata balról jobbra történik. A forma lebontása (»olvadása«) tehát megfelel a szokásos versépítési gyakorlatnak: kalap, fej, s egymás után a két, növekvő nagyságú szógombóc. A sorok legtöbbször egy-egy szintaktikai egységet alkot, s akár hagyományos szedésű is lehetne. A szöveg grafikai adottságainak kihasználásával megformált kép (a betűforma és nagyság tartalomhoz illesztése) a vers témáját ismétli meg és erősíti fel. (Túlzás emellé még külön illusztrációt helyezni!)” (G. PAPP 2001).

b) Kalligramma 2. A nyelvi anyag megfelel a normatív szintaxisnak, de nem teljesen lineáris, így az olvasata nehezebb.

c) Kalligramma 3. A kirajzolódó kép nem követi a normatív szintaxis követelményeit, részleteiben azonban lineáris. Logikai folyamatot sejtet.

d) Kalligramma 4. A szöveg nem követi a normatív szintaxis követelményeit és részleteiben sem lineáris. Nincs mindig logikai összefüggés a kép és a felhasznált nyelvi anyag, azaz a szöveg között. Ez a megoldás túlmutat a gyermekbefogadói körön (uo.).

A vizuális költeményeknek Papp Tibor ugyanakkor a következő felosztását nyújtja:

1. statikus vizuális költemények (két- és háromdimenziós költemények), valamint 2. dinamikus vizuális költemények (VASS 2006). A vizuális irodalom e két nagy tartománya (statikus és vizuális) közül a gyermeklírában a statikus művek jelentek (gyökeresedtek) meg. Ezen belül az ikono-logikus rendező elv mentén kialakult vizuális formák a legjellemzőbbek, vagyis a költő úgy rendez el a síkban a szöveget, hogy felismerhető látványt hozzon létre (G. PAPP 2001).

A vajdasági magyar anyanyelvi olvasókönyvekben (sajnos) csak elenyésző mértékben vannak jelen a képversek. Az alsó évfolyamokon második osztályban Verbőczy Antal *Hóember* című versét találhatjuk a tankönyvben, amely G. Papp Tibor tipológiája alapján az első csoportba sorolható, vagyis a nyelvi anyag lineáris és megfelel a normatív szintaxisnak, a megformált kép pedig a mondanivalót illusztrálja vagy ismétli. A személyes élmények megvilágítását követően – a személyes világ és a szövegvilág találkozását elősegítendő – a képvers formája kerül a szövegfeldolgozás középpontjába, fókuszába, a nyelvi elemek mellett, de nem az utóbbi helyett. Rávilágítunk, hogy mi a hasonlóság a kép, a képvers és a vers között. Eközben a tanulók meg kell, hogy ismerjék/tapasztalják a kép és a szöveg dinamikus működését. (Ugyanebben a kiadványban Benkő Attila *Sorbanállók a fagyaltosnál* című verse csak szavakból áll, melyek lépcsőszerűen állnak egymás alatt, ilyen módon a kigyózó sort megjelenítve.)

A felső évfolyamokon nyolcadik osztályban Nagy László *Tűz* című képversét dolgozzuk fel, amely G. Papp Tibor tipológiája alapján szintén az első csoportba sorolható. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy mire hasonlít a vers szokatlan formája, azaz a valóság neki megfelelő darabját kutatjuk fel. Rávilágítunk, hogy erősíti-e a verskép a jelentést, és vajon hogyan. Megfigyelgetjük, hogy milyen metaforákat és képzeteket kelt a megszólítás által három részre tagolt himnikus hangvételi dal. Szemléltetésként Christian Morgenstern a *Hal éji éneke* szolgál, amely jelegyüttesként funkcionál; jelentését a befogadónak kell kitalálnia. Ez a vers már inkább képként értelmezhető. Természetesen a világ minden nyelvén ugyanazt jelenti, lefordítani sem kell. Emellett Guillaume Apollinaire *A megsebzett galamb és a szökőkút* című versét mutatjuk még be a tanulóknak. Kiemeljük, hogy ebben a képversváltozatban a szöveg még olvasható, és jelentést is hordoz. A kép és a jelentés azonban olyannyira összefügg, hogy például részletet nem lehet belőle idézni.

Mindeközben más látásmód elsajátítása, a medialitás elfogadása, adekvát értelmezése lenne a célunk. Sajnos e cél eléréséhez igen kevés képvers szerepel a tankönyveinkben, amely

ezt lehetővé tenné. Szemléltetésként több képverset is bemutatathatunk a kép és a szöveg dinamikus együttélésének illusztrációjaként, ahogyan „vendégül látják” egymást.

A képvers megmutat és megnevez, ábrázol és közöl, reprodukál és artikulál, utánoz és jelez, néz és olvas. Kikerülhetetlen csapdát állít. Az írás térbeliségét trükként felhasználva, a szavakra is rányomja jelöltjük látható formáját: a papíron gondosan elosztott jelek az általuk alkotott határvonalak, a lap üres terében való tagoltságuk segítségével előcsalogatják a dolgot, amelyről beszélnek (BALÁZS 1997).

A képvers többféle megközelítése alapján úgy vélhetjük, a vizuális irodalom, a vizuális költészet szándékosan veti fel a „hogyan olvassunk” kérdését. Versértésünket sajátosan felszabadított olvasásmód jellemzi. A versolvasás páratlan elmozdulások sorozata, folytonos értelem-átrendeződés.

A vizuális költészet kevesebb is, több is, a tisztán verbális költészetnél. Kevesebb, amennyiben a belső látást fixálja, a külső látás pályái felé tereli, s a szöveget másodlagossá teheti a látvánnyal szemben. Több, amennyiben a nyelvi elemek vizuális elemekként is funkcionálnak, és már maga ez a tény jelentéstöbbletet ad a műnek, új rétegei tárulhatnak fel a továbbgondolás során.

A vizuális költészet megjelenését a gyermeklírában elősegítette a gyermekvers játékoság-igénye, a gyermeki gondolkodással szinkronba hozható plasztikus láttatásra törekvése, és az is, hogy a vizualitás egyáltalán nem idegen a gyermektől, s hogy napjainkban a vizuális kulturáltság szélesebb körű, mint egy-két évtizeddel ezelőtt. A verbális szöveg és a vizuális forma egybeolvadása kitágíthatja a befogadás életkorral korlátozott határait. A vers ily módon „több bejáratúvá” válhat, s a kettős – vizuális és verbális – kódolás megkönnyítheti az értelmezést (G. PAPP 2001).

A vizuális költészet e pillanatban valóban vakáción van, ahogy Valaczka András állítja/látja? Valóban egyáltalán nincs jelen az anyaországi, de a hazai irodalomtanításban sem? Ezt az űrt mindenképp ki kellene töltenünk, s a tankönyvek új generációjában kívánatosnak látjuk a megjelenését (VALACZKA 2014). Már csak azért is indokolt értelmezésük, mert a globális világkép, a kép és a szöveg együttélése természetszerűen adott gyermekeinkben.

De vajon a gyermekbefogadó képes-e a kettős – vizuális és verbális – dekódolásra. A szakértők szerint igen, hiszen a képverset először képként (alakként, formaként) érzékeljük, csak azután kezdjük el olvasni. Az ún. látható nyelv egyik fontos szabálya, miszerint a befogadás

folyamán az ember nemcsak magát az írást elemzi, hanem a környezetét is. A szóközök olvasására ugyanannyi időt szentel, mint egy-egy szótagra. Vagyis globálisan, egyetlen pillantással be lehet fogni a szöveget és annak holdudvarát. Ez a gyakorlat megfelel a képeskönyvekkel való ismerkedés gyakorlatának.

S ahogy a vers hangzásvilága, zeneisége megérinti a gyermeket, ugyanolyan természetességgel azonosulhat a képi megformálással is. A gyermek a verset hangzásában egyébként is érzésként érzékeli. Miért ne érzékelhetné a látható verset ugyanúgy? Ebből pedig levonható az a következtetés, hogy a vizuális költészet befogadásának nem feltétlenül akadály a életkor. Természetesen a vizuális költészetnek valamennyi formája nem alkalmas a világról korlátozott ismeretekkel rendelkező befogadói kör számára (G. PAPP 2001).

Ugyanakkor ennek ellenére a tanítási gyakorlat a befogadói értékítélet fejlesztésére a költészet leglényegesebb intenzitásnövelő, hatáskeltő formszerkezeteit, a hangtani formákat, a stilisztikai szerkezeteket, a jelentéstöbbletet adó vizuális formát csupán alkalomszerűen hasznosítja, tudatosan a legritkábban (H. TÓTH 2011).

Fontos hozadéka lehet a vizuális formaészlelés, -alkotás fejlesztésének a verbális közlések értelmezési folyamatában annak a 19. századi hagyományokban gyökerező befogadási kultúrának az átírása, amely a mai napig nem tette lehetővé valójában az avantgárd integrációját a magyar irodalomban. Létezik ugyan egy szelete a magyar irodalomnak is, amely az avantgárdot integrálta; de éppen nem ez a szelet az, amit a kultúra-, irodalom- és versfogyasztók többsége fogyaszt. Ez is az egyik oka annak, hogy a kortárs irodalom, a kortárs kultúra alig-alig tud betörni az iskolai gyakorlatba, így a kortárs gyermekvers is kimarad belőle – épp ez az a szövegtörzset, amely alkalmas lehetne a mai gyermekek irodalom iránti érdeklődésének felkeltésére –, és így ez az ördögi kör bezárulni látszik (G. GÖDÉNY 2013).

Vajon mit tekintünk a tanítandó halmaz, a vizuális költészet részének? Mit kellene e tárgykörben tanítanunk? Akár a művészi igénnyel elrendezett monogramokat, hiszen ugyanaz a tömörítő erő emeli ki őket a hétköznapiságból, amely az epigrammákat, haikukat, novellákat. Nem versek, de szinte költemények. Szinte hipertextek, melyek emblémaként hívnak elő valami sokkal bonyolultabbat, valami nagyon összetettet, valami igazán messzire vezetőt.

A tananyagba foglalásuk már csak azért is üdvös lenne, mert az általában vett nyelvi jelek működésének, s ezen keresztül magának a szövegértésnek a fejlesztését is segítené. Ugyanis a szöveg akkor is számtalan képet használ, ha egyáltalán nincs benne grafikus kép (hanem csak

szókép), s a metaforikus, metonimikus képalkotás egyáltalán nem szorítkozik merőben a művészi szövegre. A hétköznapi kommunikációt is átjárja, s ha a szöveg meg a kép kölcsönhatásai jobban előtérbe kerülnének, a tanulók a mindennapi képes beszédet is sokkal inkább megértenék (VALACZKA 2014). Tudomást szereznének a vizuális költészetnek a jel fogalmát megkérdőjelező írásmódjáról, a jelenlét „jel”-en létté változásáról. Megismernék a „grafovizuális lírát” (BEKE 2004).

A tágabb értelemben vett vizuális költemények, ahol már nemcsak a betűk adnak rajzolatot, hanem tőlük függetlenül is része a műnek valamiféle készen kapott, nem betűből eredő ábra. Vagy az épp fordított aránnyal jelentkező változatok, ahol éppenséggel képből van több, s a szöveget akár csak néhány betű vagy szófoszlány képviseli. De innen aztán tényleg határterületekre jutunk, ha továbblépünk (VALACZKA 2014).

A képvers is csak betűkből áll, általában fekete-fehér, így a betűnek mindinkább hátat fordító, filmen, képen, színekavalkádon nevelkedő mai nemzedékeket a csekélyke rajzossága sem tudja lázba hozni. Sokkalta vonzóbb számukra az „igazi” képet is tartalmazó vizuális költemény, könnyebben bevihető tanórára az ilyesmi. Itt azonban más dilemmák adódnak. Például a művészet és az alkalmazott formatervezés közötti formahatárok meghúzása.

Ha a magyar nyelvű termésre fókuszálunk, kiemelkedő alkotásokat találhatunk ebben a műfajban. Izgalmas például a Tárna-csoport ilyen irányú működése. Műveikben meglehetősen kiegyensúlyozott aránnyal kapcsolódik egybe kép és szöveg, így módot adnak a részletesebb elemzésre a magyarórán. A Tárna-képeket jellemzi a figyelemfelkeltő, színes, expresszív képi motívumrendszer, a markáns tipográfia, melyhez elvont, helyenként szürreális szövegek társulnak, majd pedig összekapcsolódnak egy közös dimenzióban.

Az idegen nyelvű művek közül Laura Ruggeri és Rick Ligas plakátjai, könyvborítói is elérik a műalkotások színvonalát, gondolatgazdagságát, jelentésgeneráló erejét. Az eredeti fotográfiákat gondolják tovább, teszik vizuális költeménnyé, értelmezik új kontextussá. Így az önmagukban is kitűnő fényképek még inspirálóbbakká válnak, amikor – szavakból, betűkből álló – rajzos elemekkel egészülnek ki. Jól elemezhető, kommunikálható művek ezek (VALACZKA 2014). Az ilyen típusú (jellegű) szövegek működési elvét akkor fedezhetik fel leginkább tanulóink, ha ők maguk is hasonlókat alkotnak.

A szó-kép dimenziók megbonthatatlan egységének talán egyik legismertebb formáját képviselik a kollázsok, amelyekben a tágabb nyelvi és kulturális környezet legkülönfélébb

elemeinek a kreatív mediális játéktérbe való bevonása, ill. ezen elemek kritikai (újra)pozicionálása válik központi kérdéssé mind az alkotói, mind pedig a befogadói oldalról. Befogadóként a tanulók kreatív fantáziája jelentéstöbbletet, újraértelmezést hozhatna ezt a műfajt illetően is.

A képes regények – amelyek újabban megjelentek a regényirodalomban – se nem képversek, se nem vizuális költemények, mégis valami olyan dologról van szó, ami kép és szöveg együttéléseként nemcsak tanítható, hanem tanítandó is lenne. Eco regényében (*Leona királynő titokzatos tüze* címmel) nem éri be a gyermekkori könyv- és lapemlékek körülírásával, szöveges megidézéssel, hanem garmadával közli a szövegbe ágyazottan a fedélfotókat, reprodukált belső oldalakat, színes vagy épp fekete-fehér ábrákat, tankönyveknek, képregényeknek, plakátoknak, ifjúsági és kalandregényeknek s egyéb egykori sajtóterméknek a vásári, tarkabarka kavalkádját (VALACZKA 2014).

Az illusztrációk, képek valóságos kordokumentumok – valahai iskoláskönyv- és divatlapképek, plakátok és színes képregényfigurák minden mennyiségben, valamint az érzelmes slágerszövegek a múlt század harmincas és negyvenes éveiből – az eddigi legszemélyesebb Eco-regényhez, valóságos ifjúkori önportréhoz kínálnak kultúrtörténeti háttérrel.

Az író talán éppen abban látta – egészen mostanáig – a kihívást, hogy szavakkal írja le, ami eredetileg kép volt. Miért számolt le most hirtelen ezzel az elvárással Eco? És miért jutott ugyanerre az elhatározásra Orhan Pamuk? Pamuk ugyanezzel a technikával él az *Isztambul* című regényében: el is meséli, ami a képeken látszik, ám egyidejűleg közli is, néha egészen kivehetetlen homályossággal, magukat a fényképeket. Mert hát éppen a homályosság itt a lényeg, ahogyan Ecónál a tarkabarkaság (VALACZKA 2014).

Abban, hogy át tudjuk élni a város hangulatát, nagy szerepe van a vizualitásnak. Pamuk fekete-fehér képek egész sorával illusztrálja művét. Ha Melling képeiről szól, láthatjuk az általa nagyítóval vizsgált metszeteket. Gautier és Flaubert Isztambulját 19. századi fotók jelenítik meg, míg a 20. század első felének, közepének hangulatát, utcaképeit idős mesterek műhelyeiből származó, elfeledett vagy ismeretlen fényképek segítenek felidézni. A szöveg önéletrajzi motívumaihoz pedig a családi fotók illeszkednek (KESERŰ 2013).

Felvetődik a kérdés, hogy már nem az a valami, ha az írók feleslegessé tudják tenni a képet, mert mindent el tudnak mondani szavakkal? Már nem ambíció, hogy az olvasó alkothassa meg a maga képét a leírt dolgokról? Hogy együtt alkothasson kedvére az íróval?

Áldilemma, erőltetett ellentmondás ez, ugyanis Ecónál, Pamuknál is bőséges tér marad a szavak erejének kibontakozására, az olvasói velealkotás kiteljesedésére. Semmit sem vesznek el a képek, csak hozzáadnak. Bizony vizuális irodalom születik a nagyepika berkein belül is, romanzo illustrato, azaz képes regény (VALACZKA 2014).

Léteznek olyan fotók is, amelyeken egyetlen betűnyi szöveg sem található, mégis valami szöveges rejtvényt adnak fel, csakis szavakkal felfejthető felismerést rögzítenek, verbális dekódolást követelnek. Olyan képek ezek, amelyek szavakba foglalt gondolatot ültetnek át a festménybe, a fotóba, s nem vizuális műalkotásként értelmezhetők, hanem pixelekbe oltott gondolatként.

Végképp leszalad a tollunk a papírról, s akarva-akaratlanul kitörünk a műfaj keretei közül, amikor a vizuális költészet címén olyan képekről beszélünk, amelyeken egyetlen szó sem olvasható. Mégis, ha határterületként is, de létezik olyan mezsgyéje irodalomnak és fotográfiának, egy olyan fényképtípus, amely nem közöl szavakat, s mégis szavak után kiált, sokkal inkább, mintsem hogy a maga vizuális esztétikumával hatna (uo.).

Chema Madoz – spanyol fotográfus – elsősorban fekete-fehér gondolatfotóival vált híressé. Művészete látszólag nem köthető az irodalomhoz: művein nincsenek sem betűk, sem szavak. Hogyan kapcsolható a költészethez, ha azt verbális művészetnek tekintjük? Képei elsősorban logikai műveleteket, gondolatokat indukáló alkotások. Nem a szavak generálnak képeket a fejünkben, hanem a képek szavakat. Itt minden fikatív és valódi egyszerre.

Valóban Chema Madoz lenne az, akit leginkább be kellene vinni e területről a tanórára, képei annyira gondolatiak a képiség helyett, sőt sokkal inkább tisztán gondolatok ezek, semmint csakugyan fényképek. Nincs egyértelmű válasz: ahány befogadó, annyi jelentést fog alkotni a képhez. De mindenképp határozott jelentést fog alkotni, gondolatot, amely távol áll az érzésektől, az esztétikumtól, s éppolyan kristálytisztá lesz, mintha szavakkal fejezte volna ki gondolatát a fényképész, akinek műve eleven cáfolata a régi tézisnek. Eleven cáfolata annak, miszerint csak szavakkal lehetne gondolkodni, s hogy beszéd nélkül nem lehetne lehetséges a gondolat (VALACZKA 2014).

A képregény – mint a multimediális szöveg másik formája – a legtágabb meghatározás szerint történet képekben elbeszélve, mely legalább három fázison át tart, és esetleg szöveg is kíséri (KISS 2005). Mindig az érthetőség és a közlés elve határozza meg a történet menetét, keretezését és megjelenítését (McCLOUD 2008). A képregény megjelenése az empirikus kutatás

során indokolttá teszi, hogy az adott műfaj tartalmi és formai jegyeit, az olvasási és megértési folyamat működési mechanizmusát górcső alá vegyem.

A rajzolt irodalmak egyetlen képben (daily panel, cartoon) jelennek meg vagy egymást követő képek sorozataként (képtörténetekként). Ez utóbbiak között megkülönböztetjük a képregényt, amit több kép egy oldalon való megjelenése jellemez, és a rajzciklust, amikor a rajzok kapcsolódnak egymáshoz, de nem ugyanazon az oldalon vannak. Amikor képregényt olvasunk, annak lehetünk tanúi, hogyan lép kapcsolatba a művész emberileg az olvasóval a karakter, az arckifejezés, a testbeszéd megtervezése révén. Hogyan épül fel az egész világ a papíron, meg az olvasó képzeletében. Hogyan működik a kép és a szöveg együttesen úgy, ahogy külön-külön nem képes (McCLOUD 2007).

A képregény esetében a részletek egészként érzékelését mint jelenséget keretezésnek nevezzük. (Mindennapi életünk során számtalanszor keretezünk, múltbéli tapasztalatok alapján pótolva a hiányt.) A hézagot a panelek között csatornának hívjuk. Itt a csatorna homályában az emberi képzelet képes a két különálló képet egyetlen közös gondolattá olvasztani (uo.). A kihagyás alakzatával fejezik ki az idő múlását és gyakran a mozgást is. „A befogadás időviszonyainak alacsonyabb szintű meghatározottsága, azaz a heterokronitás is jellemzi a képregényt, amelynél a befogadás időtartama nem előre programozott. A heterokronitás miatt, és különösen azáltal, hogy (az elbeszélés időviszonyait tekintve) maga az ellipszis hordozza az idő múlását és a mozdulat időbeli kibontakozását, a képregényes elbeszélés fokozottan számít a befogadó szubjektum aktivitására” (MAKSA 2007: 60). A képregény olvasásakor az agy, mint egy rajzfilm, kitölti a kockák közti űrt, persze azért itt többről van szó.

A kockáról kockára történő átmenet különböző változatai: a pillanatról pillanatra, a cselekményről cselekményre, a szereplőről szereplőre, a jelenetről jelenetre, a nézőpontról nézőpontra történő átmenet, valamint a logikai ugrás (McCLOUD 2007). Azonban míg a filmben a képkockák formája kötött, a keretet a filmvászon vagy a tévéképernyő adja, s így a variáció csak a képbeállításban lehetséges, addig a képregényben teljesen természetes, hogy minden egyes képkockának más-más lehet a formája. Leggyakoribbak a különböző méretű téglalapok, de technikailag minden elképzelhető forma megvalósítható. A képbeállítás kifejező erejéhez hozzáadódik a képnek a formája: egy részlet kinagyítására szolgáló premier plánhoz remekül illik a kör alakú kép, ugyanakkor egy békés falusi panorámából áradó nyugalmat a

szélesen elterülő, lapos téglalap fejezi ki leginkább. A képek egymáshoz viszonyított méretének a variálásával pedig kiemelhetjük jelentőségüket a képregényoldalon (TÓTH 1996).

Varró Attila a film és a képregény kapcsolatán keresztül próbálja felvázolni az utóbbi médium sajátosságait, legyen szó a vizuális megformálásról, a történetvezetésről vagy akár a szerzőiség jelenlétéről: analógiái gyakran a film világából kerülnek ki, noha legalább ennyi tanulsággal szolgálnak a képzőművészeti és az irodalmi párhuzamok is (VARRÓ 2007). Az olvasó sok-sok képkockán át beszéd-, látvány- és cselekvéstöredékekből fokozatosan ismeri meg a szereplőket, az emberi élet mozzanatait.

A képregény olvasója számára a mozgás illúziója is a keretezés által jön létre. Eleinte megrajzolták a mozgásban lévő tárgyak pályáját, később viszont a mozgás sokkal szemléletesebbé vált, hiszen a vonalak stilizálásával eljutottak odáig, hogy azok szinte életre keltek. Ugyanakkor míg a film és a televízió a folyamatos látvány- és hangelemekkel dolgoznak, a képregényalkotóknak egyetlen érzékszervre támaszkodva kell visszaadniuk ezt az élményt. A szó lényeges szerepet játszik ennek a hiánynak az áthidalásában. Hangot kölcsönöz a szereplőknek, és rajta keresztül mind az öt érzékünkről szólhatunk; a hangeffektusok pedig grafikai eszközökkel életre is keltik az elmondottakat, hogy az olvasó kivételesen a szemével is tudjon hallani (McCLOUD 2008).

A képregény csupán egyetlen érzékszervünkre hat, kénytelenek vagyunk tehát minden tapasztalatunkat ezen az egy érzékszerven keresztül értelmezni. A hangok bemutatására szövegbuborékokat használunk. Minden kizárólag vizuálisan fogalmazódik meg. Tény, hogy a képregény számos színesztéziával telt ikonja közül messze legtöbbször a mindenütt jelenlévő közkedvelt szóbuborék szerepel. A szóbuborékon belül a nem-verbális tartalmakra újabbnál újabb szimbólumokat sajátítanak ki, sőt találnak fel. A szóbuborékon belül és kívül használt különféle típusok a hang lényegének megragadásáért folyó örökös küzdelemről tanúskodnak (McCLOUD 2007). A képregényben a képiség mellett a szó hatalma, szerepe elvitathatatlan. Így akár azt is gondolhatnánk, hogy a szó a képregény uralkodó eleme, hiszen a képpel együtt új dimenziókat nyithat meg az értelmezés számára.

A szó ereje kétségtelenül hozzájárul a képregény vonzerejéhez. A szó olyan érzéseket, érzéleteket és absztrakt fogalmakat idéz fel, amelyeket csupán a kép aligha volna képes megragadni: hagyományosan egyedül ez közvetíti a képregényben az emberi hang árnyalatait és melegségét: lehetőséget ad a képregényalkotónak az idő sűrítésére és kitágítására: a szó és a kép

összjátéka pedig olyan gondolatokat és érzéseket tud kifejezni, amelyeket külön-külön aligha tudnának. A szöveg a modern képregény grafikai fejlődésében is szerepet játszott, kiágazásai – a szövegbuborék, a felirat és a hangeffektus – révén olyan grafikai eszközök sokaságának kialakulásához vezetett, amelyek szorosan kötődnek a képregényhez, de más műfajok is rendszeresen élnek velük. A legjobb képregény-szövegekre mindenképpen az erős vizuális képzelőerő és a szó meg a kép harmonikus illeszkedése jellemző. A legtöbb jó képregényben a szó és a kép dinamikus egyensúlyban van, hol az egyik, hol a másik a hangsúlyosabb (McCLOUD 2008).

A képregény felfedezésében a szó és a kép kombinációjának a következő kategóriái azonosíthatók: szóhangsúlyos, képhangsúlyos, dupla hangsúlyos, keresztező, összefüggő, párhuzamos és montázs (McCLOUD 2007).

Mivel a képregény a mozgásnak csak az érzékeltetésére képes, a történet az elménkben elevenedik meg a képek és a szöveg összekapcsolódásával. A történet követése során a mozgás hiánya miatt érhető leginkább tetten a képregényekre leginkább jellemző nem-linearitás. A képkockákon az olvasó olykor akaratlanul is végigtekint, így új információkat is megtud a történetről, ugyanakkor egy-egy kocka olvasásakor periférikusan már észleljük az egyazon nagyobb térbeli egységhez tartozó paneleket is. Az olvasó így módon még a lineáris cselekményt sem lineárisan haladva ismeri meg. Az egy képkockán belüli információkhoz való hozzájutás sem előre meghatározott, mivel az olvasó dönti el, hogy a panelben lévő szöveget vagy a képet, vagy a kép melyik részét tekinti meg először (DUNAI 2007).

A képregény olvasási stratégiája és nyelvezete a tanulók számára érdekes lehet, ugyanis az adott műfaj nem-lineáris olvasásának és az általa kínált döntési lehetőségeinek köszönhetően olyan aktív felhasználói, befogadói tevékenységre van szükségünk, mint az internet használatánál. Ugyanakkor nyelvezete, a szövegbuborékok rövid, lényegre törő tartalma miatt hasonlít az SMS- és chat nyelvre.

Habár a nyomtatvány-központúságot nem ásta még alá a webcomics vagy on-line képregény, az internet és a képregény intermediális együttműködésében továbbalakul az utóbbi médium dinamikus identitása. Fehér Katalin úgy véli, hogy a webcomics médium a médiumban. Kölcsönhatásba kerül két különböző – egy offline és egy online – médium (FEHÉR 2007). A köztük kölcsönhatásaként a képregény újabb terjesztési és kommunikációs lehetőségekkel gazdagodhat.

Az internetes képregény a folyamat szempontjából új lehetőségeket és új potenciális akadályokat vezetett be, ugyanis rendszeresen kizökkenti az olvasót a történet folyamatából azzal, hogy örökös görgetésre, kattintásra, keresgélésre és újabb görgetésre kényszerít. Egyes új kísérleti formák persze már természetükből adódóan is elvonják a figyelmünket, de még ezeknél is lehetséges a folyamatos olvasás, ha minden továbblépés ugyanazzal az eszközzel, pl. a nyíl lenyomásával történik (McCLOUD 2008).

Szombathy Bálint úgy vélekedik, hogy a képregény autonimitásának és elismerésének érdekében folyóirataink jószérivel semmit sem tettek. Pedig itt mutatkozna elegendő tér nagyobb lélegzetű munkák, esetleg fordítások, tanulmányoszerű „bevezetések” közlésére. Nem számítva az Új Symposion néhány számát, vidékünkön még híre sincs azoknak a korszerű törekvéseknek, melyek a képregényt a legújabb szellemi-művészeti irányzatok legitim kifejezőeszközeként próbálják értelmezni, kibővítve ezzel a klasszikus képregény határait (SZOMBATHY 1976). Azonban – ezzel az állítással szembeszegülve – az újvidéki Fórum Könyvkiadó mulhatatlan érdemeiről is szót kell ejtenem, feltétlenül említést kell tennem ilyen téren kifejtett tevékenységéről. A kiadó gondozásában a vajdasági kis fordítói csapatnak (Kopczyk László, Domonkos István, Kopczyk Csaba, Lovas Edit) köszönhetően az 1970-es évektől magyarul is olvashatók voltak az akkor még Talpraesett Tom nevet kapó cowboy kalandjai, képregény formájában. Az újvidékiek az Asterix és Obelix történetekkel felváltva adták ki az albumokat. A harmadik számtól kezdve mindig a páratlan számozású kiadások voltak a Talpraesett Tom-történetek. Huszonhárom ilyen füzet látott napvilágot. A magyarországi könyvkiadók csak ezt követően jelentetik meg a közönség érdeklődésére számot tartó vadnyugati hős történetét.

A képregénynek mint műfajnak a tanórai munkába beemelése a különböző műfajú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése szempontjából lényeges, vagyis ezen műfaj elemzésének, feldolgozásának létjogosultsága van a szövegértési képességek szemszögéből nézve, ezért is került a kutatás fókuszába.

Újabban a vizuális és populáris kultúra közvetítő eszközei nem csupán részei a tágabb értelemben vett kulturális mezőnek, de a kanonikus irodalmi művek, illetve elméletek sem teljesen függetleníthetők hatásuktól. Ugyanakkor sokan láznak fel az irodalmi adaptációk ellen, mert úgy gondolják, hogy mindössze lebutított változatok, és kétségbe vonják azt is, hogy a tanulók a képregények által kedvet kapnak az eredeti mű olvasásához, ám ennek ellenére újabbnál újabb feldolgozások születnek.

Vajon felhasználhatók-e az adaptációk az oktatásban? Az irodalmi adaptációk nem helyettesíthetik ugyan az eredeti műveket, ám segítségével végezhetünk összehasonlító vizsgálatokat és kreatív feladatokat is készíthetünk belőlük, melyek motiválhatják az adott mű befogadását, feldolgozását. Adamikné Jászó Anna is helyesli a képregények alkalmazását az oktatásban, azonban hangsúlyozza, hogy nem az irodalmi kánon helyett, hanem mellette kell olvasniuk a tanulóknak ezeket a műveket (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 1999). Amivel csakis egyetérthetünk, hiszen az eredeti irodalmi művek megismerése semmivel sem helyettesíthető.

Az irodalomtanítás válsága szemmel látható, ezért nagy változtatásokra lenne szükség, ami természetesen nem egyszerű feladat. „A magyartanítás vonatkozásában viták folynak pl. a tantervek korszerűsítésének igényéről, az irodalomtörténet tanításának megkérdőjelezéséről, a házi olvasmányok problémájáról, a populáris regiszter bevonásának dilemmájáról, [...] a tankönyv metamorfózisáról stb.” (HÓZSA 2013: 7) Sok pedagógus még ma is a klasszikus értékeket vallja, és nem fogadja el az új (élet)helyzet által generált új olvasói igényeket. Vitatja az újszerű oktatási módszerek hatékonyságát, azok eredményességét.

A *TANTERV – A tantárgyi curriculum keretei – kötelező tantárgyak az ÁLTALÁNOS ISKOLAI képzésben*, valamint *Az általános tudásszintek – az oktatási tudásszintek magyar nyelvből a kötelező oktatás első ciklusának végén* című dokumentum már tartalmazza, hogy például harmadik osztálytól a tanulónak véleményeznie kell a szöveghez kapcsolódó illusztráció-válogatást, vagyis valamilyen módon a medialitás problémájához történő közeledést véljük felfedezni. Igaz, nem konkrétan utal a képregényre mint feldolgozandó műfajra, de efelé mutat a jövőre nézve.

A képregény oktatásba történő beemelését indokolja az is, hogy korunk kommunikációs eszközei egyre növekvő mértékben építenek a kép és szöveg integrációjára, ezek megértéséhez, ill. használatához pedig bizonyos vizuális műveltségre van szükség, ez a műfaj pedig nagymértékben hozzájárulhat az egyén boldogulását elősegítő vizuális képesség fejlődéséhez, kialakításához (DUNAI 2007). A képregény valóban lényeges lehet, hiszen olvasásához olyan aktív felhasználói tevékenységre van szükség, mint az internet használatánál, nyelve pedig hasonló az SMS- és chat nyelvhez.

Pusztai Virág ugyanakkor megállapítja, hogy a vizuális élmények felértékelődése és mennyiségi növekedése sorvasztóan hat képzeletünkre, így egyre kevésbé tudunk szimbólumokban gondolkodni, vagy egyszerűen csak felfogni, megérteni a kevésbé részletesen

ábrázolt képi információt. Filmnézéskor például egyre kevésbé kell használnunk fantáziánkat, összefüggés teremtő, szintetizáló vagy elvonatkoztatási képességeinket, ellentétben a képregény olvasásánál. Merthogy az olvasónak ez esetben folyamatosan kereteznie kell, össze kell kötnie a képkockák mozzanatait, a folyamatosan megállított eseménypontokból egy eseménysort kell kreálnia, vagyis használnia kell a fantáziáját, valamint a már említett képességeket, ugyanis a történet nem a lapokon, hanem az agyunkban áll össze, a képzeletünkben játszódik le. A képregényes feladatok ilyen szempontból igen hasznosnak bizonyulnak; elősegítik a szövegértési kompetencia fejlődését (PUSZTAI 2012).

Bevezető gyakorlatként képaláírásokat készíthetünk a gyerekekkel, bevezetve őket a medialitás világába. Célunk a kép és a szöveg kapcsolatának felfedezése, egymásra utaltságának megvilágítása.

A szövegértési feladatok megalkotásakor először kisebb egységenként, képkockánként teszünk fel kérdéseket, fogalmazunk meg feladatokat, amíg – első lépésben – tanulóink magát a műfajt megismerik; majd pedig egyre nagyobb egységekre kérdezzük rá, sőt, a mögöttes tartalmakra, akár az ok-okozati viszonyokra is, mígnem a későbbiekben a képregény képi világa a narratív szöveg leíró résszel történő kiegészítése is lehetségessé válik.

A tanulók az elmúlt órák tananyagához kapcsolódó szöveget vagy szövegrészletet átalakíthatják, mintha SMS-t írnának, és készíthetnek egy szövegbuborékos változatot is. Ezt lehet variálni, SMS alapján történetet írni, majd elkészíttetni képregényes változatban. Ehhez „gyárthatunk” képregényes feladatlapokat, melyeket elkészíthetünk egy már meglévő képregény kockáiból a szövegek kitörlésével, vagy az interneten is, hiszen már erre is van lehetőség.

Hózsá Éva a képregények által létrehozható kreatív feladatok lehetőségeinek tárházát nyújtja a *Képregényes irodalomértés* című tanulmányában: „A képek kivágása, új sorrendbe helyezése, a szövegbuborékok üresen hagyása, egy kiválasztott szereplő nézőpontjainak kiemelése, a keretezés megváltoztatása, a mai szleng bevonása, szólások és közmondások alkalmazása az üresen hagyott buborékokban, a szövegbuborékok vertikális kimozdítása, illetve áthelyezése, egy új szereplő bevonása, egy-egy háttér előléptetése, a mai reklámszövegek felhasználása stb.” (HÓZSA 2013: 26). Mindezen feladatok hozzájárulnak egy adott tanegység élményszerű feldolgozásához. A tanulókkal végezhetünk komparatív elemzést, azaz feladhatjuk, hogy a tanulók a regény mellett olvassák el a képregény bizonyos részletét, részleteit vagy akár az egészét, majd írják le a köztük tapasztalt különbségeket.

A kreatív energiákat megmozgató feladat lehet, ha az első vagy az első néhány képkocka megadása után a tanulók szabadon folytatják, a saját ötletük alapján fejezik be a képregényt. Csoportban megbeszélik, hogyan folytatódhatna a történet, a képregény. Ötletnek a szereplőkről, helyszínekről, időről, további személyekről, cselekményfordulatokról stb. Ezután párban folytatódik a munka, a részletek kidolgozása. Minden páros jegyzeteket, vázlatot készít. Az azt követő újbóli közös megbeszélés alapján a gyerekek egyénileg dolgoznak, hozzáadva további ötleteiket, megalkotva a képregény folytatását.

A feladat úgy variálható, hogy a záró képkockát megadjuk, a gyerekek pedig a cselekmény, azaz a képregény előzményeit alkotják meg a csoportos, a páros és egyéni munka kifejeletékként. Ugyanakkor a képregény egy-egy töredékét, egy menet közbeni képkockáját (a történet közepén kezdve) is megadhatjuk, amelynek a megelőző és a rákövetkező képkockáit alkottatjuk meg. A feladat egy-egy képregény lehetséges értelmezésének, az értelmezés technikájának tanítására alkalmas azáltal, hogy a többféle értelmezést is megengedő képregényrészletnek (töredéknek) sajátos jelentést adunk. Sem az események előzményeit, sem a következményeit nem ismerjük, mégis – a képzeletünk által – mint egy kirakós játék darabjait kiegészítjük, elkészítjük a magunk olvasatát a történetről, képkockák formájában.

Természetesen ennek a típusú feladatnak a magasabb szintű kreativitást igénylő változata (variációja), ha a megadott cím alapján készítünk képregényt, a műfaj ismeretének magasabb szintjén.

Ha úgy érezzük, a képregény nem teljes, bővíthető, sőt, oda is kívánczik egy belső monológ, amit az adott szereplő abban a helyzetben gondolhat, buborék formájában beilleszthetjük a multimediális szövegbe (a képes-szöveges alkotásba).

A jól ismert képregények kiapadhatatlan forrásul szolgálhatnak az újabbnál újabb ötletek inspiráló feldolgozásához. Egyszerre nyújthatják a már tudottra való ráismerés örömét és az újjáalkotás varázsát, a váratlan, szokatlan megjelenítésének izgalmát. Például idézzük fel, lapozzuk fel az *Aliz csodaországban* vagy az *Óz, a nagy varázsló* című képregényeket. Van-e olyan motívuma a képregénynek, ami a való világban, akár ma is lehetséges lenne? Milyen variációkat tudnak tanulóink elképzelni egy „itt és most” játszódó, modernizált képregényre? Ötleteket kérünk, miként lehetne maivá tenni pl. a már említett képregényeket. A javaslatokat vázaltszerűen összegezzük. Ezt követően a tanulók kisebb csoportokban dolgozva megírják a

maguk változatát az általuk kiválasztott képregényre. Például korszerűbb közlekedési eszközök, épületek, foglalkozások felvillantásával, megjelenítésével tehetik maibbá a képregényt.

Az értő olvasás szokványos gyakorlattípusának inverze, fordítottja az a fajta feladat, amikor egy létező (vagy esetleg nem létező) képregény alapján tíz szövegértési kérdést teszünk fel, majd ebből kiindulva a tanulók rekonstruálják azt. Az is lehetséges eljárás, ha a megírandó képregény főhőséről egy jellegzetes, karakteres fotó képezi a kiindulási alapot, amely erről a személyről sokat elárul (öltözködése, használati tárgyai stb.).

A gyakorlatok során – a didaktikai alapelveknek megfelelően – a feladat nehézségi fokától függően egyre nagyobb kreativitást igénylünk, várunk el tanulóinktól. Eközben a szövegértési és -alkotási képességek fejlesztése, fejlődése egymással összefonódva történik.

A multimedialitás mindezen (a képversen, képes regényen, gondolatfotón, képregényen stb.) kívül sok területen jelentkezik: a szaktudományi szövegekben a szövegeket kísérő illusztrációként (táblázat, kördiagram, oszlopdiaagram, grafikon stb. formájában), a publicisztikában, a reklámokban a felhívó szerep támogatására, a művészetekben (pl. a táncművészetben) a komplex hatás kedvéért. A multimedialis szegmensek jelenléte, elterjedtsége, szerepe egyre kifejezettebb, ennél fogva értő olvasásuk lényeges feladat az anyanyelvtanítás módszertana számára.

A reklámok jó része a szöveg és kép együttesére épül, így a multimedialis szövegek sorát gyarapítja (SZIKSZAINÉ NAGY 2004). Itt láthatjuk igazán, hogy a versről többféle értelemben beszélhetünk. A szó hétköznapi jelentésében versek özöne áraszt el bennünket. Kötött ritmusú szövegformával, a „rímcsengetés” figyelemfelhívó erejét kihasználó hatáskeltő eszközökkel gyakran él a reklámpiar, így valójában „verses szövegtenger” vesz körül mindannyiunkat. „És ennek a szövegtengernek a jelentőségét nem szabad lebecsülni. Tapasztalattá teszi az akusztikum hatáskeltő erejét, jelentésteremtő szerepét, megnyitja és érzékenyebbé teszi a fület a vershallásra, és az »ilyet én is tudok« élményéből születő szövegalkotási próbálkozások fejlesztik a kreatív nyelvhasználatot” (G. GÓDÉNY 2013: 51). Pedagógusként gyakran hallhatunk efféle – akár rímes, ritmusos – rögtönzéseket, szövegalkotásokat tanulóinktól.

A reklámok (ahogyan az újságok és a mindennapi szövegek is) gyakran élnek a konkrét költészet eszközeivel, mert a szövegészlelés és -befogadás egyidejűségét akarják ezáltal megvalósítani (SZIKSZAINÉ NAGY 2004). A reklámokban – mint multimedialis szövegekben – a képi elem legalábbis egyenrangú a verbális elemmel, ha nem fontosabb. A képi megjelenés

meghatározó és érvelő szerepet kap. A kép elsősorban a figyelem felkeltését szolgálja, másodsorban illusztrálja a szöveget; ám az is előfordul, hogy a vizuális rész kiegészíti, sőt helyettesíti a verbálisat (LÓZSI 2012).

Lényeges, hogy tanítványainkat olyan olvasási stratégiákra tanítsuk meg, amelyek alkalmasak a multimediális szövegek értelmezésére. Meg kell tanítanunk őket látni is, fel kell ismertetnünk velük, hogy a több csatornán érkező üzenetekben minden résznek informatív, sőt érvelő funkciója van, és a különböző részek kiegészítik egymást, hatnak egymásra. A multimediális olvasni tudás azt jelenti, hogy ugyanúgy értjük a szövegek írott és képi üzeneteit is, képesek vagyunk kritikusan értelmezni őket (uo.). Itt kell felhívni a figyelmet a módszertan múlhatatlan feladatára. A kritikus gondolkodás fejlesztését idejekorán el kell kezdenünk, hogy ezáltal gondolkodó felnőtteket neveljünk.

Kezdetben fürtábrát készíthetünk arról, mi jut eszünkbe a reklámról. Említhetnek olyan reklámokat, amelyekre valamiért jól emlékeznek (vagyis átütő erejűek, hatásosak voltak, nyomtatott reklámokat, tv-reklámokat vagy interneten látott reklámot). Ugyanakkor azt is ki kell fejteniük, miért maradtak meg az emlékezetükben. Összefoglalhatjuk, mi a reklámok, hirdetések célja általában.

Egy-egy hirdetést elolvasva (tv-reklámot megnézve) elsősorban meghatározzuk, ki a hirdetés feladója, valamint ki(k) a hirdetés címzettje(i). Jelölhetjük, hogy melyek az igaz, a hamis vagy a szövegben nem olvasható állítások. Elkészíthetjük a szöveg vázlatát megadott ábra kitöltésével. Meghatározhatjuk a hirdetés tételmondatát, indokolva, miért ez a legfontosabb mondat. Kifejtjük, milyen célt szolgálnak a hirdetésekben, pályázatokban a nyeremények fotói. Felsoroljuk a magazin érveit a pályázaton való részvétel mellett. Összegezzük, mi a magazin célja azzal, hogy a pályázathoz szükséges „titkos jelige” csak a következő számban lesz megtalálható. A tanulók akár e-mailt (ímélt) is írhatnak barátaiknak, akiket érdekelhet a meghirdetett pályázat, összefoglalva benne a hirdetés tartalmát.

Gyakori és nem is alaptalan az a félelmünk, hogy a televíziózás passzív, reaktív tevékenység a gyerekek számára. A készen kapott képek és látvány elszürkíti a fantáziatevékenységet. A gyerekek meglévő ismereteik, gondolkodási, értelmi sémáik segítségével igyekeznek megérteni a látottakat. Ha erre nincs remény, figyelmük elterelődik, pl. hosszú állókép vagy monológ esetében.

A filmes, televíziós „nyelv” másképpen írja le az eseményeket, jelenségeket, mint a beszéd vagy az írás. A televízió vagy a film szimbólumainak megfejtését (dekódolását) ugyanúgy tanulni kell, mint ahogy olvasni tanulunk. Patricia M. Greenfield amerikai pszichológusnő állítja, hogy az ehhez szükséges képességek nem annyira speciálisak, mint az olvasás esetében, de egyáltalán nem elhanyagolandók. A nézőnek képi és hangzásbeli elemeket is dekódolnia kell, olyanokat, mint a vágás, a snitt, a zoom, a montázs vagy amikor egy arctalan narrátor beszél. Ezek a technikák mind szimbolikus reprezentációk, vagyis olyan technikai megoldások, amelyek sajátos módon mutatják be a valóságot (KÓSA–VAJDA 1998).

A televíziós ábrázolásnak ily módon megvan a maga szimbolikus konvenciója, azaz egy nagyjából egyezményesen elfogadott kódrendszere, s ezt a kódrendszert kell a nézőnek ismernie ahhoz, hogy megértse a képernyőn látottakat. Kicsit olyan ez, mint az írásjelek megértése, vagyis az olvasni tudás (ezért is nevezik a jelenséget „tv-literacy”-nek – a „literacy” angolul írni-olvasni tudást jelent): végül is ott is az egyes abc-knek egy adott közösségben elfogadott egyezményes jeleit kell ismernünk és dekódolnunk ahhoz, hogy értsük, amit olvasunk (uo.).

A szövegértő olvasást jelentős mértékben fejleszti, ha különböző típusú szövegeken gyakoroltatjuk a tanítványainkat. Az oktatásban viszonylag ritkán tárgyalt szövegtípus a reklám, habár egyike a gyerekek, a fiatalok körében népszerű szövegeknek. Ugyanakkor a reklámok kitűnő példatárat nyújtanak a szövegértés fejlesztésére, hiszen gyakoriak bennük az implicit tartalmak, az utalások (a manipulációk).

Egy kijelentés magában foglalhat egy olyan állítást, mely nem része és nem szükségszerű következménye a kijelentésnek. A bennfoglalások olyan dolgok, melyeket beleértünk a szövegbe, egyrészt mert fölösleges mindent teljes részletességgel kifejteni, másrészt azért, mert neveltetésünkénél fogva, a kulturális hagyományok következtében, a szokások miatt biztos meg tudjuk állapítani a szöveg értelmét. A gyerekek számára – akiknek még kevés a tapasztalatuk – meg kell világítanunk ezeket a helyeket (KERNYA 2006).

Keene és Zimmermann által a legfontosabbnak ítélt olvasási stratégiák a következők: 1. az előzetes tudás aktiválása, 2. az információk rangsorolása, 3. kérdések feltevése olvasás közben a szerzőhöz, ill. a szöveghez, 4. a különböző érzékszervi képek előhívása, 5. következtetések levonása, 6. újra elmondás vagy szintetizálás, 7. javító stratégiák használata. Meg kell jegyeznünk, hogy a multimediális szövegekkel kapcsolatosan különösen a 4. pontra kell felhívni a figyelmet: ahogy a verbális szövegeknél a vizualizáció (elképzelés, rajzolás)

segítheti a megértést, úgy a szövegek vizuális részeit érdemes verbalizálni, vagyis elmonda(t)ni (LÓZSI 2012).

A reklám jellemzően széles közönségnek szól, tömegszerű, egyirányú kommunikáció, amelyben a reklámozó valamilyen formában azonosítható. Ahhoz, hogy a reklám átütő erejű legyen: 1. magára kell, hogy irányítsa a figyelmet, 2. előnyt kell mutatnia az emberek számára, 3. be kell bizonyítania, hogy igaz, 4. rá kell vennie a befogadókat, hogy használják ki ezt az előnyt, 5. cselekvésre kell buzdítania (ACZÉL 2009). A reklámszövegeket – kép, szöveg, esetleg zene és más hangok elválaszthatatlan együtteseként – nagyon is tudatosan „dolgoztak össze” a legjobb hatás érdekében. A reklámírók a társadalom legkiválóbb retorikusai közé tartoznak, mivel az attitűdök és a cselekvések befolyásolásának antik művészete által kifejlesztett technikái közül számosat használnak (LÓZSI 2012). Sok-sok retorikai fogással, manipulációval élnek a mindennapokban, hatalmas tömegeket érintve.

A szöveg szerkezetének tanulmányozása, tudatosítása bizonyítottan fejleszti a szövegértést. A szövegek felépítésével, szerkezetével pedig a retorika és a szövegtan foglalkozik, így a retorika ismerete nélkülözhetetlen a szövegértő olvasáshoz, mivel a szövegek többsége (tudatosan vagy önkéntelenül) retorikai szabályok szerint jön létre (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2006). Ezért a reklámok megközelítési módszere a retorikai elemzés, melynek első lépése a műfaj (beszéd faj) megállapítása. Második lépésként feltárjuk a szöveg érvelését, megvizsgáljuk, hogy a logikai vagy az érzelmi érvelés a hangsúlyosabb. Az érvelés vizsgálatának része a külső, ill. a belső érvek feltárása, az érvforrások megállapítása, majd ez után következhet annak a vizsgálata, hogy tartalmaz-e a szöveg érvelési hibát vagy manipulációt (MARGITAY 2007).

Az 1970-es években az új kommunikációs technikáknak köszönhetően képi fordulat állt be. „A retorikai hagyomány elsősorban a beszélt vagy írott nyelven történő meggyőzést vizsgálja, a televízió és az internet elterjedésével azonban az érvelés egyre inkább képi jellegű csatornákon is folyik, és ez életre hívott egy új interdiszciplináris kutatási területet, a vizuális retorikát. Eszerint a retorika nem kizárólagosan a nyelvi cselekvéssel foglalkozik, hanem a szimbolikus cselekvéssel általában” (OTT–DICKINSON 2009).

Az olvasás során fel kell ismerni a szövegben az érvforrásokat: a hasonlóságokat és a különbségeket, az okok felsorolását, az okból vagy okozatból való kiindulást, az ok-okozati érvelés hibáit. A szövegértő olvasás egyik központi problémája a rejtett ok-okozati viszonyok, a miértek feltárása (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2006). A reklámok – mint multimediális szövegek –

megértése során szintén lényeges az adott szempontok mentén történő elemzés, különösen a reklámbeli manipulációkra való tekintettel.

Ugyanis közkeletű vélekedés, hogy a reklámok gyakran élnek a nem teljesen tisztességes befolyásolás, a manipuláció eszközeivel. Még a teljesen ártatlannak tűnő hirdetések (pl. a gyerekeknek szóló pályázatok reklámjai) is tartalmaznak manipulatív elemeket. Ugyanakkor a reklámok nem tekinthetők tiszta manipulációnak, hanem általában keverednek bennük a meggyőzés és befolyásolás eszközei (ACZÉL 2009). Különbséget kell tenni a meggyőzés és a manipuláció között. A meggyőzés észérveket és megindítást használó (a befogadó részéről is tudatos), becsületes eljárás, a manipuláció viszont becsapás, valójában erőszakos cselekedet (LÓZSI 2012).

A manipuláció főbb formái: csábítás személyes vonzerővel; csábítás stílussal; az üzenet esztétizálása; félelemkeltés; ismétlés; hazug beállítás; visszaélő beállítás; kényszerítő beállítás; csúsztatás; kisajátított és kiterjesztett szavak; metafora; hamis dilemma; a túl sok állító kérdés stb. (ACZÉL 2009).

Reklámnézés után tanulóinkkal megnevezzük a hatáskeltés eszközeit: a nyelvi eszközöket (azonos alakú szavak, többjelentésű szó, ellentét, rím, szójáték, túlzó kifejezés, állandósult szókapcsolat, jelmondat) és a nem nyelveket (tipográfia, színek, kép, emberi hang, egyéb hang).

Mindezen gyakorlatok után már tanulóink arra is vállalkozhatnak, hogy reklámműhelyet alakítva (csoportokban, de akár párokban is) reklámot találjanak ki, megadott utasításoknak megfelelően. Pl. a következő tárgyaknak találunk ki reklámot: önjáró iskolatáska, citromízű banán, reszelt aludtej, talpatlan cipő stb. Azaz humorba fordítjuk a szövegalkotást, így még inkább motiválhatjuk a gyerekeket.

A reklámírásban alkalmazott módszerek a következők: „konvoj”-technika („sokan csinálják”, vagy „mindenki így csinálja”), csillogó általánosítások (a legjobb, a legszebb, a legértékesebb stb.), vidám szavak (valamiről szépítő módon beszélünk, csupa jót mondunk), szomorú szavak (elrettentő érvelés, csupa rosszat állítunk egy dologról), „egyszerű ember” technika („Egy vagyok közületek.”), tanúságtétel (egy közismert, híres ember, személyesen foglal állást valami mellett, ezzel befolyásolja a közönséget, a nézőket).

A reklámszövegekben és szövegrészletekben meg kell figyeltetnünk és meg kell állapítanunk, melyik rábeszélési technikát alkalmazzák. Például: „Kér egy csésze kávé? Ebben a

készülékben könnyen és gyorsan készül el minden kávé. Az eredeti francia kávéfőző gép nem is remélt finomságú kávét főz. Alkalmas villany- és gáztűzhelyekhez is. Én mindig csak ilyen kávét iszom!” / „Az olasz csempék és burkolóanyagok minősége kiváló. Fantasztikus a választék, versenyképesek az árak. A legcsodálatosabb színek, a legkülönbözőbb méretekben! Várjuk bemutatótermeinkben! (csillogó általánosságok)” / „Apukám, úgy szeretnék egy tabletot. Bella azt kapott születésnapjára, a múlt héten Éva is kapott egyet, tegnap pedig Petrának is megvették. Már mindenkinek megvan az osztályban. Vegyünk nekem is!” / „Robi, gyertek el ti is kirándulni! Már mindenki jelentkezett a csoportból, éppen ti akartok kimaradni? Együtt leszünk mindannyian, játszunk, nevetgélünk, biztosan jól fogjátok érezni magatokat.” („konvoj” technika) / „A szuper/extra kézi fényszóró többet tud, mint bármelyik zseblámpa. Erős a fénye, nyolcvan méteres körzetben mindent felismerhetővé tesz. Automata villanófénnyel rendelkezik veszély esetére. A lámpa vízhatlan, nem merül el és törhetetlen. Próbálja ki ön is!” (vidám szavak)

A felsorolt és illusztrált technikákat – megismerésük után – a tanulókkal alkalmazzuk. Például tegyük fel, hogy a tanuló egy táborról olvasott hirdetést. A táborba el szeretne menni, de szeretné, ha a barátai is vele tartanának. Őket nem akarják elengedni a szüleik. A tanuló feladata, hogy próbálja rábeszélni a szülőket a „csillogó általánosságok” technikával vagy a „szomorú szavak” technikával. Meg is kell indokolnia, melyik technika lesz hatásosabb.

Ugyanakkor a reklámot az irodalomtudomány felől megközelítve Bókay Antalhoz érkezünk, aki szerint egy posztmodern típusú irodalomtanítás legfőbb jellemzői: befogadó-orientált; játékos jellegű; tömegkultúra alapú; elsősorban metatermesztű kérdésekkel foglalkozik; intertextuális; hipertextuális. Mindennek megfelelően a magyartanítás feladatai közé tartozik, hogy a tanulókkal megismertesse a világ megértését segítő kommunikációs eszközöket, valamint elősegítse, hogy ezek birtokában felismerjék a rájuk ható gesztusokat, szimbólumokat, és megértsék jelentőségüket, működésüket (BÓKAY 1998).

A mai alkotók, művészek nem „idézik” a tömeg- vagy populáris kultúra anyagait, töredékeit és motívumait, ahogyan a hajdani alkotók tették, hanem valamiképpen beépítik őket, egészen addig a pontig, ahol a régebbi kritikai és értékelő kategóriáink jó része többé már nem látszik alkalmazhatónak. Ugyanis a modernizmus eszköztárával értelmezhetetlenek azok a kulturális termékek, melyek a tömegkultúra területéről egyre inkább a magas kultúra regiszterébe hatolnak be. A határok egyre inkább eltörlődnek, a különböző kulturális szintek között nem

pusztán intertextuális kapcsolat áll fenn, hanem szerves összefonódás (FÜRTH–KASIK 2005). Így a magyartanítás feladata a szövegértelmezés során nem csak a nyelvi formák felismerése, hanem a vizsgált szövegeken keresztül egy tágabb befogadási teret enged kibontakozni, az elsajátított olvasási technikákkal az irodalmon kívül a kultúra, a civilizáció más szövegeinek értelmezésében is segíti a tanulókat.

Az irodalomórán történő reklámértelmezés legfontosabb elméleti alapjának a hirdetések világának kultúrameghatározó, identitásalakító, szövegértést befolyásoló jellemzőjét tekintjük. „Legfontosabb elméleti célkitűzésként a reklámok gondolatiságának, szimbolikus tartalmainak, üzeneteinek vizsgálata, tematizálása, valamint a márkák narratívát alkotó struktúrájának diákokban való tudatosítása fogalmazható meg. A felvetett problémák olyan elméleti tartalmak köré csoportosíthatók, mint a reklámok személyiségformáló hatásai, csoportalakító mechanizmusai, az értelmezői, befogadói magatartásmódot befolyásoló jellegzetességei, valamint a reklámok retorikája” (FÜRTH–KASIK 2005: 8).

A reklámszövegek stilisztikai, retorikai elemzése, hasonló alkotása és más szövegekkel való összevetésük is részei lennének annak a folyamatnak, melynek célja a produktív anyanyelvi tudás megszerzése. Így lehetővé válna, hogy a tanulók megértsék, mire jó, mire és hogyan használható tudásuk. Mindez természetesen a szöveg szemléletű anyanyelvi nevelés vagy funkcionális nevelés gondolatához áll közel. Ugyanakkor ha a magyaróra szerves részét képezi a tömegkultúra elemeinek, jelenségeinek feldolgozása, az egyben jelentheti a kötelező szövegek megértésének segítését is. A tanulók számára motiváló feladat lehet az egyes irodalmi művek feldolgozását egy-egy naponta látható reklámszöveg elemzésével összekapcsolni. Az irodalmi művekhez történő kapcsolásuk, együttes elemzésük és mindemellett funkcionális megkülönböztetésük segíthetné a könnyebb eljutást a klasszikusokhoz (uo.).

Az információfeldolgozás során kétféle feldolgozási módot különböztetünk meg. A szeriális feldolgozás során egymás után, egyenként dolgozzuk fel az információs egységeket, míg a párhuzamos feldolgozás esetében egyszerre több információt ragadunk és emészünk meg egyidejűleg. A szavak általában szeriális, egy komplex kép párhuzamos információfeldolgozást indít el. Greenfield meglátása szerint az olvasással ellentétben a televízió nézés a párhuzamos információfeldolgozás stratégiájában ad jártasságot (KÓSA–VAJDA 1998). Így bizonyítást nyerhet, hogy megfelelő attitűddel – passzivitás helyett aktív tevékenységgel – a tévénézés, reklámértelmezés is fejlesztő hatással bírhat tanulóinkra nézve.

Egyes kutatási eredmények két dolgot igazolnak. Egyrészt azt, hogy a televízió nézés önmagában elegendő ahhoz, hogy bizonyos „tévéolvasási” képességeket kifejlesszen. Másrészt pedig úgy tűnik, hogy ezek a képességek transzferálhatók (átvihetők) és pozitívan hatnak más, a televíziótól független értelmi erőfeszítést igénylő feladatmegoldásra is, azaz a programok szimbolikus anyagának lefordításában szerzett tapasztalatok fejlesztő hatásúak a hasonló képességekre (KÓSA–VAJDA 1998).

Például a televízióban sugárzott ismeretterjesztő filmek megtekintése segítheti az ismeretterjesztő szövegek értő olvasását, s ilyen módon találó bevezetője lehet ezen szövegek olvasásának. Annál is inkább, mivel a képiség a Z generációhoz közel áll, s az ez által történő képességfejlesztés a papíralapú szöveg megértését is segítheti.

11. AZ ISMERETTERJESZTŐ SZÖVEGEK ÉRTŐ OLVASÁSA

A szépirodalmi szövegek értő olvasása, valamint az ehhez kapcsolódó kreatív gyakorlatok által történő alkotáson túl, az ismeretterjesztő szövegek értő olvasása legalább olyan jelentős, különösen ha a posztmodern korban az információszerzés és -feldolgozás jelentőségére gondolunk. Öröndetes tény, hogy a vajdasági anyanyelvi tankönyveinkben az ilyen típusú szövegek is megjelentek, így szövegértő olvasásuk fejlesztése intézményes keretek között is elkezdődött, viszont módszertani szempontból ezen a területen – nekünk pedagógusoknak – még mindig bőven akad tennivalónk. Éppen ezért tanulmányoznunk és gazdagítanunk kell a fejlesztő munka módszereit, eljárásait. Ugyanakkor az empirikus kutatás során alkalmazott teszt szintén magában foglal egy ismeretterjesztő szövegen alapuló feladatot, melynek megoldása során alkalom nyílik a szövegértés szintjeit megfigyelni.

Manapság a képességfejlesztő és problémacentrikus irodalomtanítás célja az olvasóvá nevelés. Az új évezred iskolájának egyik legfontosabb teendője az információk és információhordozók közti tájékozódóképesség kialakítása, fejlesztése, amelynek alapvető eszköze, ugyanakkor feltétele az olvasás. Az olvasás megkedveltetésében, az olvasás iránti érdeklődés felkeltésében legerősebb motiváló tényezőként a szöveg megértését kell tekintenünk.

A szövegértés szintjeit többféle szempontrendszer alapján is elkülöníthetjük. A nemzetközi szakirodalomban az információk kiválasztását és az egyszerű kapcsolatok felismerését sorolják az első szintre. Az információk lokalizálása, a szöveg tartalma és a meglévő tudás összevetése a második, a kapcsolatok keresése és a szöveg rendezése a harmadik szinten áll. Ennél mélyebb tudást jelent a következtetések levonása és az értelmezés, valamint az ötödik szinten álló összehasonlítás, kritikai értékelés és a reflektálás képessége (BORONKAI 2005).

Az olvasástanítás nem öncél, hanem megismerési eszköz. Más az olvasás értelme, célja ismeretterjesztő szövegek esetében, és más szépirodalmi művek olvasásakor. Az életkori befogadóképességnek megfelelő ismeretterjesztő szövegek feldolgozásával – a könyvtárhasználat alapismereteivel együtt – megalapozhatjuk az önálló ismeretszerzést, ismeretbővítést. Ezáltal lehetővé válik a hatékony, önálló tanulás kompetenciájának kialakítása (IVANOVIĆ–TÖRTELI TELEK 2011).

Ilyen értelemben az olvasásnak eszközjellegű tudásként kell funkcionálnia. Ha elfogadjuk azt, hogy a szövegértés meghatározza a feladatmegértést, amire a tanulás folyamata épül, akkor az összefüggések vizsgálata az ismeretterjesztő szövegben különösen fontos, hiszen a különböző tantárgyak tananyaga jórészt e szövegtípusra épül. Amíg egy narratív szöveg összefüggéseinek a megértése lényeges a tanulás megfogalmazásához, vagy fejlettebb fokon az írói szándék megértéséhez, addig az ismeretterjesztő (tudományos) szövegben az összefüggések felismerése nélkülözhetetlen az adott tudomány részleteinek megértéséhez, problémák továbbgondolásához és megoldásához. Ezért fontos az ilyen típusú szövegek olvasásának kutatása. A jelen tanulmányban az ismeretterjesztő szöveg mint szövegtípus jellegzetességeit, szövegértő olvasásának nehézségeit, buktatóit, annak fejlesztési lehetőségeit térképezem fel – az általános iskola alsó tagozatán –, kitérve természetesen az eddigi vizsgálódások eredményeire is.

A tanulók szövegértési teljesítményét mérő nemzetközi és magyarországi kutatások a következők: a PISA-felmérések, a MONITOR-vizsgálatok, az OKM (Országos kompetenciamérés), a PIRLS-vizsgálat stb.

Az IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) Nemzetközi Szövegértés-vizsgálata (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) nemzetközi szinten összehasonlító adatokat szolgáltat az általános iskola 4. osztályos tanulóinak szövegértési képességeiről (MULLIS 2012).

Mint már említettük, a PIRLS 2011-es vizsgálatát a tanulók véletlenszerűen kiválasztott, reprezentatív mintáján végezték el. A kutatás tartalmi kerete az olvasás célja alapján megkülönböztet élményszerzés és információszerzés, -felhasználás céljából íródott szövegeket. A legtöbb ország esetében lényeges eltérés tapasztalható a két olvasási cél mentén kialakult átlageredmény között, a PIRLS-skála 500 pontos átlagához képest. A magyar tanulók 16 ponttal jobban teljesítettek az élményszerző szövegek (rövidebb elbeszélések vagy hosszabb irodalmi művek részletei, amelyhez illusztrációk kapcsolódnak) megértésében, mint az információszerzőkében (természettudományos, földrajzi és útmutató jellegűekben). Az élményszerző szövegek esetében nincs olyan ország, amely Magyarországnál statisztikailag jelentősen jobb eredményt ért volna el. Magyarország esetében jobb eredményről beszélhetünk az értelmezés, összefoglalás és értékelés skálán, mint az információ-visszakeresés és egyenes következtetések esetében (BALÁZSI et al. 2012a).

A köznapi (pl. az ismeretterjesztő) szövegek gyakorlati célokat szolgálnak, ezért referencialitás jellemzi őket, denotatív jelentés fűződik hozzájuk. Mivel ezek többletjelentést nem hordozó tárgyias szövegek, értelmezésükhöz elegendő a pontos, betűhű olvasat a megfelelő szövegvilág hozzárendelése alapján. A szövegvilág, azaz a szöveghez hozzákapcsolt tényállások összessége vonatkozhat a reális, a tudott, a hitt vagy fiktív világra, de mindenképp önkényesen összerendezett tényállások, események alkotják. A nem irodalmi szövegolvasás esetében a befogadó világtudása, valóságmodellje tényállásainak felelteti meg a szövegvilágét oly módon, hogy automatikusan működésbe lép a szövegbe kódolt elemek megfejtése (SZIKSZAINÉ NAGY 2004). A valóság egyes szegmenseinek azonosítása, a ráismerés, felismerés, a közöttük lévő relációk azonosítása válik uralkodóvá.

Az alsós korosztályú tanulók többsége élénken érdeklődik az állatok, a növények, bizonyos természeti jelenségek, esetleg technikai dolgok (a járművek, a fegyverek stb.) és mesterségek iránt. Egyéni olvasmányaikat is bekapcsolhatjuk az órákba, feldolgozhatunk egy-egy megfelelő szöveget (IVANOVIC–TÖRTELI TELEK 2011).

Vári Péter és munkatársai szövegtipológiája alapján három szövegtípust különböztethetünk meg: a) az elbeszélő (narratív, folyamatos, összefüggő) szövegeket, melyeknek célja egy történet vagy esemény leírása (jellemzőjük az érzelmi hatás, a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása); b) a magyarázó szövegeket, elsősorban tudományos, ill. ismeretterjesztő jellegűeket, melyeknek célja az információközlés, magyarázat vagy egy esemény megfogalmazása objektív szempontok alapján; c) a dokumentum típusú szövegeket, melyeknek célja a grafikus megjelenített tényközlés (pl. grafikonok, térképek, ábrák, nyomtatványok, menetrendek stb.) (VÁRI 2003).

A narratív szövegekkel ellentétben az ismeretterjesztő (ismeretközlő, ismerettartalmú) szövegek tényeket és gondolatokat közvetítenek, melyek logikai kapcsolatban állnak egymással. Az általános iskola felső tagozatán használatos tankönyvek zöme, a legtöbb középiskolai tankönyv és valamennyi felsőoktatási jegyzet és tankönyv ismeretközlő szövegeket tartalmaz egy-egy tudományterületnek megfelelően. A pszichológusokat és a neveléstudomány művelőit elsősorban az foglalkoztatja, hogy az ilyen típusú szöveg strukturális sajátosságai milyen módon befolyásolják a megértést és az emlékezetben való megőrzést (TÓTH 2002). Vagyis, hogy a szöveg szerkezete milyen megértési módot implikál (tesz lehetővé).

Az ismeretterjesztő szövegek megértésének szempontrendszer a következő lehet: 1. a szövegtagolás és a gondolati egységek viszonya; 2. a szövegegységek kapcsolata egymással; 3. a mondategész kapcsolata a szövegegésszel; 4. a mondategészek kapcsolódása egymással; 5. a szöveg mondatainak szerkesztettsége; 6. a mondategységek szerkezeti hiányossága; 7. a szöveg aktuális tagolása; 8. a mondatrészek zsúfoltsága és telítettsége; 9. a lexikai anyag.

A megfelelő szintű szövegértés többek között függ a szöveg típusától, annak ismeretétől. A szövegmegértést vizsgáló tanulmányok szerint az olvasók általában áttekintik a szöveg szerkezeti mintázatát (szerkezetét), és szelektálják a fontos és kevésbé fontos részeket. A gyakorlott olvasók, különösen azok, akik ismerik az adott szöveg műfaji konvencióit is, a szöveg struktúráján kívül általában azt is azonosítani tudják, hogy melyek a legfontosabb részek. Meyer az ilyen olvasókat úgy jellemezte, hogy strukturális stratégiával rendelkeznek, Goltz és Arbnister pedig a fontos részek kiválasztását szinteffektusnak nevezte. Sok kutató hangsúlyozta, hogy az olvasásmegértés iskolai tanítása nem nélkülözheti az alapos retorikai, műfaji ismeretek és konvenciók közvetlen tanítását sem (ZSIGMOND 2008). Azaz a különböző típusú szövegek felépítésének szemléltetése (pl. a margón történő jelölése), a lényegkiemelés stb. módszertani szempontból nélkülözhetetlen.

Az átvihetőség, a más helyzetekben való alkalmazhatóság, a transzfer fontos, vagyis az, hogy az egyik feladattal vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását. A hasonló szituációkban azonosítjuk és alkalmazzuk a korábban megtanultakat, transzferáljuk ismereteinket (SEJTÉS 2006). A retorikai, műfaji ismeretek átvitele hasonló szövegekre a szövegértő olvasás magasabb szintjének elérését teszi lehetővé.

A műfaji tudás a szövegekhez való viszony tudatosulását jelenti. Ezen tudás tanításának a fejlesztés fókuszát szerint két irányzatát különböztethetjük meg:

1. Az első irányzat a szöveg felépítésének bemutatásával a műfajok közötti különbségeket helyezi a középpontba. Inkább a szövegértésre összpontosít, vagyis a szöveg fogalomstruktúrájának leképezésére.

2. A másik megközelítés inkább a műfaj funkcionális értelmezéséből indul ki. Középpontjában a szövegfeldolgozás, szövegértelmezés áll, azaz a szöveg fogalomstruktúráján történő műveletvégzés (MOLNÁR 2006).

A szövegekkel kapcsolatos deklaratív tudáselemek ismertetése igen lényeges. A szövegek ugyanis azért vannak különbözőképpen felépítve, mert különböző céljaik vannak. Egyes szövegek történeteket mutatnak be, más szövegek ismereteket közvetítenek.

Az ismeretközlő szöveg meghatározza tárgyát, ezért rendszerint definícióval kezdődik. Ez azért szükséges, mert az ismeretközlő szövegnek egyértelműnek kell lennie. A szerző gyakran a szó köznyelvi jelentéséből indul ki, majd rátér a szó szaknyelvi jelentésének magyarázatára: ez a definíció. Azután feltérképezi a fogalmi kört, összehasonlítja a közös nemfogalom alá rendelt fajfogalmakat. Végül kiemeli a tárgyalandó fogalmakat, s belefog a részletezésbe. Vagyis a definíció szorosan összefügg a felosztás és az összehasonlítás műveletével. Ha ismerjük ezt a logikai szerkezetet, könnyebben megérthetjük az ismeretközlő szövegeket (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2006). Lényeges, hogy találjunk olyan példaszövegeket, amelyeken szemléltethetjük az adott szerkezetet.

Öt különböző módja van annak, ahogyan a szerzők megszervezik az ismeretközlő szövegeket. Ha tudjuk, hogy egy szerző hogyan szervezi meg a szöveget, akkor tudni fogjuk, milyen információkkal fogunk találkozni a szövegben, és ez segít abban, hogy megértsük az olvasottakat. A lehetséges szövegstruktúrákat a következő módon vázolhatjuk:

1. sz. ábra

Típus	Leírás	Erre utaló kifejezések
Leírás/ Meghatározás/ példa	Az író a témát úgy írja le, hogy felsorolja a jellemző vonásokat vagy példákat ad.	például, a következő jellemvonások
Időbeli sorozatosság	Az író az adatokat vagy az eseményeket szám szerinti vagy kronológiai sorrendben szemlélteti.	Időbeli kötőszók: első, második, következő, utolsó, utána, előtte, délben, éjszaka, mikor, mindig és a nap specifikus időszakai
Összehasonlítás	Az író megmagyarázza, milyen módon különbözik vagy hasonlít két vagy több dolog.	Kontraszt-kötőszók: más, ellentétben, olyan, mint, hasonló, másfelől

Ok-okozat	Az író felsorol egy vagy több okot és annak/azoknak az okozatait.	Okozati kötőszók: Emiatt, ha... akkor, eredményeképpen, ezért, mert, következésképpen, tehát
Problémamegoldás	Az író bemutat egy problémát és annak egy vagy több megoldását. E minta egyik változata a kérdés és felelet forma, amelyben a szerző feltesz egy kérdést, majd megválaszolja.	Ellentétes értelmű kötőszók: de, habár, bár, még, a probléma az, hogy/a dilemma az, hogy; a kérdés fel van téve és meg van válaszolva

(ZSIGMOND 2008).

Vajdaságban az anyanyelvi tankönyveket figyelembe véve, az alsó osztályokban leginkább a 2. osztályos olvasókönyv bővelkedik ismeretterjesztő szövegekben, de a 3. és a 4. osztályos tankönyvekben is találunk ilyen típusú szövegeket.

Ha a lehetséges szövegstruktúrákat próbáljuk azonosítani, kijelenthetjük, hogy ezekre a szövegekre leginkább a leírás, meghatározás jellemző, mint pl. *A csillagok*, *Pásztorélet*, *A mezei nyúl* stb. (a 4. osztályos olvasókönyvben); *A fürj*, *A fogoly*, *A mókus* stb. (a 3. osztályos olvasókönyvben); *A madarak vándorlása*, *A rovarok*, *A fekete rigó*, *A füstifecskek fejlődése*, *Húsvét*, *Pünkösdi ének* stb. (a 2. osztályos olvasókönyvben).

Az időbeli sorozatosság elvét követi, azaz az eseményeket kronológiai sorrendben szemlélteti a *Mátyás király ifjúsága* című szöveg (a 4. osztályos tankönyvben), míg az ok-okozati felépítés pl. a *Miért hullanak le ősszel a falevelek?*, *Ha valaki prüszköl, miért mondják, hogy egészségére?*, *Miért van télen jégvirág az ablakon?* stb. című szövegekre jellemző.

A narratív szövegekhez hasonlóan az ismeretközlő szövegek is bekezdésekre tagolódnak. Csakhogy a kétféle szövegtípusban a bekezdések szerkezete eltér egymástól. A narratív szövegben akkor történik bekezdésváltás, ha az esemény, a jelenet vagy a beszélő megváltozik. További sajátosság, hogy a bekezdések terjedelme igen tág határok között mozog. Ezzel

szemben az ismeretterjesztő szövegben egy-egy téma teljes kifejtése után kerül sor a bekezdésváltásra, és a terjedelmi határok kevésbé szélsőségesek (SZIKSZAINÉ NAGY 2004).

A bekezdés tartalmaz egy témamondatot és a témamondat kifejtésére, alátámasztására szolgáló további mondatokat. A témamondat akkor marad meg leginkább az emlékezetben, ha egyértelműen leírja a témát, ha megfelelő helyen (a bekezdés elején) áll, és az összes további mondat alátámasztja. A témamondatnak az emlékezetben (a munkamemóriában) való megőrzése azért szükséges, mert ez teszi lehetővé a bekezdésben közölt többi információ megértését, a teljes bekezdés tartalmának az összegzését, továbbá jelzőingert is képez a bekezdésbeli információ visszanyerésére.

A bekezdés lényegében eszköz egy adott téma köré csoportosuló tartalom megszervezésére. A jól felépített bekezdés, amelyben a mondatok logikusan kapcsolódnak egymáshoz, minden esetben segítségére van az olvasónak (TÓTH 2002). Olvasói múltunkban bizonyára találoztunk kevésbé jól felépített szöveggel, bekezdésekkel, melyek a szöveg megértését igencsak megnehezítették. Érdemes próbálkoznunk tanulóinkkal egy ilyen szöveget javítani, átalakítani, azaz érthetőbbé tenni. Természetesen az ilyen típusú gyakorlatot inkább a későbbi évekre (leginkább negyedik osztályra) időzíthetjük, amikor már a műfaji ismeretek némileg kialakultak a gyerekekben.

Az olvasó a szöveg olvasása közben és azt követően is kapcsolatokat létesít a különböző szövegelemek között. Kevesebb kognitív erőfeszítésre van szüksége, ha a szövegben explicit jelzések (például utalások, kötőszavak, bekezdések) segítik a kapcsolatok kialakulását. De ez nagymértékben függ az olvasó előzetes tudásától és az olvasás céljától is. (Az olvasás-szövegértés korai szakaszában – 1–2. osztályban – döntő többségében olyan szövegeket ajánlatos bevinni tanórára, melyekben ezek az explicit jelzések megtalálhatók.)

A tartalom kitérők nélküli megjelenítése, vagyis a szöveg témájának a lépésenkénti kifejtése különösen fontos mozzanat a megértésben. Témaváltáskor az olvasás tempója lelassul, a szövegértés pedig azonos háttérfeltételek mellett akkor javul, ha a tematikailag összetartozó szövegegységek egymáshoz közel helyezkednek el.

Emellett gond lehet a szöveg belső logikájának a felborítása – mely rendszerint a rövidítő, egyszerűsítő átdolgozás következménye –, illetve a gyerekek számára a távoli utalások megfejtése. Az sem könnyíti meg a szövegbefogadást, ha pl. a végig jelen idejű szöveget a végén a múlt utaló mondat zárja.

A mondat szerkezetnek a megértésre gyakorolt hatása az ismeretközlő szövegben nem a mondatok összetettségében mutatkozik meg, hanem a tagmondatok számában oly módon, hogy a több (névszói állítmányokat tartalmazó) rövidebb tagmondatban közölt információk megértése nehezebb, valószínűsíthetően azért, mert a megjegyzendő információk nem cselekvéstartalmat kifejező igékhez, hanem a mondatok alanyához (felsorolt tulajdonságok) kapcsolódnak.

A szövegértő olvasás fejlesztése során alkalmazott mondat-, mondatömb-, bekezdés-, valamint szövegszintű gyakorlatok a legegyszerűbbtől – mint amilyen például a kérdésre adandó válasz, kiegészítés, fogalommeghatározás – a bővebb kifejtést, érvelést kívánó, önálló véleményalkotásra serkentő feladatokig kell, hogy váltakozzanak.

Nem egyszerűen az algoritmizált képességfejlesztés a feladatunk, hanem az olvasási stratégiák kialakítása, melybe beletartozik a stratégiaválasztás képessége és más efféle metakognitív és önreflexív tudás és kompetencia is. Vagyis kell az egy-egy megértési problémára, részkompetenciára (pl. ok-okozat, összehasonlítás-megkülönböztetés, általánosítás-alátámasztó részletek) összpontosító megértési drill, de ez nem elég. Kell olvasási stratégiákat, algoritmusokat is tanítani (ALMASI 2003). Ennek során eleinte a pedagógus alkalmazza a stratégiákat, majd irányításával ezek fokozatosan válnak a tanulók önálló tevékenységének részévé.

Bármilyen algoritmus/stratégia alkalmazása jobb szövegértési produkciót, határozottabb fejlődést eredményez, mint annak a hiánya. Valójában annak a megtanítása a feladat, hogy tudjuk, mi az, amit nem tudunk, értünk, s azt honnan érthetjük meg, hogy tudáshiányunkat honnan s hogyan pótolhatjuk. Ez valójában az önreflexív, reflektív olvasás módszere.

Ha az olvasás stratégiai megközelítésével kívánunk foglalkozni, a szakirodalom az intelligens vagy analizáló olvasást preferálja, elsősorban az ismeretközlő témákról szóló szövegekkel kapcsolatban. Ennek a folyamatnak három fokozatát választhatjuk (különíthetjük) el, ahol az első feladat megállapítani, miről szól a szöveg; ez után a tartalom elemzése következik, amely a szöveg terminológiáját, kulcsszavait, a szerző állításait, bizonyításait, cáfolatait összegzi; s végül a szöveg bírálata marad hátra, amely szintén egy felállított szabályrendszernek, olykor sajátos kritériumoknak fog megfelelni (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2006). A kritikai beállítottság fejlesztése, a tanulóknak ilyen irányú bátorítása a mai kor pedagógusának egyik kiemelt feladata.

A kritikai gondolkodás az aktív elme összes funkciójára utalhat. A tanuló gyakran túllép az információ utáni kutatás keretein, és az órán tanultakat saját élményeivel asszociálja, más műveletekkel veti össze, megkérdőjelezi a tanultak igazságát vagy hitelességét, megvizsgálja érvelésének logikáját, következtetéseket von le belőle, új példákat teremt meg ennek alapján, megoldásokat gondol el az általa felvetett problémákra, megvizsgálja a bennük megjelenő okozati viszonyokat stb. Mindezek a műveletek a tanulók kritikai olvasásának fejlettségét, értékelési képességét feltételezik.

A kritikai, bíráló olvasás a szó szerinti és az értelmező olvasás szintjeire épülve fokozatosan fejleszhető, alakítható, többek között az RWCT (Reading and Writing For Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) fejlesztő program keretein belül, az RJR-modell egyes fázisaiban alkalmazott módszerek, eljárások (kognitív térkép – mapping –, az INSERT-módszer és a TTM-technika stb.) által (PETHŐNÉ NAGY 2005).

A bíráló olvasást fejlesztő műveletek a következők: 1. kritikai észrevételek megfogalmazása (negatívumok és pozitívumok gyűjtése a szöveggel kapcsolatban); 2. relevanciák kiválasztása, viszonyítás normákhoz és a valósághoz (állítások igazságtartalmának megítélése); 3. kapcsolat keresése más (irodalmi vagy tudományos) szövegekkel a komplex háttértudás alapján; 4. asszociációk keresése; 5. értékelés; 6. reflektálás a szerző állásfoglalásáról (véleményalkotás) (BORONKAI 2005).

Az ismeretterjesztő szövegek olvasása során célunk a rendszerező képesség fejlesztése, melynek összetevői, részkészségei a következők: 1. közös sajátosságok keresése, fogalomképzés; 2. definiálás; 3. besorolás; 4. osztályozás (felosztás, tagolás, hierarchikus osztályozás); 5. sorképzés (pl. idő, tér, származás, szerkezet, okság stb. szempontjából) (PAP-SZIGETI-ZENTAI-JÓZSA 2006). Az analógiás és induktív gondolkodás fejlesztésében szintén fontos szerepük van az ismeretközlő szövegeknek.

A szövegolvasás folyamán az olvasó mind magasabb szinten igyekszik megkonstruálni a lényegét. Minél magasabb szintű a lényeg, annál nagyobb valószínűséggel marad meg az olvasó emlékezetében (TÓTH 2002). A lényegkiemelés tanítása egy-egy szövegből a pedagógiai gyakorlatban nélkülözhetetlen, különösen az ismeretterjesztő szövegek esetében, ugyanis ezzel megalapozhatjuk a tankönyvi szövegek alapján történő tanulást, ismeretszerzést.

A tankönyvekben találkozhatunk elbeszélő és leíró típusú ismeretterjesztő szövegekkel; szépirodalmi, publicisztikai és tudományos stílusúakkal. Az ismeretterjesztő szövegek

feldolgozásával az önálló tanulást alapozzuk meg. Emellett a tárgyakról, növényekről, állatokról, jelenségekről szóló leíró szövegek elemzése sokat segít a fogalmazástanításban is. Az ismerettartalmú szövegek feldolgozásának fontosabb egységei a következők:

1. A szövegbefogadás előkészítése során két dologra kell súlyt fektetni: a) a gyerekek személyes élményeinek felidézésére; b) az információknak a meglévő tudásstruktúrához való kötésére, elhelyezésére ebben a rendszerben.

2. A cím. Az ismeretterjesztő szövegek címe általában címkejellegű, azt mutatja meg, miről szól majd a szöveg. Nagyobb szövegelemzési rutin megszerzése után a cím, a képek és az illusztrációk ismeretében, esetleg néhány kulcsadat megadása után a tanulók maguk írják meg az ismeretterjesztő szöveget. Ugyanakkor a szövegben a bekezdések tartalmának címekkel történő összegzése is elősegíti a szövegértő olvasás fejlesztését.

3. A szöveggel való ismerkedés során a néma olvasás túlsúlyára kell törekednünk, azonban ha szükséges differenciálni, a hangos olvasás is alkalmazható.

4. Minden ismeretlen szót és kifejezést értelmezni kell. Az ismeretgyarapításhoz ez nélkülözhetetlen (KERNYA 2006). Történhet akár az értelmező szótár, akár a lapalji (olvasókönyvi) szómagyarázatok alapján.

5. Az adatkeresés, művelet az adatokkal. Az ismeretterjesztő szövegek sémamegterheltsége sokkal nagyobb, mint a szépirodalmiaké. A befogadást ez nehezíti. Az azonban könnyíti, hogy távoli utalások, szabad asszociációk, üres mondatok általában alig vannak vagy egyáltalán nincsenek. A tanulók számára már az is nagy gond, hogy ezeket az információkat megtalálják, kiemeljék a szövegösszefüggésből. Nehéz, ha egy-egy rész aprólékosan felsorolt adatai közül hiányzik a kulcsfogalom.

Ugyanakkor a gyerekeknek meg kell tanulniuk a lényeges információkat elválasztani a lényegtelentől. Fontos, hogy a kiemelt adatokat adott vagy választott szempont szerint tudják csoportosítani, a csoportokat saját gyűjtésük alapján képesek legyenek kiegészíteni. Az adatok közötti logikus (felsorolás, rész-egész, nem-faj, ok-okozati) viszony feltárása is lényeges előkészítő mozzanat az önálló tanulás képességének a kialakításához (GALGÓCZI 2004). Mindezek alapján grafikus szervező (kognitív térkép) is készíthető, ily módon logikus képet alkotva a szöveg egészéről.

6. Az algoritmusok kibontása a szövegből. Az ismeretterjesztő szövegek (főleg a tudományosabb stílusú, leíró szövegek) haladásának általában kötött menete, algoritmus van.

Egy állatról szóló ismertetés menete pl. a következő: a) helye az állatvilágban; b) külső, testi tulajdonságai; c) lakóhelye; d) életmódja; e) táplálkozása; f) szaporodása (az utódok gondozása); g) esetleges viszonya az emberhez; haszna, kára. Amikor a feldolgozás során a kulcsszavakat azonosítjuk, a tételmondatot kiemeljük, majd mindezek alapján vázlatot készítünk, a szöveg haladásának algoritmusát rögzítjük (BORONKAI 2005). Az ismeretterjesztő szövegek felvázolt algoritmusát követi pl. *Az őz* című szöveg (a 4. osztályos olvasókönyvben) vagy a *Kedvenceink, az oroszlánok* című szöveg (a 2. osztályos olvasókönyvben). (Mindkét szöveg vázlatát papírra vethetjük a gyerekekkel.)

7. Szöveg és ábra kapcsolatának felismerése. A képek és ábrák értelmezése a szöveg segítségével (pl. összekapcsolásuk, kísérő szöveg, mondat, szó aláírása, sorrendbe állításuk stb.). Ábra alapján ismertető megfogalmazása, ill. tárgy használati utasításának elkészítése.

8. Táblázatos formában kapott adatok értelmezése, szöveggé transzformálása, vagy fordítva: a szövegbeli információk táblázatos összefoglalása.

9. Törzsszöveg és lábjegyzet együttes használata (párhuzamos olvasása) az információkeresés folyamatában. (Ilyenkor a főszöveg információinak kiegészítése igényli a lábjegyzet folyamatos használatát.)

10. A főszöveg lényegének kiemelése, tartalmi összehasonlítása egyéb ismeretforrásokkal, pl. statisztikai adatokkal, térképről leolvasható információkkal stb.

11. Ismeretterjesztő szöveg (pl. biológia tankönyv vagy lexikon állatleírásának) összevetése, összehasonlítása szépirodalmi leírással (pl. állatjellemezéssel) a műfajnak, kifejezésmódnak, szerkezetnek megfelelően.

12. Szövegtranszformációs gyakorlatok: a szöveg befejezése, folytatása, javítása. A szöveg újrafogalmazása más szempont, kontextus, szituáció alapján. Meg lehet változtatni a helyet, az időt, az elbeszélő személyét, a sorrendet, más dolgot részletezni, mint az eredeti szöveg stb. (GALGÓCZI 2004).

Az ismeretterjesztő szöveget át lehet alakítani szépirodalmi szöveggé, pl. elbeszéléssé. Meseírás is lehetséges – az ismeretterjesztő szövegből származó – valóságos elemekkel.

Természetesen a szövegfeldolgozás ezen lépései fölcserélhetők. A feladatokból látható, hogy mindig ragaszkodunk a szöveghez, állandóan visszatérünk hozzá, vele foglalkozunk.

A tanulók figyelmét fel kell hívni az ismeretterjesztő szövegek sajátos stílusára. E szövegek stílusára a leíró jelleg, főképp a nominális stílus, a pontosság, a szakszerűség, a

tömörség, a jól szerkesztettség a jellemző. A gyerekek anyanyelvi fejlesztése szempontjából a szakszerűség, a pontosság és a tömörség megfigyeltetésére és eszközeire érdemes a legtöbb figyelmet fordítani.

Az oktatás keretein belül a szövegműfajok sokszínűségére kell törekedni, illetve arra, hogy a különböző szövegtípusokban a gyerekek a szövegekkel műveleteket végezzenek, szöveget alkossanak, elemezzenek, átalakítsanak, kiegészítsenek stb. Kívánatos, hogy a feladatok megoldásának feltétele egy-egy szöveg többszöri elolvasása legyen adott szempontok szerint, s a különböző feladatok egyben a különböző olvasási szempontokat is jelentsék.

Végcélunk az ismeretterjesztő szövegek önálló olvasása és megértése, a szöveg tagolása, lényegkiemelés, tartalommondás, irányított és önálló vázlat (jegyzet) írása, azaz kivonat készítése, az ok-okozati viszonyok felismerése.

A szövegértés fejlesztésének igénye ma minden szövegtípust érint, s magában foglalja a kritikai és kreatív olvasás képességének fejlesztését, beleértve a valós és virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását. A különböző szövegműfajokkal és szövegtípusokkal a szövegek heurisztikus kezelésére kell orientálnunk a tanulókat.

Az ismeretközlő szövegek szinte kizárólag értelmi megnyilvánulások, velük találkozunk a leggyakrabban. A tankönyvi szöveg, a tudományos mű, hírek, használati utasítás, beszámoló, ismeretterjesztő előadás, tanári magyarázat mind-mind ezt a szövegtípust képviseli. Ennélfogva az oktatás hatékonysága szempontjából lényeges, hogy a tankönyvi szövegek szövegértő olvasásának lehetőségét, az azt befolyásoló tényezőket tanulmányozzuk.

11.1 A tankönyvi szövegek nyelvészeti és pedagógiai aspektusai

A tankönyvi szövegek az ismeretterjesztő szövegekhez sorolhatók, az élethosszig tartó tanulás alapja ezen szövegeknek az értő olvasása. Ezért szükséges körbejárnunk a tankönyv, a tankönyvi szöveg problematikáját.

Az iskolát a társadalom tükrének tekinthetjük, ezért a tankönyvek a társadalmi tartalmak, viszonyok és értékek leképeződései is. A globális változások, tudományos megismerések azonban állandó paradigmaváltásokat idéznek elő, a tankönyvek esetében is. Komplex szempontokat adva így a „jó tankönyv” fogalmához (DÁRDAI 2002). A korszerű, jól strukturált tankönyvek ismereteket visznek be az osztálytermekbe, és segítséget adnak a tanulás jobb

megtervezéséhez és megszervezéséhez. Garantálhatják a tanuláselméleti szempontból hibátlan feltételeket. Ösztönözhetik a tanulási környezet és a tanítási módszerek megújítását. Kapcsolatokat teremthetnek sok egyéb taneszköz és tanulási forrás között (KOJANITZ 2005). A jó tankönyv a tanár és a tanuló segédeszköze, a közösen elvégzett munka „jegyzőkönyve”. Arra kell emlékeztetnie, amit a tanítási órán megvizsgáltak, amiről beszélgettek, annak rövid összefoglalása található meg a könyvben.

A funkciódominancia (tankönyvi szerepvállalás) alapján ötféle típust különböztethetünk meg: hagyományos (közlő) típusú (információtároló vagy leíró jellegű és információ átadó) tankönyvet, a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípust, programozott (lineáris programokat megvalósító és elágazó lehetőségeket tartalmazó) tankönyveket, panorámatankönyveket és a modern technika eszközeivel (audiovizuális elemekkel és elektronikus, ill. számítógépes kiegészítésekkel) élő tankönyveket (KARLOVITZ 2005).

A nyelv kognitív, megismerő és megismertető funkciójára épülő oktatásnak a tankönyv a fő munkaeszköze. Sajátos technikai médium a tankönyv, szövege pedig statikus multimediális szöveg, többnyire képi összetevővel. A tankönyv (ahogy a tanár által alkotott szöveg is) érzékeny közvetítő, ha betölti szerepét, vagy áthághatatlan akadály, ha képtelen kapcsolatot teremteni a tanuló, a felfedezésre váró világ és a társadalom között. Mert a tankönyv a nyelv kumulatív, szellemi és nevelési funkcióját is érvényesítő eszköze a szocializálásnak (az intézményesített belenevelésnek, belenevelődésnek) (PÉNTEK 2004). Ugyanis az oktatás a társadalomban a szocializáció egyik alappillére kell, hogy legyen.

A tankönyv funkciói és elemei

A tankönyvekkel szemben támasztott minőségről, a taneszközök használatának hatékonyságáról csak akkor tudunk érdemben beszélni, ha megvizsgáljuk, hogy melyek a tankönyv legfontosabb funkciói. „A tankönyvhasználat a pedagógus oktató-nevelő munkáját segítheti, kiegészítheti, fokozhatja, szimulálhatja, helyettesítheti, új dimenzióba helyezi. A taneszközök a tanulót aktivizálják, motiválják, tevékenységét segítik, kiegészítik, fokozzák, irányítják, ellenőrzik, értékelik” (PETRINÉ FEYÉR 2003: 336). A tankönyv funkciói: az ismeretközlés (az információ feldolgozott közlése); gyakoroltatás (kérdések, feladatok, tanulói kísérletek, ábraértelmezések, elemzések, definíciók, szó- és fogalommagyarázatok által); nevelés (olvasóvá nevelés, erkölcsi nevelés, munkára, rendszerességre nevelés, esztétikai nevelő hatás

stb.); a tanítás és tanulás folyamatának irányítása; önálló ismeretszerzésre készítés (kutatásra, önművelésre, önképzésre ösztönzés) és egyéb tankönyvi szerepek (demokratizálódás, az esélyegyenlőség megteremtése és/vagy megőrzése stb.) (KARLOVITZ 2005). Ezek a funkciók, lehetőségek csak a tervszerű, átgondolt, tudatosan megtervezett, praktikus kivitelezett taneszközök segítségével és azok szakszerű felhasználása során valósulnak meg.

Jan Prucha a tankönyvön belül harminchat szerkezeti elemet (huszonnégy szöveges és kilenc képi elemet) különböztet meg, melyek részleges funkciók hordozói, amelyek együttesen alkotják a tankönyv fő funkcióját, azaz hogy oktatási eszközzé váljon. Ezeket az elemeket három csoportba sorolja:

1. a tananyag verbális és képi bemutatását szolgáló elemek (magyarázó szöveg, magyarázó segédszöveg, a tananyag összefoglalása, bevezetés a tantárgyba, jegyzetek és lábjegyzetek, fogalomtár; valóságábrázoló és szimbolikus elemek);

2. a tananyag elsajátíthatóságát elősegítő elemek (egyes témaköri egységek bevezetései, rendszerező, illetve általánosító táblázatok, gyakorlatok, kérdések és feladatok, utasítások, valamint utalások más információforrásokra);

3. a tájékozódást elősegítő elemek (tartalomjegyzék; a tankönyv szakaszokra, fejezetekre, alfejezetekre való tagolása; grafikai jelkulcskészletek, pl. képletek, törvények, szabályok, kérdések, feladatok, valamint gyakorlatok jelkészletei; tárgy- és névmutatók; bibliográfia és ajánlott irodalom) (PILLINGOVÁ 2011). A tankönyvek értékelése során megállapíthatjuk, hogy a tankönyvekben alkalmazzák-e ezeket az elemeket, valamint a tankönyvek didaktikai elemekkel való ellátottságának koefficiensét is kiszámíthatjuk. Például a belgrádi Tankönyvkiadó Intézet Biljana Trebješanin és munkatársai által 2008-ban kiadott *Természet és társadalom az általános iskola negyedik osztálya számára c.* tankönyvben a már említett elemeknek csak a töredékét találjuk meg. A tankönyv sajnos nem felel meg a korszerű, mai tankönyv ismérveinek, és a didaktikai apparátus korántsem teljes. Tudáskínáló szövegekkel találkozhatunk benne, az élménykínáló szövegeket a szerzők száműzték. Uralkodó műfaja az elbeszélés, azaz a hagyományos kommunikációs stratégiát követi. A szövegértékű kommunikációs jelek ritkán jelennek meg az egyes fejezetekben. Emellett a kiadványban nem található név- és tárgymutató, amely a fogalmak, személyek közötti tájékozódást segít(het)ené. Elvárható lenne a tantárgyköziségre utaló vonatkozások megléte, ahogy a pontos, korrekt fogalomlexikon is.

A tankönyv használhatóságát (taníthatóságát) a tanárok szempontjából elősegítheti a tankönyv szerkezete (a fontos ismereteket tartalmazó előszó; a regiszterek; a pontos, korrekt fogalomlexikon; a tankönyvi tartalomhoz szervesen illeszkedő feladatmegoldások; korrekt hivatkozások; a magyarázó szöveg és a didaktikai apparátus közötti kiegyensúlyozott arány); a tankönyv tartalma (a koherens egészet alkotó tananyagrészek; a tanuló életkorának megfelelő mennyiségű tananyag és szakterminológia; az interdiszciplináris vonatkozásokra, tantárgyköziségre utaló vonatkozások; az új fogalmak egymásra épülő fogalmi hálójára stb.) és a tankönyv tanítás-módszertani megoldásai (a módszertani sokféleség, a különböző haladási tempójú tanulók tanulásának differenciált irányítása; az önálló tanulásra, csoportmunkára, tantárgyspecifikus munkaformákra adott lehetőségek, képességfejlesztő tanulásirányítás stb.) (DÁRDAI 2002). Ugyanakkor a tankönyvek használhatóságának fontos feltétele, hogy a pedagógusok megfelelő háttértudással rendelkezzenek a tankönyv tartalmát meghatározó alapelvekről, a szerző által kialakított pedagógiai koncepcióról, s mindarról, ami a tankönyv gyakorlati alkalmazása során kérdésként vagy problémaként felmerülhet.

A pedagógiai szövegek nyelvészeti aspektusai

Ma már a tudás megszerzéséhez nemcsak a tankönyv, munkafüzet vezet, hanem az elektronikus anyagok, az internet, az újságok stb., vagyis az iskolai és iskolán kívüli média, az új IKT eszközök is. Mindebből fakad, hogy a pedagógiai szövegek fogalma kiszélesedett, s ezzel a rá irányuló figyelem, a pedagógiai nyelvezetnek, a tanítás nyelvének jelentősége is megnőtt.

„Bármilyen pedagógiai szöveg eredményes használatának elengedhetetlen feltétele, hogy azt a tanulók megértsék. A szövegben olvasottak alapján helyesen össze tudják rakni a szerző által közvetíteni kívánt gondolatokat, gondolatsorokat. Ez a rekonstrukció sohasem lesz tökéletes, de a pedagógiai szövegek esetén elvárható, hogy csak nagyon kevés maradjon kétértelmű vagy homályos az olvasó számára” (KOJANITZ 2004: 430). Ebben az értelemben alapvetően különböznie kell a több jelentéssíkú (többértelmű) szépirodalmi szövegektől.

A taneszközök létrehozásában közreműködők felelősséget vállalnak az előállított tankönyvért azzal, hogy kiválogatják a tananyagot, tükrözik a válogató, összeállító szemléletét, szakértelmét és szempontjait. „Ez utóbbiak között megjelenhetnek vagy elmaradhatnak a tanulhatóság tan nyelvpedagógiai elemei: a nyelvezet, a megfogalmazáskor alkalmazott nyelvi regiszter, a nyelvi nehézségi fok, a mondatok, bekezdések nagysága, a nyelvtani szerkezetek

bonyolultsága, a fogalmak mennyisége és kifejtettsége, a szinonimák, utalások rendszere. Ma már tudjuk, hogy fontos a technikai kivitelezés, a könyv vastagsága, az oldalméret, a tördelés, a betűnagyság, a képek, ábrák helye” (VÁMOS 2009). Például a szövegértés szempontjából még a 13–14 éves gyerekek számára is lényeges olvasáskor a betű nagysága.

A korszerű tankönyvek olyan szerkezetűek és tartalmúak, hogy a tanulók minimális segítséggel önállóan is el tudják sajátítani a tananyagot. Emiatt a szövegezés is nagyon lényeges (a címek mennyire segítik a szöveg megértését, az egy oldalra jutó ismeretközlő mondatok átlagos száma, hosszúsága, szerkezete, a főnevek és igék aránya, a szöveg ismeretszintje, a tankönyvi feladatok típusai és előfordulási számuk stb.) (CZÉKUS 2009). A tankönyvek esetében nyelvi-stiláris szempontok: Érthető-e a szöveg és az ábraanyag? Összhangban van-e egymással? Megfelelőek-e a tanulóknak szóló utalások? Előfordulnak-e benne helyesírási és nyelvhelyességi hibák?

Az egyes fejezetek a tankönyvekben többféle szövegfajtából állnak. Különösen gyakori formai jellegű szövegtípusok: folyamatos (elbeszélő, leíró vagy magyarázó szöveg); párbeszéd formák (katekizáló, illetve „élőbeszédbeli” párbeszéd szövegek); „szaggatott” szövegek: választ igénylő kérdések, felszólítások; kiemelt szövegrészek (fogalmak, definíciók és egyéb fontos részek); kiegészítő „szövegfoszlányok” (ábrák, táblázatok feliratai, magyarázatai); bibliográfiai adatok és egyéb adatszerű részek, valamint képletek; jegyzetek, lábjegyzetek, szószedetek (lap alján, fejezet végén); szövegpótló (szövegértékű) kommunikációs jelek (ikonok és egyéb nonverbális jelek) (KARLOVITZ 2005). Mindezek bemutatása, szemléltetése példaszövegek által segítheti a tankönyvek megfelelő, értő használatát; lehetővé teszi ezen ismeretek transzferjét más szituációkra is.

A szövegkutatások alapján egyértelmű az a feltevés, hogy a tankönyvi szöveget sem általában kell vizsgálni, hanem a főbb szövegtípusokon belül. Azt viszont már a tankönyvi szövegek elemzése bizonyítja, hogy az egyes szövegtípusok szintaktikai – s egyéb nyelvhasználati – jellemzőit hozzá kell igazítani a korosztályi szövegtípusok szintaktikai (s egyéb nyelvhasználati: szemantikai, pragmatikai stb.) jellemzőihez. Nem elsődleges s főként nem kizárólagos követelményként, de olyan tájékozódási pontként, amelyhez igazodhatnak a tankönyvírók (B. FEJES 2002). Például figyelembe kell venni a tanulók elő- és háttérismereteit a pragmatikai eszközök alkalmazásakor, igénybevételekor.

Mivel az általános iskola felső tagozatán használatos tankönyvek zöme, a legtöbb középiskolai tankönyv és valamennyi felsőoktatási jegyzet és tankönyv ismeretterjesztő szövegeket tartalmaz (egy-egy tudományterületnek megfelelően), a pszichológusok és a neveléstudomány művelői elsősorban azt vizsgálják, hogy az ilyen típusú szöveg strukturális sajátosságai milyen módon befolyásolják a megértést és az emlékezetben való megőrzést (TÓTH 2002).

Mint már említettük, öt különböző módja van annak, ahogyan a szerzők megszervezik az ismeretközlő szövegeket. Ha tudjuk, hogy egy szerző hogyan szervezi meg a szöveget, akkor tudni fogjuk, milyen információkkal fogunk találkozni a szövegben, és ez segít abban, hogy megértsük az olvasottakat. Zsigmond István a lehetséges szövegstruktúrákat – szövegtípusokat – a következő módon vázolja fel: 1. leírás/meghatározás/példa; 2. időbeli sorozatosság; 3. összehasonlítás; 4. ok-okozat; 5. problémamegoldás (ZSIGMOND 2008).

Az ismeretterjesztő szöveg általában a tanítási egység vagy bekezdés elején mondja ki a lényegét. Aztán bont, elemez, bizonyít, és főleg viszonyít. Vízonyít abban az értelemben is, hogy a gyerekek mindennapi életéből, tapasztalataiból, praxisából indul ki, és az ő élményeiket viszonyítja a mélyebb valósághoz, az igazi lényeghez. Amikor idáig eljutott, akkor újra viszonyít, a tényleges valóságot, a tudományos érvényt hozza relációba a gyakorlati étellel, a praktikus tudnivalókkal. (Erre a felvázolt szövegszerkezetre, felépítésre rá kell mutatnunk.)

A tankönyvi szövegeket három műfaji csoportba lehet osztani (sorolni): elbeszélés, leírás és értekezés. Az elbeszélés műfaja az, amivel legkorábbi életkorban találkoznak a gyerekek. Az ilyen szövegek logikája az időrendre épülő cselekvések és történések leírása. A tankönyvszövegekben csupán egy-egy tantárgyon belül (pl. történelem, anyanyelv, művészettörténet) kap fontosabb szerepet. Rövidebb, legtöbbször három-négy soros elbeszélések természetesen egyéb tankönyvekben is előfordulnak: természetismereti, életvitellel foglalkozó tankönyvekben. Az egyik leggyakoribb szövegműfaj a személyek, tárgyak, jelenségek bemutatására szolgáló leírás. A tanulók általában ezt ismerik a leginkább, személyes élményeik alapján is – a fogalmazás órákon. Tankönyvszövegeként rövidek (öt-tíz mondat), ha ennél terjedelmesebbek, akkor gyakran egészülnek ki elbeszélő vagy magyarázó, fejtegető részekkel. Az értekezés jellegzetessége, hogy általában nem nagy terjedelmű (inkább a természettudományi tankönyvekre jellemző) szövegekről van szó, hiszen egy kérdésre válaszoló, érvelő magyarázatokról, fejtegetésekről beszélhetünk (B. FEJES 2002). Abból, hogy a tankönyvi

szöveg uralkodó műfaja az elbeszélés, következtetni lehet, hogy a hagyományos kommunikációs stratégia a jellemző rá. Holott a kommunikációs stratégiák alkalmazásakor célszerű figyelembe venni, hogy váltakozó használatukkal hatékonyabb eredmény érhető el a tanítás-tanulás folyamán.

Sajnos tankönyveinkre jellemző a tudáskínáló szövegek nyomasztó túlsúlya, amely erős tanulási motivációt igényel. A tankönyvek nagy részében élménykínáló szöveg alig-alig fordul elő. Gyakori jelenség, hogy a tankönyvírók a megismerés és tapasztalás két lehetséges formája közül többnyire a fogalmat részesítik előnyben a szimbolikussal szemben. Alsó tagozaton is az információ leíró típusú közvetítése dominál, a szótári definíció, a narratív típusú bemutatásra ritkábban kerül sor (PÉNTEK 2004). Holott az információ ilyen módon történő átvitele, közvetítése maradandóbb tudást, bevésődést eredményezne.

Milyen követelményeket állíthatnánk a tankönyvszöveggel kapcsolatban nyelvi-stiláris szempontból? A követelmények hosszú sorából messze kiemelkedik kettő: a közérthetőség és az egyértelműség. A szövegnek a tanuló szintjéhez kell igazodnia, és a szerzőnek nemcsak az életkori sajátosságokat kell figyelembe vennie, hanem azt is, hogy milyen nyelvi környezetben használják a könyvet. Elsősorban a tanuló nyelvi kultúráját kell szem előtt tartani. A nyelv az elsődleges, nem a nyelvet kell a tudományhoz igazítani, hanem a tudományos mondanivalót kell a nyelv adta lehetőségekkel, szépen, tisztán megfogalmazni. A tudományos ízü megfogalmazásokkal szemben a közérthető, közvetítő nyelv az elsőbbség. Csak így válhat hatékonyá, amit tanítási-tanulási folyamatnak neveznek a neveléstudományban (SZÉKELY 2003). A szemléletesség lényege pedig távolról sem merülhet ki az ábra és a szöveg kölcsönös összefüggéseiben, hanem magának a szövegnek is szemléletesnek kell lennie. Ez az eleven képi erő teszi tankönyveink nyelvét a gyerekek számára érdekessé, érthetővé és világossá.

A határon túli országokban még kifejezettebb a tankönyvnek és a tankönyvi szövegnek az érzékeny, köztes és közvetítő vagy éppen konfliktust „termelő” szerepe nyelvek és kultúrák határán. Feltűnő a nyelvi és a kulturális másság és a távolság a tankönyvi szöveg megrendelője/alkotója és befogadója között. Ez a feltűnő másság és távolság további interpretálókat, közvetítőket (pl. fordítókat) igényel, magát a pedagógust is ilyen „hivatalos” interpretáló szereppel ruházza fel. Az interpretálás többnyire mégsem képes áthidalni a távolságot, amely az alkotó és a befogadó érdekei között feszül. Különösen olyan tankönyvek

esetében, amelyek kulturális és etnikus tartalmúak, kötöttségűek, egészen eltérőek lehetnek a tankönyvi szöveg írójának és olvasójának domináns kommunikatív szándékai (PÉNTEK 2004).

A tankönyvek fordítói gyakran nem képesek elkerülni a tükörszavak, tükörszerkezetek csapdáit, az idegen szórendet. Az ún. tükörfordítású tankönyvek nyelvezetét a felhasználók sokszor nehézkesnek tartják, szakmailag gyakran hibásnak, szerintük az ilyen könyvek lexikája nem követi az adott tudományterületi változásokat (VÁMOS 2009). Pedagógusként azzal szembesülünk, hogy a lefordított tankönyvekben nem ritkák az anyanyelvű beszélő által nem alkalmazott nyelvi fordulatok. A fordítás ugyanis soha nem képes a tankönyvi szöveget igazi magyar szaknyelvi szöveggé alakítani. Rendszerint csak „magyarítás” történik, de nem a szöveg magyar szaknyelvi újraalkotása. Mindez aztán a napi gyakorlatban kérdéssé teszi a szövegismeret receptív oldalát, a szövegértést, és még kevésbé nyújthat példát a szövegalkotásra (PÉNTEK 2004). A szaknyelvnek, a nyelv adott regiszterének továbbélését teszi kérdéssé, lehetetleníti el.

Például a már említett *Természet és társadalom az általános iskola 4. osztálya számára c.* tankönyv (melyből ezt követően idézek) itt következő mondataiban idegenszerűség, idegen szórend és tükörszavak figyelhetők meg: „A XX. század húszas éveiben még egy nagy államférfinak, gróf Bethlen István miniszterelnöknek köszönhetően megszilárdult az ország politikailag és gazdaságilag.” / „A főzelékek közül használták a babot, borsót, káposztát, vöröshagymát és fokhagymát, a répát.” / „A Tanácsköztársaság bukása után Magyarországon a hatalmat Horthy Miklós vette át, aki majd negyedszázadon át a megkisebbedett ország kormányzója (királyi jogokkal felruházott államfő) volt.”

Elrettentő példaként említhetjük még, hogy a belgrádi Kreatív Központ Simon Marković és munkatársai által 2008-ban harmadszor kiadott *Környezetünk az általános iskolák első osztálya számára* írt tankönyvében a vakond helyett a „vakondok” szó jelenik meg, egyes számban, nem pedig többes számban.

Mindezek a nyelvrontás példái. Pedig a cél az lenne, hogy a tankönyv, az alternatív és a „kisebbségi” tankönyv is, minden tanuló számára egyformán hozzáférhető módon foglalja rendszerbe, és közvetítse az ismereteket.

A tankönyvi szövegek elemzése szövegegységenként

Hogy a szövegnek mely jellemzői relevánsak az érthetőség, a tanulhatóság szempontjából, természetesen nem véglegesen eldönthető tény, ehhez további kutatások szükségesek. A szövegtan eredményeinek birtokában azonban érdemes megkísérelni, hogy összefoglaljuk, melyek azok a szövegjellemzők, amelyek mai szövegtani tudásunk szerint meghatározhatják a szöveg érthetőségét.

1. A szövegtagolást és gondolati egységeket szemlélve lényeges, hogy mennyire felel meg a szöveg tagolása (bekezdések, mondattömbök, mondathatárok) gondolati rendszerének. A tankönyvi szövegek esetében is a tartalmi (gondolati egységek szerinti) tagolásnak formai (külső) tagoltságban is meg kell nyilvánulnia. Ily módon a külső forma mintegy a tanuló elé tárja a mondanivaló vázlatát (KARLOVITZ 2005).

2. A mondategész kapcsolatát a szövegegésszel szintén meg kell vizsgálnunk. Vajon kapcsolódnak-e az egyes mondatok (topikusan, izotópokkal) a szöveg egészéhez, szükséges-e minden mondat ahhoz, hogy a szövegegész közléstartalma világossá váljon? (EÖRY 2008). A jó tankönyvszerző koherens szöveget épít fel a mondatokból. A mondatok ilyenkor következetesen kapcsolódnak egymáshoz, mindegyik egy-egy téglaként járul hozzá a gondolati struktúra megvalósításához.

3. A mondategészek kapcsolódása egymással szintén fontos szempont lehet. Van-e tartalmi-logikai és grammatikai kapcsolat a szomszédos mondatok között, vagy egymástól független közlésegyeségek követik egymást? Akárcsak a mondatokat, a bekezdéseket is úgy kell megszerkeszteniük, hogy a tényközlésen túl a szöveggel való együttgondolkodást is megszervezzük, lépésről lépésre (HONFFY 2003).

A mondatok logikus kapcsolódását követhetjük nyomon a következő kiollózott szövegegységekben: „Toplice vidékének egyik érdekessége az a természeti ritkaság, amit a környék lakói mindig is Ördögvárosnak neveztek. Földtoronyok alkotják, némelyik húsz méter magas is megvan, és mindegyiknek a csúcsán van egy nagy kőlap. Körülbelül harminc ilyen torony van, és mindegyiknek más az alakja. Az egyik sárkányra emlékeztet, a másik madárra, a harmadik elátkozott vár tornyára [...]. Éjszakánként különleges hangok hallatszanak az Ördögváros felől, amelyet a nép ördögzenének nevez.” / „Szerbiában folyó- meg állóvizek és gyógyforrások is találhatóak. Szerbia legismertebb és legnagyobb folyói: Duna, Száva, Tisza, Morava, Drina, Ibar, Timok. Ezek a folyók mind a Fekete-tenger vízgyűjtő területéhez tartoznak,

mert a Dunába ömlenek, az pedig a Fekete-tengerbe ömlik. Pár folyó Szerbia déli részén az Adriai-tenger vízgyűjtő területéhez tartozik (Fehér Drim), néhány pedig az Égei-tenger vízgyűjtő területéhez (Lepenac, Pčinja).”

4. Az összetett mondatok tagmondatainak (mondat egységeinek) kapcsolódása is mérvadó az érthetőség és tanulhatóság szempontjából. Célszerű megfigyelni, hogyan szinteződnek és tömbösödnek a mondat egységek. Milyen az esetleges közbeékelődések aránya, a mondat egységek mellé- vagy alárendelők, a kapcsolódás jelölve van-e utalószóval, illetve kötőszóval vagy jelöletlen?

Pozitív példaként idézhetjük a következő mondatot, melyben a tagmondatok szinteződése és tömbösödése még nem akadályozza a zavartalan megértést, annak ellenére, hogy összetett mondatról van szó, mivel az utalószót és a kötőszót is megtaláljuk benne: „A sün úgy alkalmazkodik a kedvezőtlen téli életfeltételekhez, hogy búvóhelyén átalussza a telet.” Ellenben az alábbi két összetett mondat ilyen szempontból már nehezíti a megértést: „Sokat megtudhatunk úgy is, ha ellátogatunk a múzeumokba, megnézzük a kulturális-történelmi nevezetességeket, elbeszélgetünk olyan személyekkel, akik tanúi, részesei voltak valamilyen történelmi eseménynek, akik akkor már éltek, a tudományos ismeretterjesztő műsorokból, történelmi filmekből, színházi előadásokból is tanulhatunk, kutathatunk adatok után az Interneten [...]” / „Mivel tűlevélből sokkal több van egy tűlevelű fán, mint közönséges levélből egy körülbelül ugyanakkora lombhullató fán, az egész tavasz nem lenne elég ahhoz, hogy az új tűlevelek kihajtsanak.”

5. A mondat egységek szerkezeti hiányossága szintén megnehezítheti a tankönyvi szöveg megértését. Lényeges, hogy okoznak-e megértési zavart a szerkezeti hiányok, vagy várhatóan kitölthetők a szövegkörnyezetből (illetve a tanulók tudásából). Ezek tulajdonképpen a kifejtettség (explicitás) és a bennfoglalás (implicitás) kérdései (EÖRY 2008).

A következő szövegrészek mondat egységeiben megfigyelhető szerkezeti hiányok még a szövegkörnyezetből pótolhatók: „Félmillió évvel ezelőtt az ember élete nem különbözött lényegesen az emberszabású majmok életétől. Azt ette, amit talált vagy elejtett. Vadászeszközként kezdetben dorongokat és kődarabokat használt, majd később e kettőt összekötözte, és kőbaltát, kopját készített. Barlangokban húzta meg magát.”

„Több évi harc után a magyar trónra az Anjou (ejtsd: anzsú) uralkodóházbeli királyok – Károly Róbert és fia, I. (Nagy) Lajos – kerültek. Az ő idejük alatt Magyarország területileg

megnövekedett. Mivel biztosították az országban a békét, megindult a gazdasági fejlődés.” / „Dositej Obradović sokat tett az iskolák megalapításáért, és műveltségre tanította a szerb népet. Járt a világot és tanult, de az első szerb felkelés hírére hazajött, hogy a nagyvilágban szerzett tudást és a haladó eszméket átadja népének. Irodalommal foglalkozott, és műveit a nép nyelvén írta. Belgrádban megalapította az úgynevezett Nagy Iskolát.” / „Vuk Karadžić leegyszerűsítette a szerb írásmódot, hogy minden írásjel (betű) egy hangot jelöljön. A szerbek neki köszönhetik első nyelvtanukat és szótárukat. Az ő érdeme az is, hogy a nép nyelve lett a hivatalos irodalom nyelve. Összegyűjtötte és könyv formájában megjelentette a szerb népmeséket, népdalokat, közmondásokat és találós kérdéseket, és a világ elé tárta a szerb nép törökellenes harcát. Ő maga is részt vett a felkelésben.” / „Rastko Nemanjić – Szent Száva nagyon fiatalon szerzetes lett a Szent-hegyen. A Száva nevet is ott vette fel. Az ő érdeme, hogy a szerb egyház önállósulhatott, és ő volt az első vezetője is. Bölcs és művelt emberként képviselte Szerbiát más államokban, tanította népét, kórházakat építtetett [...]” / „Nemanjić Dusán István (knez Lazar Hrebeljanović) Dusán császár egykori birodalmának északi részén uralkodott. Országát Morava menti Szerbiának nevezték. Székhelye Kruševac volt. Milica fejedelemasszony volt a felesége. Uralkodása ideje alatt a törökök elfoglalták a Balkán-félsziget egy részét, és Lázár fejedelem országa ellen indultak.”

6. A mondategységek szerkesztettsége szempontjából meg kell vizsgálni, hogyan szinteződnek, illetve tömbösödnek a mondatok (mondategységek) szerkezeti egységei, a szintagmák. A szinteződés és tömbösödés milyen terjedelmű (mélységű, ill. szélességű)? Milyen a szerkezettagok kapcsolódásának minősége: mellé- vagy alárendelő, jelölve vannak-e a kapcsolatok kötőszóval vagy anélkül állnak?

A következő két mondatban az egymással mellérendelő viszonyban lévő birtokos jelzők figyelhetők meg, valamint több birtokos jelzői (alárendelő) szó szerkezet van jelen (ezzel némileg zavarva a megértést): „Ebben a korban kezdődött el, majd a XIX. század első felében erőteljesen folytatódott a gazdaság, a társadalom, az oktatás, a tudomány és a művészetek fejlődése.” / „Az alapvető emberi jogok és szabadságjogok védelme, a világbéke megőrzése, valamint a nemzetek közötti együttműködés és baráti kapcsolatok kiépítése érdekében a világ ötven országa megalapította az Egyesült Nemzetek Szervezetét (ENSZ).”

Az alábbi mondatokban pedig halmazott tárgy jelenik meg, mellérendelő viszonyban, s így a mondatértés a kezdő olvasó számára is lehetséges: „A háziállatok közül szarvasmarhát,

lovat, sertést, kecskét, juhot, később baromfit is tenyésztettek.” / „Már a honfoglalás idején meg tudták munkálni a fémeket, később a kovácsok, ötvösök, aranyművesek nagy mesterségbeli tudásra tettek szert.”

Ajánlatos a tankönyvi szövegekben kevésbé bonyolult mondatstruktúrákat alkalmazni, célszerű csökkenteni a mellékmondatok, továbbá a melléknévi és a határozói igeneves szerkezetek számát. A mondaton belül pedig ügyelnünk kell rá, hogy az összetartozó mondatrészek ne helyeződjenek túlságosan messzire egymástól (KARLOVITZ 2005). Például az itt olvasható két mondatban az alany és az állítmány egymástól való távolsága a kezdő olvasó számára megnehezítheti a mondatértést: „Hogy egy adott területnek milyen az éghajlata, a tudósok a levegő hőmérséklete, a derűs napok száma, a csapadék mennyisége és fajtája, a vidéken uralkodó szelek stb. alapján határozzák meg.” / „Mint minden ország fővárosában, Belgrádban is sok olyan épület található, ahol az emberek az egész ország népének fontos dolgokkal, valamint országunk és más országok együttműködésével foglalkoznak.”

Gyakran a tankönyvíró egyetlen kijelentését úgy telezsúfolja újabb meg újabb kiegészítő tartalmi elemekkel, hogy a központi mag már-már kihámozhatatlan lesz. A határozókkal bővített jelzők, az igeneves szerkezetek mind burkolt, lesüllyesztett állítások, amelyek rátelepszene az eredeti állításra. Nem jó túl sok rejtett (potenciális) állítást a mondat szint alá süllyeszteni, ezek egy részét önálló mondategésszé vagy mellékmondatná kell oldani (HONFFY 2003).

Közbevetéseket lehetőleg ne alkalmazzunk! A zárójelek, gondolatjelek vagy vesszők közé iktatott megjegyzések mindig megakasztják a szöveg olvasását. Ugyanakkor helyes, ha pontosan és explicit módon jelöljük a mondaton belüli logikai kapcsolatokat. Gyakran ugyanis a tankönyvszerző elmulaszt kitenni egy-egy olyan kötőszót, amely a mondatrészek vagy tagmondatok közötti logikai-gondolati kapcsolat tekintetében jól eligazítana.

Az itt olvasható mondatokban a közbevetések akadályozhatják a mondatértést: „A király 1825-től kezdte meg újra összehívni a magyar országgyűlést (az ország választott képviselőinek gyülekezete), mert évek alatt lassan felvetődtek egyes égető kérdések: a magyar kormány (az országot irányító testület) és hadsereg megalakítása, a jobbágyfelszabadítás, a magyar gazdaság fellendítése (pl. új gyárak alapítása), a sajtószabadság (az újságokban megjelenő írások ellenőrzésének /cenzúrájának megszüntetése).” / „Végül is a túlerővel szembekerült ország a II. világháború egyik vesztese lett, s időleges területgyarapodása ellenére (1939 és 1944 között

egy 1920-ban elszakított területet visszacsatoltak, pl. a Felvidék, Kárpátalja, Erdély egyes részei, ill. a mai Bácska) visszaszorult az 1920-ban megszabott trianoni határok mögé.”

Általános szempont, hogy a tankönyvi mondatok ne legyenek túl hosszúak és bonyolultak, ám arra is van példa, hogy éppen a „művileg” rövidebb szabott tankönyvmondatok váltak monotonná, unalmassá. S már csak azért sem lehet a tankönyvi mondatokat „szabványosítani”, mert különféle életkorú, fejlettségű tanulóknak szólnak, másrészt a különféle tantárgyak és tananyagrészek is eltérő mondatszerkezeteket tűrnek el, tesznek szükségessé. „Az bizonyos, hogy az »átlagos« tankönyv átlagos mondata az egyszerű bővített mondat, az egyes tankönyvek azonban valamiben mindig eltérnek az átlagostól, ennek megfelelően szövegeiknek, mondataiknak is el lehet, el kell térniük a sablonostól. Olykor igenis szükség van terjedelmesebb alárendelő (magyarázó, következtető) összetett mondatokra, csakúgy, mint – például párbeszédben – akár egyszavas, hiányos mondatokra” (KARLOVITZ 2005). Az egyszerű bővített mondatra, amely könnyen értelmezhető tanulóink számára, példaként idézhetők a következők: „A mágnes vonzza a vasból, acélból és nikkeltől készült tárgyakat.” / „Minden anyag változik a hő, a levegő és a víz hatására.”

7. A szöveg aktuális tagolása (a fontos és kevésbé fontos, az új és ismert dolgok értelemtükröző szórendi helye) szintén meghatározó lehet a szövegértésben. Az új (hangsúlyos) elemek valóban a fókusz előtti helyre kerülnek-e? Tükrözi-e tehát a szórend a közlő szándékát, érthető-e, „logikus-e” a mondatok egymásutánja (a témafejlődés mint a szöveg „logikájának” nyelvi mutatója)? Eközben az elemzés alapja a szöveg téma-réma szerkezete (EÖRY 2008).

8. A lexikai anyag is figyelmet érdemel. Feszítő és ellentmondásokat idéző kérdés, hogy a tankönyvek inkább a bőséges, változatos, vagy az egyszerű, közérthető szóhasználatra törekedjenek-e. Mindkettő fontos, hiszen a tankönyv szóhasználata, szókincse a tanulók szókészletét gyarapítja, a bővülő fogalmak csak bővülő szókincssel sajátíthatók el. A túl sok és nehéz új – szakmai, tájnyelvi, régies vagy éppen idegen – szó azonban elbizonytalaníthatja a tankönyvet használó diákot. Nyilvánvaló, hogy minél több a szövegben a tanulók számára ismeretlen szó, annál nehezebb megérteniük a tananyagot. Kerülni kell tehát, hogy az idegen kifejezéseknek, az anyanyelv ritkán használt szavainak, archaizmusainak és tájszavainak az aránya meghaladja a megengedhető mértéket. Ennek megállapítása azonban az adott tárgytól és tanulói közegetől függ. Ugyanakkor célszerű a divatos kifejezések (mint pl. a probléma) vagy az

ún. mindenes igék (pl. jelent, rendelkezik, képez, tudatosít stb.) használatát kerülni, mert lapossá tehetik a szöveget.

A lexikai anyag szempontjából elsősorban a szakszavak típusainak és mennyiségének a vizsgálata érdemel figyelmet, de sűrűségüket a tanuló tantárgyankénti befogadóképességéhez kell mérni, nem az egyes tantárgyak tankönyveinek adatait egymáshoz. Az egyes tantárgyaknak más a „szakszósükségletük”, illetve szakszavaik különböző jellegűek lehetnek.

A tankönyvi szövegekbe zsúfolt ismeretek mennyiségének és a szövegek érthetőségének összehasonlításakor az egyik legfontosabb mutató a szakszavak száma és sűrűsége (pl. az egy mondatra átlagosan jutó szakszó). A szakszavakat a megértés szempontjából háromféle kategóriába lehet sorolni:

1. a mindennapi szókinész részét képezők (pl. háború, erdő, tó);
2. a művelt köznyelvben is ugyanolyan értelemben használtak (pl. karhatalom, modernizáció, mezőgazdaság);

3. a speciális, csak az adott tudományterület által használtak (pl. nemesség, abszolutizmus, fotoszintézis, interferencia) (KOJANITZ 2005). Az itt idézett mondatok a történelem és a geológia tudományterületének szakszavait tartalmazzák: „Mária Terézia, a kor legjelentősebb uralkodója (1740 és 1780 között) arra törekedett, hogy a kor abszolutista (abszolutizmus: egyedül uralkodó, egyeduralkodás) módszereivel gazdaságilag és kulturálisan is felvirágoztassa Magyarországot.” / „A barlang folyosóit és termeit díszítő gyönyörű barlangékszerek – sztalagmiték és sztalaktitek – számos turistát vonzanak erre a vidékre.”

Sajnos megfigyelhető, hogy a tankönyvi szövegekben túlburjánzanak a tudományos szakszavak. Nem adaptálják, hanem csak többé-kevésbé leegyszerűsítik a szakkönyvek és az ismeretterjesztő cikkek tartalmát. A sok szakszó kétféle módon is hátráltatja az olvasottak befogadását. Egyrészt ilyenkor nagyobb az esélye annak, hogy ezek között a tanulók számára ismeretlen szavak is előfordulnak. Másrészt, ha túlzottan gyakran fordulnak elő, meghosszabbítják és bizonytalanná teszik az új ismeretek megértését és feldolgozását. Sok esetben a szakszavak definíciói sem mindig érthetőek a tanulók számára. Egyebek mellett azért, mert ezek a definíciók is újabb magyarázatra szoruló szakszavakat tartalmaznak (KOJANITZ 2004). Különösen kényes feladat a meghatározások világos formába öntése. A tanárok ugyanis gyakran megkövetelik, hogy ezeket a definíciókat a tanulók pontosan (ha nem is szóról szóra) megtanulják, s a későbbiekben is emlékezzenek rájuk. Veszélyes, ha a meghatározást olyan

hiánytalan formába akarja önteni az író, hogy még a szaktudomány se találjon benne kivetnivalót.

A szakszavakkal kapcsolatos szöveganalízisek kiterjedhetnek a szövegben előforduló szakszavak ismétlődésének vizsgálatára is. Az ismeretek megértése szempontjából ugyanis gyakori kritika, hogy a tankönyvek az új fogalmakat és szakszavakat nem használják elég alkalommal ahhoz, hogy ezek beépülhessenek a tanulók fogalomrendszerébe (KOJANITZ 2004). A tankönyvi szövegben csak a henyé szóismétlés tekinthető hibának. A tudatos szóismétlés egyértelművé teheti mondanivalónkat, didaktikai célt szolgálhat.

Nemcsak a tanulók kevés szókincse jelent szövelőhívási nehézséget, sokszor kudarcot, hanem sokkal inkább a szókincs minőségi összetétele. A tanulók sokszor az aktív szókincsükbe tartozó szavak jelentését sem ismerik, s a szövegkörnyezet alapján sem tudják kikövetkeztetni. A ritkább előfordulású, esetleg archaikus szóalakok jelentése még kevésbé ismert számukra. Minthogy a szavak jelentésében bizonytalanok, még kevésbé érzékelik és értik a szavak jelentésének árnyalatbeli különbségeit, következésképpen a különböző hangalakú, de jelentésükben hasonló szavak (szinonimák) közül a jelentése alapján nem odatartozó megtalálása igen nehéz feladat számukra (LACZKÓ 2007).

Tovább rontják a helyzetet az idegen szavak ismeretének hiányosságai. A felmérések mellett a gyakorlat is igazolja, hogy az idegen szavak jelentését (főleg a ritkábban előfordulókat) alig ismerik a tanulók. A tankönyvi szövegek készítőinek ügyelniük kellene arra, hogy a szakszavak és az idegen szavak száma és sűrűsége ne legyen túl magas. Ezek megértése és befogadása lényegében ugyanolyan feladatot jelent, mint az idegen nyelvek tanulása során az új szavak megtanulása. Az elsajátításukhoz időt, érthető magyarázatot és minél több konkrét példát kell adni a tanulók számára.

A különböző szövegeket a lehető legtöbbféle szempontból bemérik: mondathosszúság, mondatfajta, szavak száma, főnevek száma stb. Ezután ugyanezekkel a szövegekkel tanulói kísérletet, illetve teljesítménymérést végeznek el, például az olvasásértés szempontjából. A tanulói teljesítmények alapján a nemzetközi kutatások megerősítik két szövegtulajdonság fontosságát. Az egyik a mondathosszúság, a másik pedig az igék és a főnevek aránya. Minél hosszabbak a mondatok és minél kevesebb ige van a szövegekben, annál inkább romlanak a tanulók olvasásértésének eredményei (KOJANITZ 2005). Például az alábbi mondat rendkívül hosszú, ennél fogva a szavak száma nagy, így a szövegértés nehézkes: „Az UNESCO az ENSZ

által alapított szervezet, amelynek célja, hogy fejlessze az emberek közötti együttműködést, segítse a nemzeti parkok, rezervátumok, természeti ritkaságok, értékes épületek, művészi alkotások megőrzését, valamint hogy támogassa a tudomány fejlődését, és elősegítse a világ lakosságának kulturális felemelését, mert csak a tanult és felvilágosult ember érti meg, hogy mindez miért fontos.”

Jaan Mikk a főneveket három csoportba sorolta:

1. főnevek, amelyek közvetlenül érzékelhető tárgyakat jelölnek;
2. főnevek, amelyek közvetlenül érzékelhető folyamatokat, jelenségeket jelölnek;
3. főnevek, amelyek közvetlenül nem érzékelhető fogalmakat jelölnek.

Az utolsó csoportba tartozókat tekintette elvont főneveknek, s ezek számának ismeretében számította ki a szövegek elvontsági szintjét. Tanulói kísérleteket végezve azt állapították meg, hogy az így kapott érték az egyik legjobb előrejelzője volt a szöveg nehézségi szintjének (MIKK 2000). Vagyis az általánosság az elvont szavak tömegéből származik. Viszont amint kiszabadítjuk az igéket névszói vagy igenévi börtönükből, mindjárt elevenebbé, konkrétabbá és természetesebbé válik a tankönyvi szöveg stílusa. Az elvontság és az igék mellőzése, illetőleg „megdermesztése” kézen fogva jár egymással.

A következő mondatok a tankönyvi ismeretterjesztő szövegek nominális stílusát hivatottak illusztrálni, melyekben a névszók túlsúlya figyelhető meg az igék ellenében: „A Šar-hegység Nemzeti Park 25 apró taváról ismert. A ritka növények közül a Šar-hegységen honos a magas hegységekben élő ritka balkáni fenyő és a balkáni selyemfenyő, az állatok közül pedig – a nyest, a zerge, a kígyászsas és a keresztcsőrű.” / „A Beljanica-hegységben több mint száz barlang található. Legszebb közülük a resavai cseppkőbarlang. A barlang folyosóit és termeit díszítő gyönyörű barlangékszerek – sztalagmitok és sztalaktitok – számos turistát vonzanak erre a vidékre. Sok kőalakzatnak neve is van: Madonna gyermekével, Eiffel-torony, Kő vízesés [...]”

A gyakrabban használt szavak hosszúsága általában rövidebb. Ezzel szemben az elvont jelentésű szavak általában hosszabbak. A szavak hosszúságát növelik a különböző elő- és utótagok, képzők. Az összetett szavak pedig különösen hosszúak lehetnek. Ilyen esetben ráadásul sok információ zsúfolódik össze a szavakban. A statisztikai módszerrel végzett vizsgálatok igazolták, hogy a szöveg szavainak átlagos hosszúsága általában összefügg a szöveg tartalmi komplikáltságával. A pedagógiai szövegek olvashatóságának (readability) és

érthetőségének (comprehensibility) vizsgálatakor ezért a legtöbb esetben felhasználják a szöveg szavainak átlaghosszúságára vonatkozó adatokat is (KOJANITZ 2004).

Fercsik Erzsébet a kötőjel értelemtükröző szerepét (a mondanivaló pontos kifejezését és gyors befogadását) vizsgálta egy speciális szerkezetben, az azonos utótagú összetett szavak esetében. Habár a helyesírási szabályzat az azonos utótagú szerkezetek mellett az azonos előtagú szerkezeteket is számon tartja, a tankönyvírók nem, vagy legalábbis kevésbé kedvelik az ilyen típusú szerkezeteket (FERCSIK 2004). A szerkezetet alkotó tagok szófaja lehet közszó és tulajdonnév. Az azonos utótagú szerkezetek között előfordulnak úgynevezett morfológiai összetételeket tartalmazó szerkezetek is. Itt a képzőszerű utótag ismétlődését jelzi a kötőjel. A képzőszerű utótag ugyanúgy elmaradhat az ilyen típusú szerkezetben, mint a valódi összetételi szóalak (LACZKÓ–MÁRTONFI 2006). Az előzőekben már többször is idézett *Természet és társadalom az általános iskola negyedik osztálya számára c.* tankönyvben is találhatunk példát az azonos utótagú összetett szavakra: „Mivel Szerbiában változatos a domborzat, vidékenként más az időjárás, változó a folyó- és állóvizek vízmennyisége, így a növény- és állatvilág (flóra és fauna) is gazdag és változatos.” / „Főként zab-, rozs-, kukorica- vagy hajdinakenyeret, káposztát és paprikát ettek.”

Fercsik Erzsébet véleménye alapján célszerű azonos utótagú szerkezeteket használni a tankönyvi szövegekben, hiszen alkalmazásukkal elkerülhetjük a nem kívánatos szóismétléseket, feszebbé tehetjük stílusunkat. De azt javasolja, hogy a tankönyvírók vegyék figyelembe az adott szerkezet használatának buktatóit. Valamint gondoljanak arra, hogy ezeknek a szerkezeteknek az értelmezése nagy olvasástechnikai rutint kíván, hiszen nemcsak át kell fogni egy szólamnyi egységet, hanem visszamenőleg kell azt értelmezni a kötőjellel jelzett tag utólagos pótlásával. Ez különösen a kötőelem nélküli és a háromnál több szerkezeti elem alkalmazására érvényes, vagy ha pl. az azonos utótagú összetett szavak között vannak egyszeresen és többszörösen összetett szavak. Ezért azt javasolja, hogy inkább a felső osztályosok számára készült szövegekben használják a kötőjeles helyesírással leírt azonos utótagú összetett szavakat, és ne az alsó osztályosok számára íródott tankönyvekben (FERCSIK 2004).

Önmagában sokrétű problémát okoz a fiatalok hiányos olvasási szokása. Ennek okán egyre többször beszélhetünk olvasási nehézségekről, feladatmegértési problémákról (LACZKÓ

2007). Az internetes kommunikáció, a sajtó, televízió nyelvi stílusa sem feltétlen mutat pozitív mintákat. Hogyan alkalmazkodhat mindehhez egy jó tankönyv?

A tankönyvszövegek nyelvi-stiláris követelményei közül a következetesség sem igazán valósul meg. A helyesírás éppen érvényben lévő szabályainak betartásával kapcsolatban nagyon megosztottak a vélemények. „Magukra adó” kiadók esetében is előfordul, hogy az általuk kiadott tankönyvekben ugyanaz a fogalom többféle változatban található meg, azaz nincs egységesen használt magyar tudományos szókincs, szakterminológia, esetleg ugyanannak a szónak egyidejűleg több helyesírási változata él (SZÉKELY 2003). A szakszavak sokfélesége, helyesírásuk változatossága nem teszi könnyebbé a tanuló munkáját.

A tankönyvi helyesírási hiba megbocsáthatatlan vétek, „merénylet” a gyerekek még képlékeny, bizonytalan helyesírásával szemben. Az egybeírás, a különírás, kötőjellel való írás a mozgószabály alkalmazása mellett helyesírásunk, írott nyelvünk legnehezebben kezelhető kérdésévé vált, és ez nemcsak „határon túli” kérdés. A tankönyvek nyelvhasználati gondjainak megoldása nem egyik vagy másik régió tanárainak, szerkesztőinek feladata, a jelenleg meglévőnél jóval több kooperációt igényel a különböző országokban dolgozók, az intézmények és kiadók között.

Szövegelemzési módszerekkel láthatóan kimutatható a szöveg értelmezhetőségének foka. Az itt alkalmazott vagy más szövegelemző modellhez azonban feltétlenül hozzá kell rendelni még a szövegértési vizsgálatoknak, valamint a pszicholingvisztikai kutatásoknak az eredményeit. A tankönyvkutatás egyes területei legföljebb elméleti szinten különülhetnek el, a gyakorlati alkalmazás megköveteli a lehető legszélesebb együttműködést ahhoz, hogy minél teljesebb eredmény: a jó tankönyv szülessen. Ugyanakkor alapvető követelmény a tankönyvkutatás multidimenzionalitása, vagyis mind a kérdésfeltevésekben, mind a módszertani megoldásokban a sokféleséget, a sokoldalúságot tartsa szem előtt.

Alain Choppin francia tankönyvkutatónak az a meglátása, hogy a tankönyvkutatás erőteljes fejlődésen ment keresztül. Szerinte ez idáig a tartalomelemzések, azon belül is az ún. témaelemzések domináltak, a jövő azonban inkább a szociológiai és kulturális alapú tankönyvelemzés lesz (BÁRCZY 2004).

A tankönyv vélhetőleg nem veszi el korábbi, kiemelkedő helyét a tanítás-tanulás folyamatában, a kérdés inkább az, hogy mennyit s milyen formában kell változnia ahhoz, hogy a jövőben is betölthesse domináns szerepkörét az oktatásban. A belső tartalékok kihasználása

mellett az enciklopédia-jellegű, jól strukturált, tökéletesen felépített fogalomrendszerrel rendelkező tankönyvek a jövő.

Az egyedi tankönyvek mellett az olyan tankönyv-együttesek megjelenése várható, melyek több elemből, modulból, szatellitből állnak, valamint flexibilis, tovább építhető, kreativitást igénylő, a posztmodern világ vívmányaival teljes összhangban lévő tankönyvek. A tanulóknak elvárásuk lesz, hogy a szöveg számítógépes szempontból kidolgozott, számítógéppel is olvasható legyen.

A szöveg akkor válik dinamikussá, ha a kísérő programok engedik és bátorítják az olvasót, hogy a saját olvasata alapján új utakat tárjon fel, a szoftverrel az olvasó felszabadul, és korlátlan mennyiségben kaphat újabb ismeretanyagot, információkat, illusztrációkat. Így a könyv az olvasó képzeletének ugródeszkájává válik. Ideális körülmények közt a szöveg teljes terjedelmében vannak csatlakozó pontok a szoftverhez, úgyhogy bármely fejezet bármely részénél az olvasó a számítógéphez fordulhat, és kidolgozhat egy ötletet, amit a szöveg sugall (BÁRCZY 2004: 37). S így a könyv Umberto Eco nyomán valóban nyitott művé válhat.

A pedagógusnak az új dimenzió kihívást jelent minden témakör előadásában. Biztosítanunk kell a sokoldalú információszerezést, az ismeretek értelmezésének és alkalmazásának lehetőségét. Az új feladatokkal felruházott iskolában új szerep vár ránk, amelybe beletartozik a nyomtatott és a digitális anyag szerves egységbe szervezése és alkalmazása új tervezési, tanítási, tanulásszervezési formákkal egybekötve.

Fontos azonban megjegyeznünk, hogy nincs az a csúcstechnika, nincs az a technológiai bravúr, mely helyettesíteni, kiszorítani tudná a legfontosabb emberi tényezőt, a pedagógus személyiségét. A pedagógusként és szakemberként is hiteles tanár maga a megíratlan vagy rögtönzött tankönyv, mindenképpen pótolja annak hiányát vagy ellensúlyozza gyenge minőségét. Ugyanakkor nem létezhet olyan számítógépesített oktatócsomag, mely teljes mértékben eltörölné a tankönyvek létjogosultságát. Ami viszont lényeges: a legoptimálisabb eredmény érdekében felelőssége és kötelessége a tanárnak, hogy használja a 21. század kínálta eszközöket, ahol ez szükséges; s felelőssége és kötelessége a tankönyvszerzőnek, hogy művét a lehető legteljesebb mértékben igazítsa a kor technikai színvonalához, felhasználva a fejlődés nyújtotta újszerű megoldásokat.

12. A DIGITÁLIS SZÖVEGEK OLVASÁSI STRATÉGIÁI

Mivel a tankönyvi szövegek már digitális formában is jelen vannak az oktatásban, és ez a jövőben még hatványozottabban fog érvényesülni, az adott szövegtípus körültekintő vizsgálata módszertani szempontból igen lényeges. Ezek az újszerű megoldások digitális formában jelennek meg környezetünkben, és teszik sokszínűbbé, gazdagabbá információra épülő társadalmunkat. Elég, ha csak azokra a dinamikus szoftverekre gondolunk, melyek az olvasó merész ugrásai révén változtathatók, például a tömörítés vagy a részletezés technikája által, más információforrások felhasználásának köszönhetően stb.

Az alfabetikus szövegre, álló- és mozgóképre, valamint hangra épülő digitális szövegek világa egyrészt lehetővé teszi a sokoldalú, sokközpontú információkeresést és -feldolgozást, másrészt viszont az információk közötti tájékozódás, valamint azok értékelésének képessége nélkül értelmét vesztheti; az olvasó számára csak akkor adhat biztonságérzetet a szövegtenger vég nélküli áramlásában, akkor képezheti az élethosszig tartó tanulás alapját, ha az ilyen típusú szövegeket értelmezni is tudjuk.

Tény, hogy az empirikus kutatás során alkalmazott teszt (lévén, hogy papíralapú) nem tartalmaz digitális szöveget, de ez a szövegtípus olyan mértékben jelen lévő mindennapjainkban, hogy az adott problematikát nem kerülhetem meg. Posztmodern társadalmunkban a digitális szövegek értő olvasása elengedhetetlen. Ha körbejárjuk a hiperszöveg fogalmát, több meghatározás kínálkozik, melyek az adott szövegtípus jellegzetességeire, ismertetőjegyeire világítanak rá. Általuk közelebbről szemlélhetjük a digitális szövegek vonásait.

Ha a szöveg fogalmát tágabb értelemben szeretnénk körbejárni, meghatározni, több meghatározás kínálkozik, közülük az egyik így hangzik: „A szöveg a kommunikáció nyelvi egysége, vagyis egy térben és időben jól körülhatárolható része, amely szerkezetileg és jelentésében viszonylagosan lezárt nyelvi produktum” (TOLCSVAI NAGY 2003: 245). A szöveg fogalma az idő előrehaladtával újabb dimenzióval gazdagodott.

Az elektronikus írásbeliség emblemikus szövegszervező eljárása, ill. szövegtípusa a hiperszöveg (GOLDEN 2009). A hipertext végtelenített számítógépes szövegvilág, amelyben a

hivatkozásokkal újabbnál újabb kapcsolatot teremthetünk a kiinduló és összefonódó dokumentumokkal, hiszen az egyik szövegből a másikba átugorhatunk (BALÁZS 2005).

Napjaink kultúrájának egyik alapproblémája a hagyományosan és elektronikusan hozzáférhető információ robbanásszerű növekedése, amely mind a releváns információ visszakeresése, mind a megtalált információ feldolgozása szempontjából komoly nehézségeket okoz. A problémára adott megoldási kísérletek közül az egyik legismertebb a hipertext (ill. hipermédia) koncepciójának kidolgozása és alkalmazása. A hipertext korlátlan mennyiségű információ hatékony hozzáférését teszi lehetővé, miközben semmi sem korlátozza a visszakeresés pontosságát és teljességét (BODA–PORKOLÁB 2012).

Magát a hipertext kifejezést Theodor H. Nelson használta először a '60-as években olyan szövegek leírására, amelyek szövegblokkokból és az azokat összekötő kapcsolóelemekből, azaz linkekből tevődnek össze. A link nem más, mint lehetőség, hogy a szöveg egyik pontjáról a másikra ugorjunk. A link nem csupán részek összekötését jelenti. Lehetővé teszi a nonszekvenciális, azaz a folytonosság nélküli írást a maga tiszta formájában. A hipertext olyan szöveg, mely elágazik, és választási lehetőséget kínál az olvasónak, kiterjeszti a szöveg fogalmát képre, hangra, animációra és az adatok különböző formáira a hipertexten belül (SZABÓ 2008).

Ez a kulcsfogalom tulajdonképpen megfeleltethető a metaforának: értelmezése ugyanis olyan, mintha egy konkrét internetes oldalon levő ismeretanyagot (amit nem tudunk értelmezni teljes egészében) az oldalon lévő egyéb linkek segítségével próbálnánk megérteni. Szűts Zoltán bevezetett egy új fogalmat, a gondolati linkelést, amelyben kulcsfogalmat játszik a szerző és az olvasó, és gyakorlatilag az asszociációnak feleltethető meg (BÍRÓ 2011).

A nyomtatott szövegek fontos jellemzője a linearitás, ugyanis a papíralapú könyvek többségét az elejétől a végéig el kell olvasnunk, ha a tartalmukat meg szeretnénk ismerni. Ezzel szemben az elektronikus szöveg szerteágazó, az egyes szövegrészeket asszociatív útvonalak köthetik össze. A felhasználó dönti el, hogy melyik útvonalon szeretne továbbhaladni. Az elektronikus felületen megjelenő szöveg, a hipertext egy sokközpontú, digitális közegben hálózatosan épülő, nyitott vagy zárt szövegrendszer, amelyben a szövegek elemeit, csomópontjait hiperlinkek kötik össze (ZAMFIRACHE 2005).

A hipertext számos felhasználása analóg a hagyományos papíralapú szövegek belső és külső linkjeinek működésével. A tartalomjegyzék, a lábjegyzet, a keresztreferencia, a névmutató elektronikus környezetben is ugyanúgy működik, mint papíron, csak éppen virtuális és

automatizált. A külső kapcsolatok (idézet, asszociáció, allúzió, paródia, meta- és paratextusok stb.) is modellezhetők és automatizálhatók az elektronikus közegben (KAPPANYOS 2004). A hipertext – kereszthivatkozások révén – linkeket teremt a dokumentum egyes részei vagy az adott dokumentum és egy másik között. A hipertext szakít a linearitással, mivel olyan nem-folyamatos írás, amely linkjeinek köszönve elágazik, ezzel folyamatos választási kényszer elé állítva olvasóját. A felhasználó a hipertexttel való találkozáskor azt érzékeli, hogy bizonyos szövegrészek aláhúzottak, és azokra vagy a szövegbe ágyazott képekre kattintva új szöveghez, tartalomhoz juthat. Ugyanakkor azt is fontos észrevennünk, hogy a nyomtatott szöveg bizonyos sajátosságai (a lábjegyzetek rendszere, a tartalomjegyzékek, az intertextualitás, a más szövegekre való hivatkozás, utalás, a lexikon címszavai és a konkordancia) is linknek tekinthető (SZŰTS 2009).

A hipertext az adatintegráció és információközvetítés olyan módszere, amely a tudást a hagyományosan lineáris szövegstruktúra helyett a kognitív emberi gondolkodást hívebben tükröző nemlineáris, térbeli, hálózatos rendszerben helyezi el. A felhasználó aktívan közreműködhet a tudásbázis alakításában és formálásában. Az újabbnál újabb információk pedig egy kognitív háló elemeiként épülnek be a felhasználó tudásába. A folyamat elvileg tökéletesen megfelel az ember tudatos tanulási folyamatának, ha a tanulás során a már meglévő tudásunk elemeihez kötjük a frissen szerzett ismereteket (SÜTHEŐ 1997). A szöveg építőelemeinek asszociatív láncolata valóban nem másolata, hanem működési módja az agyunknak. A hipertext nem a gondolkodásról ír, hanem maga a gondolkodás, önreferencialitásának és automatizmusának teljes spektrumával (PETHES 2001).

A lineáris gondolkodási modellt a linkek megjelenésével egy asszociáción alapuló, a katalogizálási kényszernek ellenálló modell váltotta fel. A címkézés és a könyvtári katalogizálás kizárólagos módszerével szemben korlátlan besorolási lehetőségeket biztosít, vagyis nem jelentésszűkítő, hanem jelentéstágító funkcióval bír (SZŰTS 2011). A digitális szövegekben a különböző egységek asszociatív szerveződése miatt egy olyan végtelenített szövegről beszélhetünk, amelynek feldolgozásakor az olvasó számára nem ítéhető meg a szöveg terjedelme (GONDA 2011).

A modern és a posztmodern kor több filozófusának és írójának fejében születtek a számítógép megjelenése vagy használata előtt is virtuális hipergépezetek (pl. Derrida, Barthes, Foucault, Bahtyin). Roland Barthes szerint az ideális szöveget sok-sok hálózat alkotja, amelyek

kölcsönhatást fejtenek ki egymásra, és egyik sem élvez köztük elsőbbséget. Nincs meghatározott iránya, bármelyik úton beléphetünk, és ezen utak közül egyiket sem lehet fő útvonalnak nevezni. Az irodalom intézményének fő jellemzője, hogy az olvasót tétlenségre, intranszitivitásra kárhoztatja, ezzel szemben Barthes szerint az irodalmi műnek az a célja, hogy az olvasó ne csak fogyasztója, hanem létrehozója is legyen a szövegnek. A barthesi írható szöveg megvalósulása a hipertext, amely lehetővé teszi az információk tetszés szerinti összekapcsolódását, ugyanakkor nemcsak napjaink legkorszerűbb technikáihoz csatlakozik, hanem egyúttal a legrégebb íráshagyományokhoz is. Ez a szöveg a jelölők galaxisa, nem pedig a jelentettek struktúrája. A jelentés rendszerei ugyan megszállhatják ezt az abszolút plurális szöveget, de számuk soha nem korlátozható, mert a nyelv határtalanságán alapul (BARTHES 1997). Ez valójában a nyelvi jelentés pluralitásába, a nyelv kifejező erejébe vetett hit megnyilatkozása. Hihető és elhihető, tudniillik bármely szöveg a befogadó számára más-más jelentést közvetít egy adott pillanatban.

A hipertext a szerző/mű/hagyomány hármasáról áthelyezi a hangsúlyt a szöveg/diszkurzus/kultúra hármására. A hipertext valójában feltölti a dokumentumot mint játékot, létrehozást és cselekvést. Előírja az írás és olvasás távolságának eltörlését (SZŰTS 2000).

Petőfi S. János szintén foglalkozott a hipertextus mibenlétével, és megalkotta a lineáris, de kombinatorikusan organizált szöveg definícióját. Ez erősen általánosító kategória, bár lényegretörő és frappáns. A lineáris, de kombinatorikus organizációt a hagyományos lineáris organizációval szemben az jellemzi, hogy a kombinatorikus organizáció mind a kezdetre, mind az adott elrendezésű közbülső fázisok mindegyikére, mind a befejezésre több alternatíva közül választási lehetőséget kínál (PETŐFI S. 1996).

A hipertext elsősorban a narratív műfajokat érinti, ugyanis a lineáris rend megbontásának viszonylagossá tételének elsősorban itt van értelme. A hipertextes narratíva legfurcsább tulajdonsága a megjósolhatatlanság: hiába nézzük meg előre a könyv végét, az olvasás során alighanem más bizonyul majd gyilkosnak. Vagy míg a „hagyományos” szöveg átírható elektronikus formába, a hipertextes történetet nem lehet „visszaírni” a papíralapú közegbe (KAPPANYOS 2004). A hipertextus megkérdőjelezi a történetet és az irodalom minden linearitásra épülő válfaját, megkérdőjelezi magát a narratív cselekmény eszméjét és annak Arisztotelész óta érvényben lévő modelljét (LANDOW 1996).

A folyton változtatható elektronikus térben az íróknak új struktúrafogalomra van szükségük, azaz meg kell tanulniuk egyetlen zárt struktúra helyett lehetséges struktúrák struktúrájaként létrehozni szövegeiket. Aki ír, annak ún. másodfokú írást kell gyakorolnia, olyan koherens narratív pályákat létrehozva, amelyekre az olvasó anélkül találhat rá, hogy idő előtt és esetlegesen kizárna más lehetőségeket. Az elektronikus eszköz saját hozzájárulása az irodalom történetéhez éppen ebben a másodlagos írásban áll (PETŐFI S. 1996).

Porkoláb Judit az irodalmi-költői szövegeket egy komplex hipertext struktúra részének tekinti, amely a modern információs technológia segítségével konstruktív módon felépíthető és folyamatosan bővíthető. A hipertext paradigma ebben a megközelítésben nemcsak a műalkotások befogadásához nélkülözhetetlen nyelvi és kulturális háttértudás egységes szemléletként való felfogását foglalja magában, hanem az ismeretek folyamatos gyűjtésére, az egyéni tudás folyamatos rendszerezésére és a már megszerzett tudás kreatív alkalmazására készíti (BODA–PORKOLÁB 2012). Így az olvasót állandó, dinamikus tevékenységre és paradigmaváltásra ösztönzi.

Ugyanakkor a hipertext módszerre vonatkozólag örökérvényűnek tűnik, hogy a segítségével a szövegek állandóan visszaidézhetők, meghatározott szempontok szerint részekre bonthatók, a szavak kilistázása a konkordanciák segítségével rámutathat az írói, költői szóhasználatra. A kulcsszóhálózat kiépítése összehasonlításokra, szemantikai következtetések levonására ad lehetőséget (BODA–PORKOLÁB 2001).

A hipertext ilyen módon alapvetően intertextuális rendszer, alkalmas az intertextualitás olyan módon történő előtérbe helyezésére, melyre a könyvben az oldalakhoz kötött szöveg nem képes. Lehetővé teszi, hogy explicitté, de nem feltétlenül tolakodóvá tegyünk a hozzákapcsolt anyagokat, melyeket egy tanult olvasó talál az eredeti szöveg körül. Sok esetben a linkek csak arra szolgálnak, hogy az intertextuális utalásokat materializálják: nem szakítják meg a főszöveget a hivatkozott passzus idézésével, mégis egy kattintás távolságra, kézügyben tartják az evokált szöveget (LANDOW 1996).

Gyakran a hipertext szöveg olvasása megáll a szöveggel való találkozás szintjén. Végtelen számú útvonalon juthatunk el egy adott passzushoz, vagyis végtelen addigi jelentéskonstrukciót írhatunk felül vele, és végtelen irányba haladhatunk tovább, azaz végtelen módon írhatjuk felül az adott passzus aktuális jelentését. Egyes vélekedések szerint nem olvasni kell, hanem tapasztalni. Megismerni a szöveg „milyenségét”, megtapasztalni a szöveg

működését. Kétséges, hogy ennek a műveletnek van-e még köze a klasszikus értelemben vett olvasáshoz. Az olvasás lehetetlensége viszont kérdéssé teszi a hipertext szövegségét is (KELEMEN 2009). S így módon az eddigi – hagyományosan elfogadott, a szakirodalomból már ismert – olvasástípusokon túl újabb kategóriák bevezetését teszi indokolttá.

A digitális irodalmi szövegek több lehetséges felosztására lelhetünk az anyaországban és azon túl is. Jellegzetességeik, formai-tartalmi jegyeik szolgálnak alapul a klasszifikációknak.

Raine Koskimaa a digitális irodalmi szövegeket három csoportba osztotta:

1. Az eredetileg nyomtatott, de később digitalizált művek (archiválás és elérhetőség céljából).

2. Az eredetileg is már digitális formában született írások (pl. az internetes irodalmi folyóiratok szövegei).

3. Az elektronikus formátum által nyújtott lehetőségeket kiaknázó szövegek (KOSKIMAA 2000). Nyilvánvaló, hogy az utóbbiakat tekinthetjük valódi irodalmi szövegeknek.

A hipertext szövegeket Szűts Zoltán szintén három csoportba sorolja, melyek között nincsenek igazán szigorú határok, elég nagy az átjárhatóság:

1. A berekesztett hipertext. Ide tartoznak a nem lineáris szerkezetű, de linkek nélküli nyomtatott szövegek (elsősorban próza), ahol a megértés folyamatában, csupán az olvasó gondolataiban és más szövegekre való asszociációból áll össze a szöveg elképzelt hálójája. Például nem lineáris adatgyűjtemények – lexikonok, szótárak –, valamint a szonettkoszorú.

2. A félig zárt hipertext szövegek vagy jelenségek már erős, és a beavatottak számára észrevehető utalásokkal rendelkeznek, melyek azonban a nyomtatott szöveg természeténél fogva még nem lehetnek linkek. Az utalásokon továbbhaladva eljuthatunk más szövegekbe is, kalandozásunk azonban ott véget is ér, és vissza kell térnünk a főszöveghez, back funkció segítségével. Ebbe a kategóriába tartozik az intertextualitás, metatext és a lábjegyzetek.

3. A szétmarrt szöveg már a „valódi” hipertext gyűjtőhelye, ebben a linkek jelenléte kötelező, és formája nem lehet nyomtatott szöveg, csak dokumentum, azon belül hipertext (SZŰTS 2000). Ilyen módon a hipertextualitás nem más, mint a nyitott szöveg posztstrukturalista elképzelésének gyakorlati megjelenítése: ami a nyomtatásban mondhatni természetellenes, az természetessé válik az elektronikus médiumban, és ezt nem kell többé hangsúlyozni, mert meg lehet mutatni (LANDOW 1996).

Szűts Zoltán attól függően, hogy a dokumentum könnyen hozzáférhető-e, másolható-e, kinyomtatható-e, fix helyen található-e, linkelhető-e, valamint megváltoztatható-e, négy csoportra osztja azokat. Szerinte a 4. – a legmagasabb – szabadságfokú, decentralizált szöveget bárki átírhatja, magába a szövegbe is beleavatkozhat. Vagyis a hipertext létrehozza a szerző-olvasó fogalmát, amely a dokumentumok eredetiségének megállapításánál új megvilágításba helyezi a szöveg keletkezésének kérdését (SZŰTS 2000).

Tóth Barna úgy véli, akkor járunk el helyesen, ha a hipertextek rendszerezését nem (vagy nem csak) a formai-szerkezeti jegyek alapján próbáljuk véghez vinni, hanem figyelembe vesszük a szövegek közötti olvasási stratégiák különbségét. Kialakítja a hipertextusok olvasásközpontú rendszerezését, ami az értelemképződést gátló és az értelemképződést lehetővé tevő kategóriákkal operál.

1. Az értelemképződést lehetővé tevő hipertext szövegek jellemzője, hogy az olvasás aktusát nem bonyolítják túl. Ezekben a szövegekben jelen vannak az olvasói „magabiztosságot” támogató eszközök. A hipertext írója ebben az esetben az olvasói kihívást nem emeli leküzdhetetlen vagy nehezen leküzdhető szintre; a hipertext struktúra ez esetben segítségként szolgál; érdekesebbé teszi a szöveget.

2. Az értelemképződést gátló szövegek kerülnek az olyan eszközök alkalmazását, amelyek a szövegben való eligazodást segítenék. Olvasásuk radikálisan eltér a lineáris szövegek olvasásától; gyakran csupán a szöveggel való találkozás szintjére szorítkozik; csupán aktuális, pillanatnyi és meg-nem-ismételhető értelmezések kapcsolódhatnak egy-egy szövegrészlethez, amit folytonosan felülírnak a rá következő szövegrészek (TÓTH é. n.).

Tény, hogy az értelmezésre igényt-nem-tartó olvasási módról nem csupán a hipertexttel kapcsolatosan beszélhetünk; az abszurd és a dadaista művek olvasási stratégiája is ehhez hasonló. Ennek ellenére hiba volna, ha azt feltételeznénk, hogy a hipertextet egy hermeneutista, ill. egy dekonstrukciós irányultságú olvasáselméleti kategóriába lehetne sorolni (uo.).

Az elektronikus tér újrafogalmazza a hivatkozások és allúziók megvalósulásának lehetőségeit. Az elektronikus szövegben egy adott hely nem csupán utalhat egy másikra, hanem egy szöveg maga úgy viselkedhet, hogy az utalt helyhez való átmenet az utaló hely egyidejű eltűnését jelenti az olvasó látóteréből. Más szóval egy adott szöveg nem csupán utalhat egy másik szövegre, hanem egyik szöveg behatolhat a másikba egészen addig, hogy látható intertextussá válik az olvasók szeme láttára (PETŐFI S. 1996). Így elmosódik a határ író és

olvasó között, a szöveg pedig egy sohasem befejezett, képlékeny, élő, intertextuális szövevé változik.

Hogy milyen is az interneten szörföző olvasó? Erre a kérdésre is megpróbálhatunk választ adni. Szinte magunk elé is képzelhetjük.

A városban való lét ma és Benjamin korában, sőt Baudelaire korában is az utcán sokasodó betűk és a szimbólumok közti életet jelenti és jelentette. És a modern nagyváros mintájára az, amit ma internetnek nevezünk, olyan megapolisz, ahol az olvasó flâneurként bolyonghat. Így a hipertext elmélete megpróbálja a benjamini flâneur allegorikus alakját kisajátítani magának. A flâneur allegorikus alakján keresztül a hipertext felhasználójához néhány jellemző tulajdonság kapcsolódik. Szabadság, vagyis függetlenség mindenfajta, mások általi navigációtól, kritikai gyakorlat, a talált tárgyak és szövegek átszellemesítésének képessége, valamint a pozitív önkifejezés a saját történet létrehozásán keresztül (MÜLLNER 2004).

A szöveg alakulása különféle olvasói akciók következménye lehet, de mindaddig, amíg az olvasó nem válaszol egy billentyű lenyomásával vagy a mouse működtetésével, az adott epizód szövege megmarad hagyományos módon olvasandó, konvencionális prózaként a képernyőn. Ebben áll a nagy különbség a valódi hipertext és a nyomtatott irodalom között. Itt nincs meghatározott történet, minthogy minden olvasási mód a történet sajátos lefolyását hozza létre. Azt mondhatjuk, hogy ténylegesen nem létezik egy történet, csupán olvasási módok léteznek (PETŐFI S. 1996). Az interneten szörföző vagy lubickoló felhasználó tehát hasonló Baudelaire flâneur költőjéhez, valójában a szövegeket átszellemesítő olvasó-felhasználó alaköltése. Ez a kisajátító képesség, legalábbis a hipertext-diskurzus és a posztmodern elméletek szerint, magának a technológiának, tehát a hipertextnek köszönheti működőképességét, a hipertext interaktivitásra serkentő struktúrájának, amelyben az ulmeri osztályozás szerint a „séma” dominál, és nem a történet vagy a „kifejtés”; a séma lényegi formája pedig a kollázs (MÜLLNER 2004). Ez a kollázs az olvasó határtalan alkotásának, kreativitásának kifejeződése, megnyilvánulása.

Guglielmo Cavallo és Roger Chartier szerint az olvasásnak a középkor óta bekövetkezett harmadik forradalmát a szövegek elektronikus közvetítése és az ezáltal implikált olvasásmódok jelentik. Az első két forradalom a szerzőpáros szerint: a nyomtatás, valamint az „intenzív” olvasás átváltozása „extenzív” olvasássá. Az intenzív olvasót könyvek korlátozott és zárt korpusza vette körül, amelyeket újra és újra elolvasott, memorizált és recitált. Az extenzív

olvasót viszont, akit a Lasewut, az olvasási düh kerítette hatalmába, s aki német vidéken túnt fel Goethe idejében, rengeteg nyomtatványt fogyasztott, különféleket és efemert is: gyorsan és mohón falta, és kritikus szemmel nézte őket, s egyetlen terület sem menekülhetett szisztematikus kételkedése elől (KELEMEN 2009).

Az olvasás korai időszakát szokás az intenzív olvasás koraként jellemezni, merthogy ekkor a kevés számú szöveg ismétlődő újraolvasása, ezáltal részletesebb ismerete a jellemző, míg a modern kor olvasása extenzív, a minél több szöveg minél rövidebb idő alatt való elsajátítása jellemzi. A legújabb kor – miközben látszólag elhozza az extenzív olvasók számára a kánaánt, ugyanis a digitális technológiák segítségével egyre nagyobb számú szöveget tesz hozzáférhetővé a felhasználók számára, éppen ezáltal – visszaveti olvasóit az extenzív korszakba. „A végtelen mennyiségű elérhető dokumentum nyomása ugyanis csak egyféleképpen viselhető el: ha áttekinthetően kevés elemből álló kánonokat állítunk fel, amelyek biztos fogódzót jelentenek a szövegtenger vég nélküli áramlásában. A kevés referenciális szöveg visszatérő tanulmányozása pedig már kísértetiesen emlékeztet az intenzív olvasás ősi korszakára” (GOLDEN 2009: 91).

Itt arra gondolunk, hogyha pl. a magyar történelem alakjairól, a nyelvrokonságról stb. szeretnénk hiteles információkra találni, az online tudományos folyóiratokat, a digitális szakirodalmat részesítjük előnyben egy-egy bloggal vagy más forrásokkal szemben.

A 2009-ben zajló PISA-vizsgálat újdonsága volt az is, hogy a nyomtatott szövegek olvasásértése mellett a digitális szövegek értő olvasását is felmérték. Szerbiában nem zajlott ilyen jellegű felmérés, mivel a kutatás megvalósításához szükséges technikai feltételek nem voltak adottak.

A digitális olvasás több szempontból is szükséges:

1. vannak olyan cselekvések, amelyek végrehajtása csak online lehetséges,
2. vannak olyan információk, amelyek kizárólag online érhetők el,
3. a digitális szövegek egyre fontosabb szerepet töltenek be a munkaerőpiacon, és a szerepük egyre lényegesebb a személyes kapcsolattartásban, valamint a közösségi életben (GONDA 2011). Azaz a digitális szövegek értő olvasásának fejlesztése a módszertani célkitűzések között kell, hogy szerepeljen.

A PISA 2009 eredményei azt mutatják, hogy a digitális szövegek olvasása magasabb szövegértési teljesítményt igényel, vagyis csak a vizsgálat magasabb képességszintjein

elhelyezkedő tanulók képesek a digitális szövegek hatékony értelmezésére. A hagyományos formátumú szövegek olvasásának fejlesztése sikereket ért el az elmúlt időszakban. Az új formátumú szövegek megjelenésével azonban a diákoknak új információfeldolgozási stratégiákat kell alkalmazniuk (uo.). Ezeket a stratégiákat csak megfelelő módszertani tudással felvértezve sajátíthatják el a pedagógusok tanulóikkal.

Milyen módon változtatja meg az olvasó fogalmát a hipertextus? S ennek megfelelően milyen olvasási módokat implikál?

A világháló hipermediális közegében végzett olvasás egyértelműen szakít a „műegész” eszményével. A felhasználói hiperugrások ugyanis felülírnak mindenféle szerzői szándékot. Az olvasás így előálló fragmentaritása emlékeztet a televíziós távirányítóval való kapcsolgatás (zapping) esetére, amely nagyon hasonló módon függesztette fel, ill. alakította át a mozgókép struktúráját. A befogadó mindkét esetben bizonyos szerzői funkciókat ölt magára (GOLDEN 2009). Ugyanakkor a böngészés minden fajtája kreatív információszerzés. A hipertextrendszerek a teljességre törekszenek, azaz az információegységek közötti kapcsolatok segítségével arra készítetik a felhasználót, hogy egyre tovább haladva maga döntse el, mikor találta meg az összes számára releváns információt. A böngészés során a felhasználót bevonják a rendszer-design alakításába. A hálózatos struktúra és a kreatív asszociációt megengedő keresés teszi lehetővé a heurisztikus információkeresést (SÜTTHEÖ 1997).

Az újabb olvasási mód a weboldalnak a nyomtatott oldalétól radikálisan eltérő szerkezetével is magyarázható: a tartalmak itt mozaikszerűen helyezkednek el. A különbség nem annyira az olvasás módszertanában vagy a hordozni kívánt tartalomban, avagy az adott közeg „veleszületett” sajátosságaiban van, hanem a tartalomhoz való hozzáférés érdekében tett erőfeszítésben, a figyelem mennyiségében és minőségében (GOLDEN 2009). Az archívum elemei közötti kapcsolatok opcionálisak vagy kötelezők, rejtettek vagy explicitek, időzítettek, véletlenszerűek vagy más módon programozottak (KAPPANYOS 2004).

Az olvasás és az azt követő értelmi feldolgozás hatékonysága, eredményessége nagymértékben függ az alkalmazott szövegbeli jelzésektől. Az elektronikus szöveg ezen a téren szinte kimeríthetetlen eszköztárral (bűtípus, méret, szín, háttér stb.) siet az olvasó/író segítségére. Az internetes nyilvánosság megjelenési formái besoroltak a tipográfia ezeréves hagyománya mögé: jószerivel mindenben a nyomtatott könyv és az újság reprezentációs rendjét követik

(beleértve a vizuális komponensek jelentőségének ugrásszerű növekedését, amely teljes összhangban van az általános mediális átrendeződésekkel) (GOLDEN 2009).

A szövegértő olvasás szempontjából a digitális és a nyomtatott szöveg közötti legfontosabb különbség az információ elsajátításának a stratégiája. A digitális szövegek esetében a szerző önmaga építheti fel a szöveget, a szöveg egyes egységeinek nincs előre meghatározott sorrendje, az olvasó választásától függ, hogy a szöveg hogyan épül fel. A digitális szövegek (a fórumok, csetek és egyéb kommunikációs programok segítségével) arra is lehetőséget adnak, hogy az olvasó maga is a szöveg létrehozójává váljon, így képes legyen a szöveg azonnali használatára, kiegészítésére, módosítására (GONDA 2011).

Például a pedagógus kiríhat valamilyen megosztó, tételmondatként is funkcionáló állítást a Facebookon, amelyre a tanulóknak kell megfogalmazniuk a saját érveiket. A feladat sokkal összetettebb és nehezebb, mint a hagyományos, szóban zajló érvpingpong, mert itt a tanulóknak ügyelniük kell arra, hogy amíg ők saját érvüket, véleményüket fogalmazzák, addig mások is beírhattak ugyanarra a bejegyzésre egy másik érvet. Sokkal nagyobb koncentrációt és ezzel együtt átfogóbb szövegértést is igényel a feladat. Vissza kell tudni keresni azt a hozzászólást, amelyre legutóbb reagáltunk, de akár egy kommentben több korábbi hozzászólásra is válaszolhatunk. Itt mindenképp fontos a szabályok megbeszélése.

A Facebookon a szépirodalom alkalmazásának módja egy olyan új kezdeményezés, amely szerint a költészet napja alkalmából versmaratont lehet tartani a virtuális térben is, nem csupán irodalmi felolvasó délutánokon. Igaz, hogy „a vers az, amit mondani kell”, mégis kiváló lehetőség arra, hogy a tanulók maguk keressenek verseket, és kommenteljék őket a megfelelő idővonalai bejegyzésben. A játék kezdetén a költészet napja alkalmából a pedagógus kiteszi az első verset és a játékszabályokat, a tanulók feladata pedig az, hogy megszakítás nélkül, bizonyos időközönként új verssel folytassák a láncot. (A játékot lehet úgy is játszani, hogy a legutolsó vers utolsó szavával kell kezdődnie a következőnek, de úgy is, hogy a vers szerzőjének kereszt- vagy vezetéknevének utolsó betűje egyben a következő költő nevének első betűje legyen.)

Az olvasás folyamatát az elektronikus-digitális média korában ki kell terjesztenünk. Ez a kiterjesztés több síkon értelmezhető:

1. Az új közegben egymással párhuzamosan és egymást kiegészítve érkezik az alfabetikus szöveg, hang, állókép és mozgókép. Így a befogadói állapotunk is az érzékek komplexitására

van felkészülve. Olvasáson manapság már nemcsak a szöveges, hanem a képi és hangzó információ elsajátítását is értenünk kell.

2. Az új közeg meghatározó jellemzője az interaktivitás: egyszerre írunk és olvasunk. A két művelet kognitív folyamatai összekapcsolódnak.

3. Az új közeg mint információforrás lényeges sajátossága az ellenőrizetlenség. Ezért az olvasás fogalmát a komplex információkezelés irányába kell kiterjesztenünk (GOLDEN 2009).

Ugyanakkor az olvasás sebességének megváltozásának lehetünk tanúi. Az oralitás korszakán túllépő kultúra lassan olvasott, amit részben a téma (szakrális vagy tudományos), részben az olvasás hangos és félhangos módja indokolt. Hipertextus esetén az olvasási tempó csökkenését fedezhetjük fel; részben abból kifolyólag, hogy viszonylag sokat kell „bíbelődni” a szöveggel, részben pedig abból, hogy a hipertext átgondoltabb, a szerkezetre jobban ügyelő, és az emlékezésre jobban számot tartó olvasást igényel (KELEMEN 2009).

Mindezek figyelembevételével, Armstrong és Warlick javaslata alapján már az olvasás tanítása sem elégedhet meg az alfabetikus írás értelmezési képességének elsajátításával. Emellett a következő területekre is ki kell terjednie (fel kell ölelnie): 1. az információ felkutatása (keresési technikák); 2. az információ dekódolása (szöveges és multimediális tartalmak esetében is); 3. az információ értékelése (abszolút értékesség vagy értéktelenség, ill. a saját aktuális céljainkhoz mért relatív érték); 4. az információ újraszervezése saját digitális könyvtárakba (GOLDEN 2009). Ennek megfelelően az olvasástanítás módszertanának új részterületekkel kell gazdagodnia.

Például a tanulók kulcsszó alapján felidézhetik egy internetes képkereső segítségével, milyen ismereteik vannak már az 1848–49-es forradalomról és szabadságharcról, negyedik osztályban.

A tanulók információkat gyűjthetnek Mátyás királyról. Az ilyen gyűjtőmunkában a gyerekek szabadon használhatják az internetet, vagyis a különböző linkekre kattintva önállóan közlekedhetnek az olvasási útvonalukon.

Csoportmunkában lehetséges adott témáról, személyről, természeti jelenségről stb. négy-öt általunk megadott webhely felkeresése, a lehető legtöbb, legteljesebb információ összegyűjtése az adott témában. A feladat variációja lehet az egymást kizáró információk kiszűrése, a pontatlanságok azonosítása. Ugyanakkor el kell dönteni, melyik információforrás a

hiteles (pl. a Wikipédia, a Magyar Elektronikus Könyvtár honlapja, elismert tudományos folyóirat vagy mindezek ellenében más internetes oldalak, egy ímél stb.).

Az ilyen jellegű feladat megoldása, olvasástípus a kritikai gondolkodás műveleteire épül. Az első lépés a kérdezés, vagyis hogy mit szeretnénk megtudni, mi a tervünk. A második lépés a rendelkezésemre álló források felmérése, azaz annak megtervezése, hogyan fogjuk megtalálni a keresett információt. Ezt követi az értékelés, hogy valóban megtaláltuk-e azt az információt, amelyre szükségünk volt. A következő művelet a szintetizálás, a megtalált információk értelmezése, és végül az átalakítás, amelynek során alkalmazzuk a megszerzett tudáselemet.

A felhasználói felület olvashatóságát nagymértékben befolyásolja a monitorméret és a képernyőfelbontás. A képernyőfelbontás a megjelenített szöveg betűméretére, valamint a megjelenített szöveg hosszúságára is hatást gyakorol, hiszen nagyobb képernyőfelbontás esetén egyszerre több szót és több sort lehet megjeleníteni a monitoron. Ha a felbontás állandó, a képernyő nagysága nincs hatással a megjelenített tartalom hosszúságára (BRIDGEMAN et al. 2003).

Hosszabb, egy monitoron nem megjeleníthető szövegek digitalizálásánál két lehetőség adódik: egy az egyben digitalizálják a szöveget, így a tanulóknak görgetniük kell az olvasás során, vagy a szöveget felosztják több részre, ezáltal a felhasználóknak navigációs gomb segítségével kell lapozniuk a szövegrészek között (R. TÓTH–HÓDI 2011). A szövegek gördítését többnyire negatív hatású faktorként jellemzik. Ennek az az oka, hogy papíron vagy számítógépen a lapozás funkciót választva az adott bekezdés fix helyen marad, így a tanulók meg tudják jegyezni az információ helyét, míg görgetés közben elveszítik azt (LEESON 2006). Számos vizsgálat igazolta, hogy a médiahatás (media effect) mértéke nem jelentős, ha az itemre vonatkozó összes információ megjelenik a képernyőn; ezzel összhangban szignifikáns a médiahatás, ha a tanulóknak navigálniuk (tipikusan görgetniük) kell a képernyőn az itemek megválaszolásához (POMMERICH 2004).

Önmegfigyeléssel, de tudományos megközelítés által is megállapíthatjuk, milyen módon „közlekedünk” a hipertextek világában. Konstatálhatjuk, hogy az elektronikus közegben elkülöníthető olvasói eljárások elég jól megfeleltethetők a könyvkultúrában ismereteseknek:

1. lapozgatás (browsing): nagyobb méretű dokumentumhalmazban való tájékozódás;
2. átfutás (scanning): a kiválasztott dokumentum áttekintése, vázlatos feldolgozása;

3. funkcionális olvasás (mining): az aktuálisan szükséges információ kinyerése egy adott dokumentumból;

4. ismeretszerző; ill. szórakozási célú olvasás (reading): a dokumentum egészének kimerítő teljességre törekvő feldolgozása (TÓTH 2002).

Ugyanakkor Oláh Szabolcs nyomán mondhatjuk, hogy a nemlineáris olvasás a folytonos választás kényszerével jár együtt; az olvasás jellemző tapasztalata nem annyira a „hol tartottam”, mint inkább a „hogyan jutottam ide”, „hol voltam már” kérdése. Minthogy az olvasás temporális szempontból csakis lineáris lehet, mindenképpen egy bizonyos lexia után és egy bizonyos lexia előtt olvassuk az éppen olvasott lexiát. Hipertext esetében viszont a lexiák sorrendisége nem stabil; csakis aktuálisan előző vagy aktuálisan előző előtti lexiákról beszélhetünk; ezek alkotják az éppen olvasott lexia aktuális kontextusát. Ebből kifolyólag az adott lexiának többféle jelentése lehet, ugyanis egy adott szövegegység jelentését minden esetben befolyásolja a kontextus (OLÁH 2003). Az adott kontextus szövevényében az információk aktuális jelentést generálnak.

Roland Barthes „lexia” kifejezését használja a szakirodalom hagyományosan azokra a szövegegységekre, amelyekből a hipertextuális szöveg felépül. Csillagokká repesztjük szét tehát a szöveget, megrengetjük, akár egy kisebb földmozgás, hogy szétessen a jelentés olyan darabjaira, melyeknek az olvasás csak a tovagördülő mondatokban, az elbeszélés folyékony szövegében a hétköznapi nyelv nagy természetességében észrevétlenül egybeforró síma felszínét érzékeli. A vezérjelentőt egymásra következő rövid töredékek sorozatára szabdaljuk, melyeket itt lexiáknak nevezünk, minthogy az olvasás egységeiről szól (BARTHES 1997).

Egy konkrét szöveg olvasásakor az olvasó tevékenysége olyan skálán mozog, amelynek egyik végpontját a szövegbe zárt jelentések keresése és megértése jelenti, a másikat pedig a szabad asszociációkba való merülés képviseli. A lábjegyzeteket tanulmányozva elkalandozhatunk, távol a központi szövegünktől (mainstream), ám előbb-utóbb visszatérünk (SZŰTS 2000). Az olvasásnak az elmélyültséggel, a magánnyal, a gondolkodás bensőségességével való társítása az ún. csendes olvasás elterjedésétől eredeztethető. Az internetes kommunikáció (az olvasás is) számos tekintetben visszatérést jelent a hangos olvasás gyakorlatához, mivel jelentős részben nyilvános közösségi térben zajlik. A lényeg itt a beavatkozás lehetősége, azaz hogy bármelyik pillanatban megtörténhet, hogy beszüremlik az aktuális olvasatba egy másik olvasat vagy egy másik szöveg, amelyet szintén el kell olvasni, vagy legalább annyi figyelmet szentelni rá, amíg eldöntjük, hogy nem olvassuk, vagy majd csak

a későbbiekben olvassuk el tüzetesen. Ez nyilván távol áll az „elmélyült” olvasás modelljétől (GOLDEN 2009).

Hogyha a könyvkultúra által kialakított olvasói, befogadói szokásokat lineáris olvasásnak nevezzük, akkor az új technológiák használata során megjelenő újfajta információszerzési eljárást koncentrikus olvasás kifejezéssel jelölhetjük. A keresőprogram által feldobott találat vagy a hiperugrás révén elért új dokumentum esetében az olvasó bizonyos (kijelölt vagy taláalomra kiválasztott) pontokon ereszkedik bele a szövegbe, mintha csak próbafúrásokat végezne, hogy azután az őt érdeklő részek megtalálása után tágítsa az olvasást egyre szélesedő körökben, amíg kielégítő mennyiségű információ birtokába nem jut. Mindez sajátos ökonómiát követel az elektronikus térben érvényesülni akaró szövegektől: a nyomtatott médiumokban megjelenőkénél jóval nagyobb sűrűségre kell törekedniük. Hiszen az előre nem látható ponton becsapódó olvasót „meg kell fogni”, mielőtt az továbbugrana (uo.). Ez a sűrítő, tömörítő technika bizonyos értelemben például szolgálhat a szövegalkotást, szövegstrukturálást tanulók számára.

Az orientáció eszközeinek lehetővé kell tenniük, hogy a befogadók meghatározhassák hipermédiumbeli helyüket; képet alkossanak helyük más hipermédiumhelyhez viszonyított helyzetéről; vissza tudjanak térni kiindulási pontjukhoz, és végül felkutathassanak olyan elemeket (helyeket) is, amelyek nem kapcsolódnak ahhoz a helyhez, amelyen éppen vannak. Vass László két csoportba osztja az olvasók orientálásának eszközeit: a szövegalkotó által előállított eszközökre és a hipermédiumokat létrehozó rendszerek által nyújtott eszközökre. Ez utóbbi osztályon belül beszél globális, lokális és dinamikus útvonalterképről. Az olvasó alkotó által előállított eszközei között a homecardokat és az overview fájlokat említi meg – párhuzamba állítva őket a lapszámozással és a tartalomjegyzékkel. A hipertext irodalom ezen a téren nem szakított a hagyományokkal (VASS 1996).

Az olvasói magabiztosságot és egyben az „értelemképző” olvasást elősegítik:

1. a szövegben lévő mnemotechnikai (stilisztikai-retorikai, de nem poétikai) eszközök;
2. a narrációnak, a cselekménynek viszonylagos egyszerűsége, követhetősége;
3. a lexiák közötti kapcsolat erősségének és típusának azonossága vagy nem túl különböző volta, ebből adódóan a lexiák, ill. passzusok viszonylagos hierarchiája;
4. a technikai navigációs eszközök megléte;

5. a szövegen belüli kohéziós eszközök erőssége, beláthatósága, valamint az ezt szem előtt tartó olvasási struktúra implikálása;

6. a lexiák, ill. passzusok korlátozott száma, a szerkezeti bonyolultság kerülése (TÓTH é. n.).

A stabil értelemképződés akkor válik lehetővé, ha a szöveg rendelkezik olyan stilisztikai, retorikai vagy technikai megoldásokkal, amik elősegítik az olvasó eligazodását a szövegben (ezáltal lehetővé teszik az értelemképzést, vagyis az olvasást, és megfékezik az olvasó dezorientációját) (uo.).

A linkekkel ellentétben a transztextualitás „működése” sok esetben – különösen a jelöletlen allúziók esetében – az olvasói kompetencián múlik: a megfelelő ismeretek híján az olvasat szegényesebb lesz egy jelentős motívumláncolat összefüggéseivel. A linkek, a „termést hozó szavak” viszont mindig jelöltek a hipertextes dokumentumban, a célszövegek meghívhatósága független az olvasó műveltségbeli jártasságától. Ezért igen alkalmas a hipertextes forma az intertextualitás technikáit sűrűn alkalmazó szépirodalmi szövegek feldolgozására, ahol szövegbe kódolt utalásokat linkek segítségével explicitté téve azok a kevésbé kompetens olvasó számára is érthetőek lesznek (SZŰTS 2000).

A hipertext semlegesíti a különböző filozófiai, történeti stb. értelmezéseket, mivel lehetővé teszi az egymással szöges ellentétben lévő felfogások megjelenését, a szöveg/diszkurzus/kultúra hármásra helyezve a hangsúlyt. Ugyanakkor az olvasásból elmarad az elmélyülés, a rendkívül sok információ sürgetően hat az olvasóra. Így a link gátolja az elmélyülést. A hipertextet valójában nem is olvasni kell – ha az olvasás passzív befogadót feltételez –, hanem irányítani. Minden elolvasott szövegrész után ki kell választani a következő elolvasni kívánt szövegrészt, mert a szövegrészek többféle logika alapján is sorba rakhatók. Mivel a hipertext nem a fogalmak hierarchikus felépítésére törekszik, a cél nem az információk struktúrákba rendezése, az olvasóra bízva, hogy különbséget tegyen a fontos és lényegtelen között (BODA–PORKOLÁB 2003). Például ha egy adott gyerekkönyvről információkat keresünk, mondjuk Janikovszky Éva *Velem mindig történik valami* című kötetéről. Ilyen szempontból a módszertan feladata még hangsúlyosabbá válik, ha a szövegszintű gyakorlatokra gondolunk. A lényeges és lényegtelen információ elválasztása korántsem egyszerű az olvasók számára.

Mivel a linkelés direkt és egyértelmű, ezért a hipertextben nem érzékelhetők az utalások erőssége közti különbségek: a meghívott szöveghez való hozzáférhetőség szempontjából itt nincs különbség a lábjegyzetelés és a rejtett allúziók között. Ugyanúgy nincs értelme hipertextes környezetben a transztextualitás területei közti distinkciónak: az olvasás játékában részt vevő összes szöveg ugyanazzal, a kapcsolat jellegét nem tükröző technikával (azaz linkek révén) érhető el.

Az allúzió lehetséges pluralitásával szemben a link mindig csak egyetlen irányba vihet; segítségével csupán egyetlen, előre meghatározott lexiára juthatunk. A transztextualitás azonban esetenként magában hordozza azt a lehetőséget, hogy az asszociáció több, olykor akár egymástól független szövegek felé induljon el: egy-egy toposz használata révén több szöveg, illetve ezek egész kapcsolatrendszerének kontextusba emelését eredményezheti (SZÚTS 2000). Elég, ha csak Esterházy Péter szövegeire gondolunk.

Ebben az esetben intertextuális olvasás történik, szövegek közötti kapcsolatok keresése kereszthivatkozások által, több irodalmi szöveg kapcsolatának keresése, egy asszociációs vonalon haladva; a háttérben meghúzódó didaktikai célzattal.

Mindemellett digitális szöveget olvasva idegen kifejezéseket vagy számunkra ismeretlen szavakat gyűjthetünk. A szavak jelentését megkereshetjük az internetes Idegen szavak szótára segítségével. Az interneten számos olyan egynyelvű szótárt, lexikont használhatunk, amelyeket a magyar nyelvi órán is alkalmazhatunk. A szótárhasználat által az információszerzés és -tárolás folyamatát szimulálhatjuk, mely segít a tanulás során.

Szövegolvasáskor kérdéseket fogalmazhatunk meg a szöveg legfontosabb fogalmaival kapcsolatban. A kérdéseket a dokumentum szövegbuborékaiba írjuk be. Ugyanakkor a szöveg tartalmával kapcsolatos kommentjeinket (megjegyzéseinket), kérdéseinket a word dokumentumba vagy a letöltött pdf-dokumentum sajátosságait kihasználva beszúrhatjuk a szövegbe. A dokumentumot elmenthetjük, így akár később az összefoglaló órán ismét megjeleníthetjük a tanulók saját kérdéseit.

Az utóbbi gyakorlattípus alkalmas a kritikai gondolkodás fejlesztésére. A gondolkodva olvasásra, asszociációk előhívására ösztönzi tanulóinkat. Valójában az RJR-modell elemeként a szövegre való reflektálás. Egyéni (vagy páros) munkában alkalmazhatjuk.

A pedagógus által megadott webcímen a kulcsszavakkal (kereszthivatkozásokkal) teli szöveg alapján vázlatot készíthetnek tanulóink, a leglényegesebb elemek kiemelésével. A

hivatkozások alapján a kulcsszavak értelmezése, jegyzetelése történhet, ezzel is bővítve a készülő vázlatot.

Szófelhők megfigyelése, tanulmányozása után például kiválasztjuk a meglévő szavak közül az egy nyelvcsaládba tartozó szavakat (papíralapú vagy digitális dokumentumban). Az alkalmazás jól használható óra eleji ráhangolásra, szókincsbővítésre, a nyelv és a vizualitás kapcsolatának a tanítására stb. A fürtábrának, pókhálóábrának, gondolatétképnek is nevezett grafikai szervezőre szintén töménytelen mennyiségű példát találunk az interneten. Itt megfigyelhetjük őket, de a megfelelő program segítségével akár készíthetünk is hasonlókat, nemcsak papíron, hanem digitálisan is. Eközben az eltérő adathordozókban rejlő lehetőségek bizonyítása is célunk.

Kihívást jelent, ha a pedagógus által felvázolt, megadott témáról (konkrét webcímen) a szöveges, képi és a hangyi információk – azaz multimedialis anyag – alapján a legteljesebb képet kell a tanulóknak alkotnia. Például megnézünk a szegedi Móra Ferenc Múzeumról egy videót, majd három-négy mondatos ajánlót fogalmazunk meg róla, hogy miért érdemes meglátogatni ezt a múzeumot. Az elkészített ajánlók segítségével ellenőrizhetjük, hogy tanulóink csak a filmben elhangzó szöveg információit értelmezték-e, vagy feldolgozták a vizuális elemeket is. Az ilyen típusú gyakorlatok lehetővé teszik, hogy a verbális és nem verbális jeleket egyaránt dekódolják a tanulók.

Ugyanakkor tanórán ppt-kiterjesztésű fájl, dokumentum alapján egy-egy költő életrajzának elkészítése történhet, adatlapszerű életrajz átalakítása szövegesé. Vagyis újra – mint az előzőekben is – összekapcsolódik a szövegértés és -alkotás képességének fejlesztése.

Ugyanezt a jelenséget tapasztalhatjuk meg, amikor irodalmi szöveg, mesterszonett sorai – egy-egy szonett kezdősoraiként –, valamint hang- és képanyag, videó, esetleg narratív szöveg alapján „rekonstruálják” tanulóink a költő által eredetileg megírt szonetteket. A „segédanyagok, segédletek” képzeteket, érzéseket, gondolatokat generál(hat)nak, s mindebből újabb költemények, szövegek szülehetnek.

Végül – a digitális szövegről, a hipertextről folytatott okfejtés lezárásaként – azt is meg kell említenem, hogy a szavak szerepének bizonyos szintű újabb megváltozása figyelhető meg hipertext szöveg esetén – ami különös módon egy korábban betöltött szerephez hasonlít. A hipertextuális szövegben egyes szavak két funkciót töltenek be: a mondatok alkotórészei lehetnek, ill. egy történetet „testesíthetnek” meg, amennyiben maga a leírt szó egyben linkként is

funkcionál – ez a többértékűség hasonlít a hangzó szavak többértékűségéhez. Hasonlít a kimondott szó és a linkértékű szó abban is, hogy a kimondott szónak többé-kevésbé maradandó hatása van, ugyanúgy, ahogy a linkelésnek is az olvasás aktusában. Ily módon a hipertextualitás szó fogalma közelebb áll az oralitás szó fogalmához (linkértékű szó esetén mindenképpen), mint a hagyományosan értelmezett, az írásbeli kultúrában gyökerező szó fogalmához (CZEIZER 1999).

Az emlékezet kiemelt szerepét figyelhetjük meg a hipertext esetében. Az elhangzott szó egyszerisége és megismételhetetlensége igényelte az emlékezetnek egy olyan fokú aktivitását, ami fölöslegessé vált az írásbeliség korszakában, hiszen a szavak lejegyzett formában temporális szempontból kötetlenekké váltak. Ha egy hipertextust a megértés igényével olvasunk, az emlékezet ugyanilyen kulcsfontosságú szerepet kap. Az emlékezet kiemelt szerepét igazolja az is, hogy a hipertext szövegek kialakítottak maguknak egy újfajta mnemotechnikai retorikát (SZAKADÁT 2007).

A hasonlóság az oralitás és a hipertextualitás között, valamint a vizuális (nem szöveges) tapasztalat befogadása és a hipertextus tapasztalata között, jellemző jegyekként: a befogadói aktivitás, megismételhetetlenség (emiatt az emlékezet kitüntetett szerepe), a szerzett tapasztalat nem-evidens volta és a megértés nem feltétlen igénye (uo.).

A hipertext ismertetőjegyeinek bemutatása és az újfajta olvasásmódok tettenérése, megvilágítása után összegzésként kijelenthetem, hogy az olvasás harmadik forradalmát megélve az oktatásnak, a módszertannak kiemelt feladata a digitális szövegek értő olvasásának fejlesztése, mely a 21. században a mindennapi élethelyzetek, intellektuális problémák megoldását teszi lehetővé.

13. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MÓDSZERTANA

Az előző fejezetben bemutatott és feltérképezett digitális szöveg mint műfaj, az alkalmazható módszertani eljárások kíséretében a doktori disszertáció elméleti fejezeteit zárja. A különböző szövegtípusok kreatív olvasását fejlesztő módszerek, eljárások bemutatása egyrészt elméleti alapot nyújt a gyakorlati kutatáshoz, másrészt az empirikus kutatás során alkalmazott tesztben megjelenő szövegtípusok ismertetését szolgálja.

Az alábbiakban pedig az olvasó elé tárom az empirikus kutatás módszertanát, részletekbe menően, majd az ezt követő fejezetekben a kutatási eredmények, statisztikai adatok kvantitatív és kvalitatív elemzése következik.

A kutatási probléma: Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése a magyar nyelv tanításában

A kutatás tárgya: A különböző olvasási módok fejlesztése a szépirodalmi, az ismeretterjesztő, a publicisztikai, a dokumentum típusú szövegek, használati utasítások, a multimediális és elektronikus szövegek stb. kapcsán. Az olvasási cél változtatása szövegtípustól függően (szövegtípushoz kötődően).

Indoklás a kutatás szükségességéről:

a) Az informatika és a multimedialitás korszakában az információ átvitele, különböző mediális kifejezésmódok (a szöveg, a hang, a grafika, az animáció, a videó) alkalmazása – mint a különböző mediális jellegzetességek összefonódása, kapcsolódása – szemmel látható, és az információ átadását teszi lehetővé. Ebben az esetben a szöveg ugyan egy másik médiában van jelen, a posztmodern ember egyik legfontosabb aktivitása mégis a szöveg olvasása és megértése.

b) A magyar nyelv tanításában a funkcionális analafabetizmus felszámolása szükséges, aktuális.

c) Az írott szó nélkülözhetetlen információforrás. Az olvasás az információszerzés és az élethosszig tartó tanulás (long life learning) elsődleges eszköze.

d) A nemzetközi kutatások következtetései alapján a szövegértési képesség mint kulcskompetencia alacsony szintű.

A kutatás célja: A szövegértési képesség fejlettségi szintjének megállapítása az általános iskola negyedik osztályában.

A megállapított kutatási cél elérése érdekében a következő kutatási feladatokat kell realizálni:

a) A kreatív olvasási képesség fejlesztését megcélzó szakirodalom kiválasztása, elemzése, következtetések levonása, az elméleti fogalmak definiálása. Kritikus elemző munka során elméleti alapvetés szükséges az empirikus kutatás megkezdése előtt.

b) A karakterisztikus feladattípusokat ki kell választani, majd meg kell alkotni az objektív típusú feladatokat tartalmazó szövegértési tesztet, a kreatív olvasási képesség fejlettségi szintjének megállapítása céljából.

c) Annak megállapítása, hogy a tanulók nyelvi környezete (többségi magyarság, szóránymagyarság és szigetmagyarság) pozitív vagy negatív hatást fejt-e ki a szövegértési képesség fejlettségi szintjére.

d) Annak megállapítása, hogy létezik-e statisztikailag jelentős összefüggés (korreláció) a tanulók szociokulturális háttérének (a szülők iskolai végzettsége) és a szövegértési képesség fejlettségi szintje között.

e) Annak megállapítása, hogy a szövegértési képesség fejlettségi szintje statisztikailag jelentős eltérést mutat-e a nemeket tekintetbe véve.

f) Annak megállapítása, hogy a különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak-e.

g) Az olvasási szokásokat felmérő kérdőív elkészítése, a releváns kérdések kiválasztásával.

h) Annak megállapítása, hogy hogyan, milyen mértékben változtatja meg a média a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, valamint hogyan változik meg az olvasás arculata.

Kutatási hipotézisek:

A kutatás generális hipotézise (a célokkal és a feladatokkal összhangban): A különböző típusú szövegek szövegértő olvasásának szintje alacsony.

A generális hipotézissel összhangban megfogalmazható alhipotézisek:

a) A tanulók nyelvi környezete (többségi magyarság, szóránymagyarság és szigetmagyarság) befolyásolja a szövegértési képesség fejlettségi szintjét.

b) Statisztikailag jelentős összefüggés (pozitív korreláció) áll fenn a tanulók szociokulturális háttére (a szülők iskolai végzettsége) és a szövegértési képesség fejlettségi szintje között.

c) A nemeket tekintve nem tapasztalható statisztikailag jelentős eltérés a kreatív olvasási képesség szintjét illetően.

d) A különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak. Azaz a kérdésekre adott helyes és helytelen válaszok százalékaránya nagy mértékben függ a szövegtípustól, melyhez kapcsolódnak.

e) A média alapvetően megváltoztatja a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, valamint az olvasás változó arculata van kirajzolódóban az olvasott műfajokat, az olvasmányszerkezetet illetően.

Kutatási módszerek:

A módszerek kiválasztása a kutatási problémával, a kutatás tárgyával, a célokkal, a feladatokkal és a hipotézisekkel összhangban történt. A kutatásban alkalmazott módszerek: a deskriptív (leíró) módszer, a történelmi módszer, az elméleti analízis módszere, statisztikai módszer.

Deskriptív módszerrel a tanulók szövegértési teljesítményének jelenlegi állapotát és olvasási szokásainak jellegzetességeit írjuk le. Természetesen az eddigi (elméleti és empirikus), valamint a jelen kutatás során összegyűjtött adatok figyelembevételével. Így a jelenség fundamentális jellemzőit ismerhetjük meg.

A történelmi módszer alkalmazásával dokumentumok tanulmányozása, a kutatási minta egy újabb dimenziójának megvilágítása (a szociokulturális háttér megismerése) történik.

A statisztikai módszer a kutatási mintáról összegyűjtött adatok statisztikai elemzésére szolgál; számbeli adatokat nyújt a kvantitatív (mennyiségi) elemzéshez.

Az elméleti analízis módszerének alkalmazása a szövegértési képesség kutatása során többször is kifejezésre jut. Az összegyűjtött elméleti és gyakorlati ismeretek (adatok) feldolgozása, valamint kvalitatív (minőségi) elemzése, majd pedig a kreatív olvasási képesség fejlesztési lehetőségeinek, az olvasóvá nevelés módszereinek kutatása is ilyen módon történik.

Kutatási technikák:

A deskriptív és a történelmi módszer többféle adatgyűjtési technikán alapul. Ebben az esetben a tesztelés, a kérdőív (ankét) alkalmazása és a dokumentumok tanulmányozása történik.

A kutatás eszközei:

a) Nem formális (nem standard) teszt alkalmazásával, amely különböző típusú szövegekhez kötődő objektív típusú feladatsort tartalmaz, megállapíthatjuk a negyedik osztályos tanulók kreatív olvasási képességének szintjét.

A szövegértési képesség felmérésére különböző típusú, elbeszélő (folyamatos) és dokumentum típusú (nem folyamatos), valamint többszörös, kevert szövegek szolgálnak. A szövegek értelmezése zárt (feleletválasztós) és nyitott típusú kérdések (feladatok) megoldásával, explicit módon kifejezett információk visszakeresésével, valamint implicit (rejtett) módon adott információk feltárásával, következtetések levonásával történik.

b) Kérdőív (ankét) alkalmazásával a tanulók olvasási szokásainak megvilágítása történik (a szövegtípust, az olvasás terjedelmét, mennyiségét, gyakoriságát illetően), valamint a szociokulturális (családi) háttér feltérképezése zajlik.

c) A kutatás során dokumentum tanulmányozása is folyik. A pedagógiai gyakorlatban a tanulókról szóló dokumentáció (a tanulói portfólió) összetett, komplex. Esetünkben az anyakönyvi kivonathoz csatolt szülői kérdőív jelentőséggel bír, mert tartalmazza a szülők iskolai végzettségéről szóló adatokat.

A kutatás nem véletlenszerű minta vizsgálatával történik. A mintához 800 tanuló tartozik: a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területén élő tanulók. Az adott területekről 567, 215 és 18 tanuló vett részt a felmérés során.

A kutatás helye és ideje:

A kutatási mintához tartozó általános iskolák negyedik osztályainak részletező felsorolása:

A tömbmagyarság mintája:

1. Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Magyarkanizsa
2. Október 10. Általános Iskola, Horgos
3. Kis Ferenc Általános Iskola, Oromhegyes–Orom
4. Stevan Sremac Általános Iskola, Zenta
5. Széchenyi István Általános Iskola, Szabadka
6. Majsai Úti Általános Iskola, Szabadka
7. Október 10. Általános Iskola, Szabadka
8. Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Szabadka

9. Jovan Mikić Általános Iskola, Szabadka
10. Ady Endre Kísérleti Általános Iskola, Kishegyes
11. Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Törökkanizsa
12. Petőfi Sándor Általános Iskola, Óbecse

A szórványmagyarság mintája:

1. Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Szenttamás
2. Testvériség-egység Általános Iskola, Zombor
3. József Attila Általános Iskola, Kupuszina
4. Testvériség-egység Általános Iskola, Bezdán
5. Miloš Crnjanski Általános Iskola, Szerbittabé
6. Ady Endre Általános Iskola, Torda
7. Kókai Imre Általános Iskola, Temerin
8. József Attila Általános Iskola, Újvidék
9. Petőfi Sándor Általános Iskola, Újvidék
10. Sonja Marinković Általános Iskola, Újvidék
11. Sonja Marinković Általános Iskola, Nagybecskerek
12. Testvériség-egység Általános Iskola, Nagybecskerek
13. Szervó Mihály Általános Iskola, Muzslya

A szigetmagyarság mintája:

1. Žarko Zrenjanin Általános Iskola, Székelykeve
2. Dositej Obradović Általános Iskola, Ürményháza

A kutatás realizálása a 2012/2013-as tanévben, május-június időszakában történik.

A kutatás során gyűjtött adatok statisztikai elemzése:

A teszteredmények, valamint a kérdőív eredményeinek feldolgozása az SPSS 16.0 és a Microsoft Excel programcsomag segítségével történt, és a következőkre terjedt ki:

1. A kutatási mintára vonatkozó statisztikai adatok táblázatos kimutatása, az adatok értéktartományának figyelembevételével (feladattípusok, nemek, környezet, valamint az anket kérdései szerint).

2. A statisztikai elemzés során a következő statisztikai kvantitatív (mennyiségi) mutatók jelentenek kiindulópontot a kvalitatív (minőségi) elemzéshez:

a) A statisztikai minta jellemzőinek meghatározásakor a középérték mérőszámait (a számtani középértéket, a mediánt, a módot), valamint a szóródás mérőszámait (a szóródási terjedelmet, az átlagos eltérést, a varianciát, a szórást, valamint a relatív szórást vagy variációs koefficiens) számítjuk ki.

b) A szövegértési teszt eredményeinek részletes kimutatása. Feladatonként meghatározható a relatív (százalékos) gyakorisági eloszlás, vagyis hogy az explicit és implicit típusú feladatokat milyen arányban oldották meg a tanulók. Ugyanakkor az ankét esetében a nyitott és zárt típusú kérdésekre adott válaszok abszolút és relatív arányszámai szintén megállapíthatók.

c) Az egyes minták (lány- és fiútanulók) átlagainak páronkénti összehasonlítása, valamint a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság átlagainak összevetése t-próba alkalmazásával történik. Ezzel kimutatjuk, van-e statisztikailag jelentős különbség az egyes minták adatai között.

d) Az egyes adatszoportok közötti összefüggéseket korreláció-számítás segítségével ismerhetjük meg. A minta változói közötti korrelációs kapcsolat mértékét és irányát a korrelációs együttható értéke mutatja meg. Esetünkben azt kutatjuk, vizsgáljuk, hogy pozitív vagy negatív korrelációs összefüggés tapasztalható-e a tanulók szövegértési teljesítménye, valamint szüleik iskolai végzettsége között. Az alkalmazott mutatók, eljárások: a Pearson-féle és a parciális korrelációs együttható, valamint a regressziós analízis.

3. Az adatok grafikus ábrázolása:

a) gyakorisági poligon (a tömbmagyarságot, a szórványmagyarságot és a szigetmagyarságot illetően, nemek szerinti összehasonlítás, valamint az egyes minták nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulásáról szóló kimutatás)

b) hisztogram (a tömbmagyarságot, a szórványmagyarságot, a szigetmagyarságot illetően, valamint a nemek szerinti összehasonlítás)

c) strukturális hisztogram (a tesztfeladatok helyes, részleges, helytelen megoldásának, valamint a megoldás hiányának aránya)

d) kördiagram (az ankét nyitott és zárt kérdéseire adott válaszok számarányainak szemléltetése)

4. A gyűjtött adatok táblázatos kimutatása és a meghatározott statisztikai mutatók következtetésekre adnak lehetőséget. Az értelmezés fázisa során az elméleti elemzés kerül előtérbe.

13.1.1 KISISKOLÁSOK SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGE A TÖMBMAGYARSÁG TERÜLETÉN

A tömbmagyarság területén Magyarkanizsa községben 85,13%, Zenta községben 79,09%, Szabadka esetében 35,65%, Kishegyesen 53,91%, Törökkanizsán 28,55%, míg Óbecsén 46,34% a magyarok részaránya az ottani lakosság összlétszámához viszonyítva (POPIS STANOVNIŠTVA, DOMAĆINSTAVA I STANOVA 2011. U REPUBLICI SRBIJI, STANOVNIŠTVO, NACIONALNA PRIPADNOST 2012).

A tömbmagyarságot tekintve az általános iskolák 4. osztályos tanulói közül 567-nek a szövegértési teljesítményét mértem fel a kutatás során. Az adatgyűjtést (objektív típusú feladatsor megoldását) követően a mintát jellemző statisztikai sor alapján statisztikai mutatók meghatározása és értelmezése következett.

A leíró statisztika adatai a minta jellemzőit foglalják magukba. A tömbmagyarság területén a szövegértési teszteredmények alapján a deskriptív statisztikai mutatók a következők:

2. sz. ábra

Deskriptív statisztikai adatok a tömbmagyarság területén

		tanulók	
N	Valid	567	Megfigyelések száma
	Missing	0	Hiányzó adat
Mean		35.725	Középérték (átlag)
Std. Error of Mean		0.494	Középérték standard hibája
Median		38.000	Medián
Mode		47.000	Módusz
Std. Deviation		11.755	Standard hiba (szórás)
Variance		138.191	Variancia (szórásnégyzet)
Range		55.0	Variációk intervalluma
Minimum		3.0	Minimum
Maximum		58.0	Maximum
Sum		20256.0	Megfigyelések értékösszege
Coefficient of variation		32.91%	Variációs koefficiens

A tömbmagyarság területén 273 lány és 294 fiú oldotta meg a tesztfeladatokat. A minta értéktartományát figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy az elért legalacsonyabb pontszám 3,00, a legmagasabb pedig 58,00. Ezt az eredményt természetesen a maximálisan elérhető 59,00 ponthoz kell viszonyítanunk.

A változékony adatok egy számmal történő jellemzését a középértékek adják meg. A számtani középérték 35,725. A medián értéke (a statisztikai sor azon értéke, amelynél ugyanannyi kisebb, mint nagyobb érték van) 38,00. A módusz, azaz a minta elemei között leggyakrabban előforduló érték a 47,00.

A bemutatott átlagos értékeket különbözőképpen ítélni lehet meg a szóródás nagyságától függően, hogyha figyelmünket azokra a tényezőkre irányítjuk, melyek az átlagostól való eltéréseket alakítják ki. A szóródás terjedelme (amely a szélsőértékek – minimum-maximum – közötti különbséget jelenti) 55,00. A négyzetes összeget osztva a minta szabadságfokával (N-1) kapjuk a mintát jellemző varianciát, a szórás négyzetét, a 138,191-et, amely az adatok variálódását jelzi. A szórás (a variancia négyzetgyöke) 11,755, mely a minta elemeinek szóródását jellemző mérőszám. Azt mutatja meg, hogy a minta egyes elemei átlagosan mennyivel térnek el a számtani középértéktől. A variációs koefficiens 32,91% megmutatja, hogy a szórás az átlagnak hányad része, vagyis a minta egyes adatai átlagosan hány százalékkal térnek el az átlagtól.

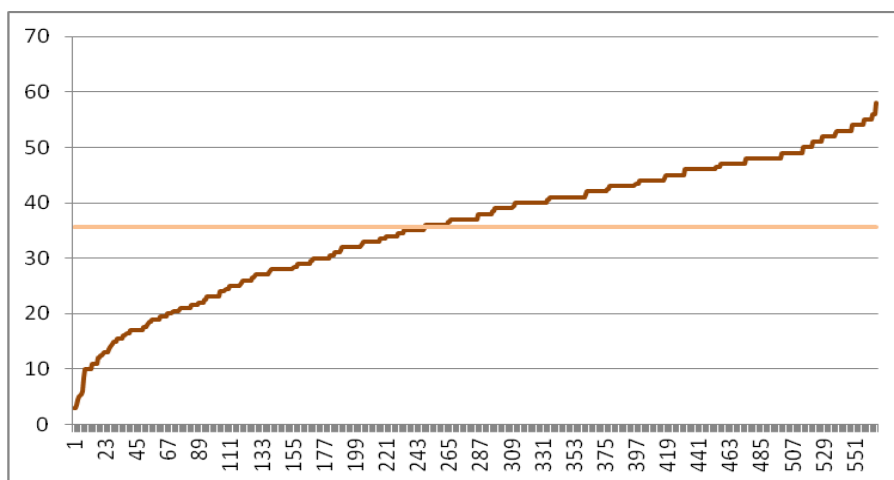
Ugyanakkor a minta értéktartományát szemügyre véve részletes elemzésre is lehetőségünk van. (Lásd a melléklet 344–347. oldalán a minta abszolút és relatív – százalékos – eloszlását bemutató táblázatot!) Az abszolút gyakoriság mellett feltüntetett relatív gyakorisághoz a kumulatív (halmozott, összesített) gyakorisági eloszlás is kapcsolódik. A táblázat alapján kimutatható, hogy a tesztírás során a tanulóknak a 29,8%-a nem érte el a 29,50-es ponthatárt, azaz a maximálisan elérhető 59 pont 50%-át.

Ez javuló tendenciaként értékelendő, ugyanis a 2007–2008-as tanévben folytatott kutatás során Észak-Bácskában a tanulók 48,70%-a, míg Észak-Bánátban a tanulók 42,00%-a nem érte el az akkori maximális 40 pont 50%-át, a 20 pontos határt (TÖRTELI TELEK 2011).

A minta adatainak gyakorisági eloszlása grafikusán is ábrázolható. A tömbmagyarság mintájának értéktartományát, sorba rendezett pontszámait láthatjuk az alábbi poligonon. Megfigyelhetjük a minta minimumának és maximumának eltérését, valamint a minta értéktartományát a számtani középértékhez hasonlíthatjuk.

3. sz. ábra

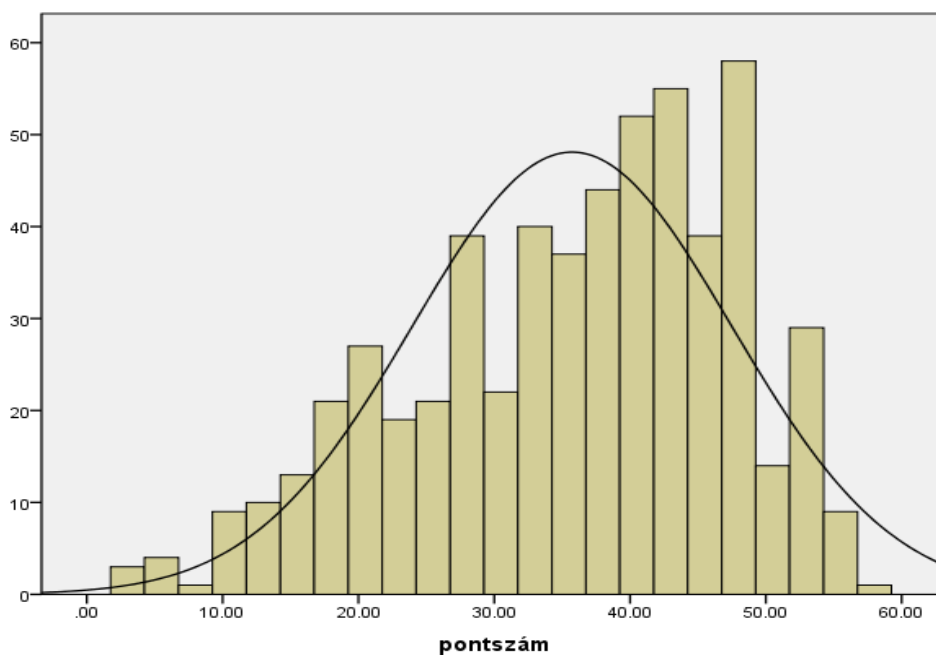
A tanulók nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása és a számtani középérték



A következő hisztogramon a Gauss-görbéhez viszonyíthatjuk a tanulók tesztíráskor elért pontszámainak gyakorisági eloszlását. A Gauss-görbe csúcsából a koordinátarendszer x tengelyére (le)bocsátott merőleges a számtani középértéket mutatja.

4. sz. ábra

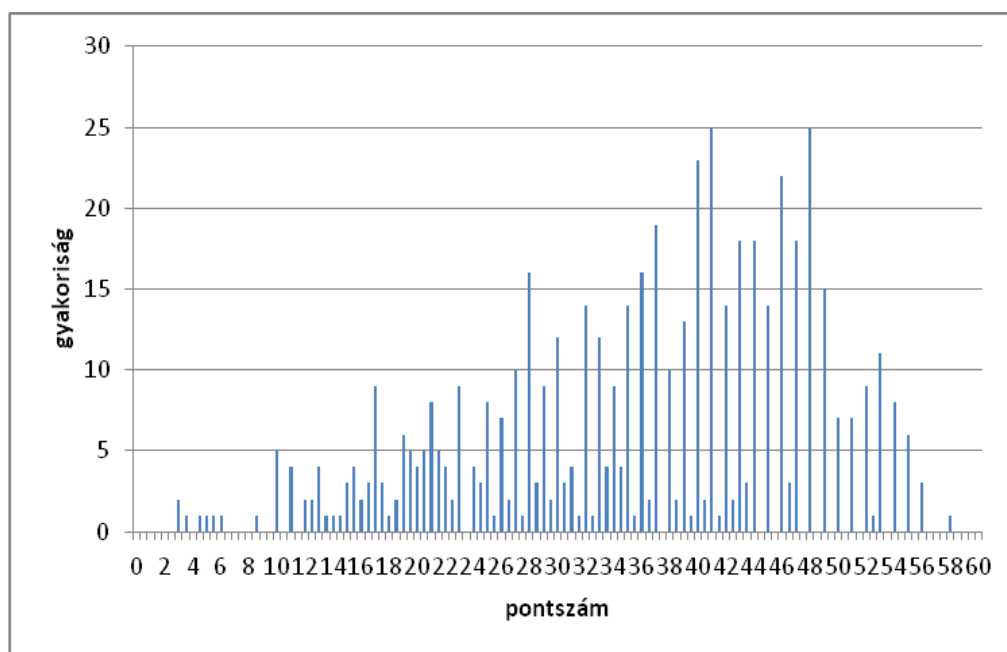
A tanulók pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



A következő oszlopdiagram pedig a tömbmagyarság mintájának gyakorisági eloszlását, valamint a minta móduszát, a gyakorisági poligon maximumhelyét tükrözi (mutatja be).

5. sz. ábra

A tömbmagyarság mintájának szövegértési teljesítménye



13.1.2 A LÁNY- ÉS FIÚMINTA SZÖVEGÉRTÉSI TELJESÍTMÉNYÉNEK KOMPARATÍV ELEMZÉSE

A tömbmagyarság területén élő 4. osztályos lány- és fiútanulók szövegértési teljesítményét jellemző statisztikai adatokat és mutatókat összevetve jellemző különbségeket állapíthatunk meg, és következtetéseket vonhatunk le. A szövegértési teszteredmények alapján a leíró statisztikai mutatók a következő táblázatban láthatók.

6. sz. ábra

A lány- és fiúminta szövegértési teljesítményének összehasonlítása

		lány	fiú	
N	Valid	273	294	Megfigyelések száma
	Missing	21	0	Adatszámok közötti különbség
Mean		37.344	34.221	Középérték (átlag)
Std. Error of Mean		0.6899	0.6940	Középérték standard hibája
Median		40.000	36.000	Medián
Mode		40.0 ^a	41.0	Módusz
Std. Deviation		11.3987	11.9003	Standard hiba (szórás)
Variance		129.931	141.618	Variancia (szórásnégyzet)
Range		53.0	52.5	Variációk intervalluma
Minimum		3.0	3.5	Minimum
Maximum		58.0	56.0	Maximum
Sum		10195	10061	Megfigyelések értékösszege
Coefficient of variation		30.52%	34.77%	Variációs koefficiens
		3.123		Átlagértékek közötti különbség
		0.9802		Különbség standard hibája
		3.186		Különbség t-statisztikája
p		<0.0015		Szignifikancia szint. A lányok átlageredménye statisztikailag magasán jelentősen nagyobb, mint a fiúké.

A lány- és fiúminta adatait összehasonlítva láthatjuk, hogy a lányminta esetében a számtani középérték 37,344, vagyis 3,123-mal magasabb a fiúknál mért 34,221-nél. A medián (az emelkedő számsorrendű statisztikai sor közepén elhelyezkedő adat) értékeit (40,00 és 36,00) összemérve szintén a lányok előnyét tapasztalhatjuk. A módusz (a minta elemei között leggyakrabban előforduló érték) pedig 40,00 és 41,00. (A lánymintánál több módusz van, a kisebb érték van bemutatva.)

A szóródás mérőszámai alapján a lányminta egyedi adatainak a számtani középértéktől való eltérése alacsonyabb, mint a fiúknál, vagyis homogénebb csoportról van szó: egyenletesebb teljesítményt nyújtanak. A lányok esetében a szóródás terjedelme (a minta legnagyobb és legkisebb elemének különbsége) 53,00, a variancia 129,931, a szórás (a statisztikai sor egyes elemeinek átlagos eltérése a számtani középértéktől) pedig 11,3987. Ugyanakkor a fiúmintánál R=52,50, a variancia 141,618, a szórás pedig 11,9003. A variációs koefficiens (együttható), azaz

a relatív szórás a lányoknál 30,52%, míg a fiúknál 34,77%. A variációs együttható a minta szóródását a minta átlagához viszonyítja. Megmutatja, hogy a minta értékei mennyire szóródnak átlagértékükhöz képest. A szórás és a relatív szórás értékei együttvéve bizonyítják, hogy a lányminta valóban homogénebb a fiúkénál.

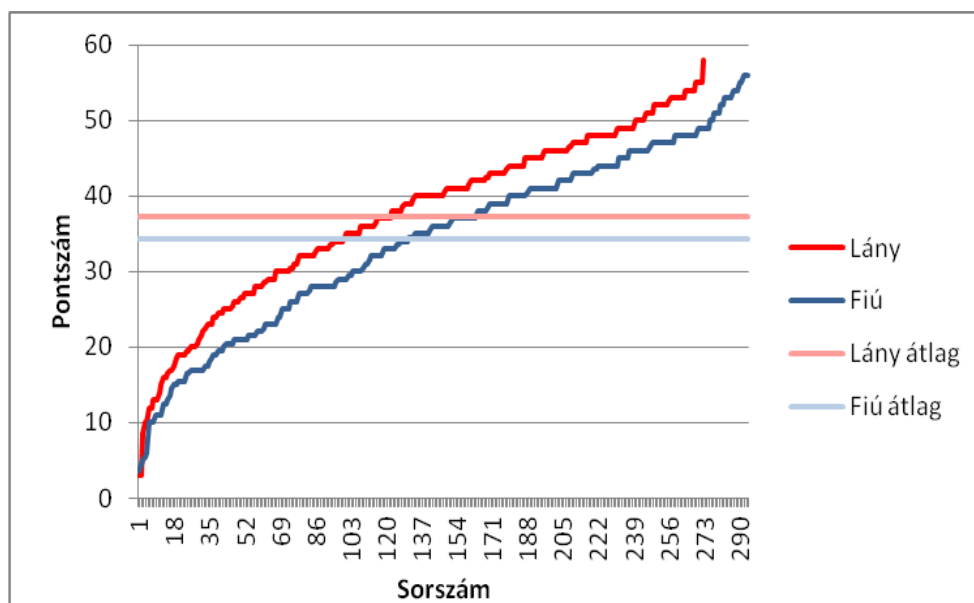
Ha két számtani középérték különbsége nagyobb, mint a két eloszlás szórásainak kétszerese, akkor kijelenthetjük, hogy a két változó gyakorisági eloszlása közötti különbség statisztikailag jelentős. Ezt azonban külön módszerrel állapítjuk meg, mégpedig a kétmintás t-próbával (BAKOVLEJEV 1995).

A tömbmagyarság területén (a lány- és fiúmintát illetően) a már előzőleg feltárt középértékek és szórások nagyságán kívül megállapíthatjuk, hogy a t-próba értéke 3,186, a $p=0,0015$ -ös szignifikanciaszint mellett a lányok szövegértési teljesítménye statisztikailag magasan jelentősen nagyobb, mint a fiúké.

A következő poligonon a lány- és fiúminta nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulását láthatjuk, a két minta számtani átlagához viszonyítva.

7. sz. ábra

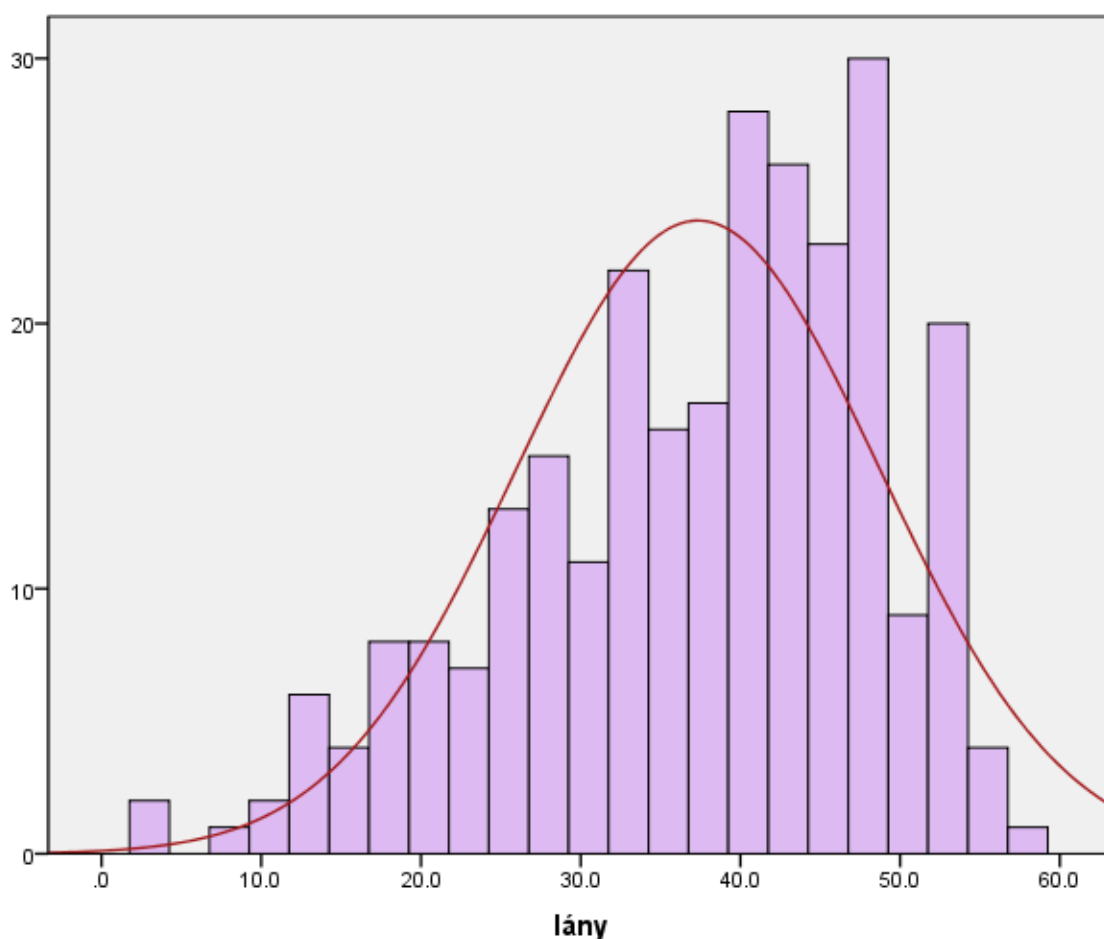
A lány- és fiúminta nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása és a számtani középérték



A következőkben a lány- és fiúminta gyakorisági eloszlását a normál Gauss-görbéhez viszonyítva láthatjuk. A Gauss-görbe csúcsa a számtani középértéket jelzi. A lányminta hisztogramja negatív ferdeséget mutat; a fiúminta gyakorisági eloszlása is negatív, de nem tér el jelentősen a szimmetrikus eloszlástól. A negatív aszimmetria a lányok esetében pozitív jelenség, ugyanis a mintát illetően több olyan érték jelentkezik, amelyek közelebb állnak a maximális pontszámhoz, ugyanakkor kisebb lesz az alacsonyabb pontszám elérésének valószínűsége. A fiúk esetében viszont magasabb valószínűséggel jelenik meg a magas és alacsony pontszám.

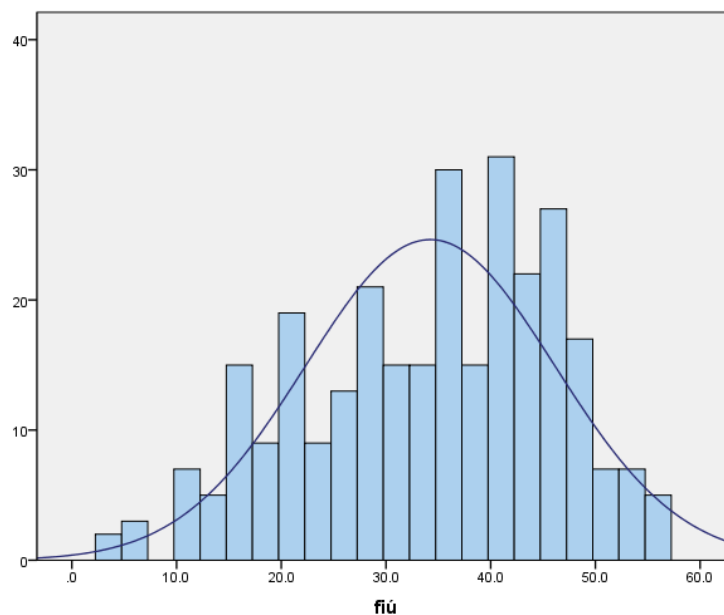
8. sz. ábra

A lányok pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



9. sz. ábra

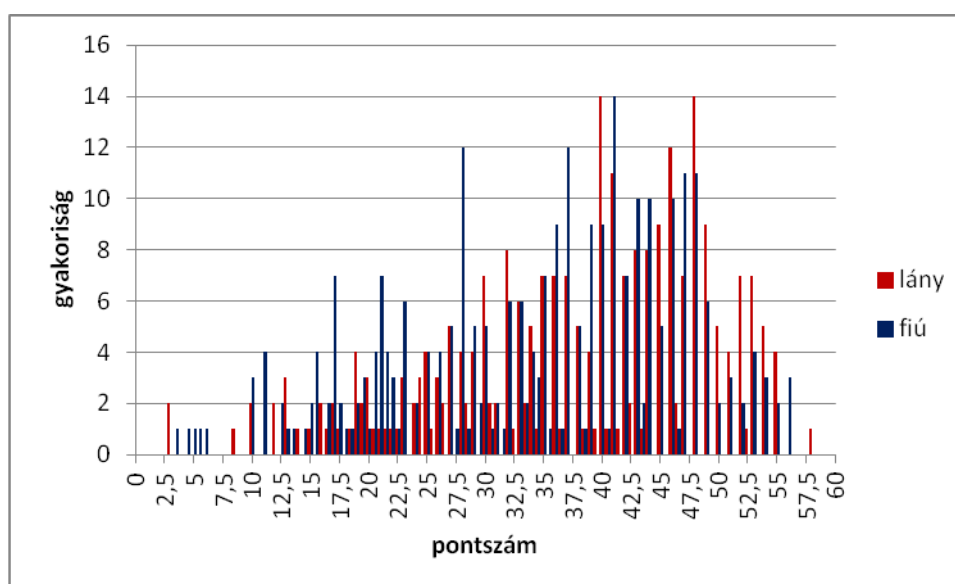
A fiúk pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



Az alábbi együttes diagram a lányok és fiúk mintájának gyakorisági eloszlását tükrözi. Képletesen mutatja, hogy az elért magasabb pontszámoknál a lányok esetében magasabb a gyakoriság.

10. sz. ábra

A lányok és fiúk pontszámainak gyakorisági eloszlása (együttes diagram)



13.1.3 KORRELÁCIÓS ÖSSZEFÜGGÉS

A szövegértési képesség felmérése során a kutatók rámutattak arra, hogy a tanulók szövegértési teljesítménye és szociokulturális háttérük között pozitív korrelációs kapcsolat figyelhető meg (BALÁZSI et al. 2012a).

A kutatás során alkalmazott méréses módszerek segítségével a minta egyes elemeiről több adattal rendelkezünk. Ezek az adatok a következők: a tanulók szövegértési teszten elért pontszámai, valamint szülei (édesanya és édesapa) iskolai végzettsége. Így többdimenziós mintáról beszélhetünk. Felvetődik bennünk a kérdés, hogy a minta elemeihez rendelt adatok között milyen összefüggés van. Vajon a szülők iskolai végzettsége milyen (pozitív vagy negatív) irányban befolyásolja a tanulók szövegértési teljesítményét?

Az adatszoportok eloszlása közötti összefüggéseket a korreláció-számítás által tárhatjuk fel. A minta változói közötti korrelációs kapcsolat mértékét és irányát először a Pearson-féle korrelációs együttható segítségével mutatjuk be.

A tömbmagyarság területén a tanulók szövegértési teljesítménye, valamint az anya és apa iskolai végzettsége közötti Pearson-féle korrelációs összefüggést és a leíró statisztikai adatokat az itt látható táblázatok tartalmazzák.

11. sz. ábra

Deskriptív statisztikai mutatók

	Mean	Std. Deviation	N
pontszám	35,725	11,7555	567
anya	3,13	1,811	567
apa	2,99	1,640	567

A szövegértési teljesítmény és a szülők iskolai végzettsége közötti korreláció

		pontszám	anya	Apa
pontszám	Pearson Correlation	1	0,296**	0,323**
	Sig. (1-tailed)		0,000	0,000
	N	567	567	567
anya	Pearson Correlation	0,296**	1	0,592**
	Sig. (1-tailed)	0,000		0,000
	N	567	567	567
apa	Pearson Correlation	0,323**	0,592**	1
	Sig. (1-tailed)	0,000	0,000	
	N	567	567	567

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

A szövegértési teszten elért pontszám és az anya iskolai végzettsége, valamint az elért pontszám és az apa iskolai végzettsége között mérsékelt pozitív összefüggés tapasztalható; a magasabb iskolai végzettség átlagban jobb eredményhez vezetett. A korrelációs koefficiensek – az anya esetében 0,296, az apa esetében pedig a 0,323 – 1%-nál alacsonyabb valószínűségi szint mellett statisztikailag magasan jelentősek.

A Pearson-féle korreláció értékei a 2007–2008-as tanévben folytatott kutatás során a következő módon alakultak: Észak-Bácskában az anya esetében 0,214, az apa esetében 0,313; Észak-Bánátban pedig 0,241 és 0,335-ös értékek alakultak ki. Azaz a jelen kutatással összhangban szintén megfigyelhető volt, hogy az anya és az apa iskolai végzettsége, valamint a szövegértési teljesítmény közötti pozitív korreláció (összefüggés) magasan jelentős (TÖRTELI TELEK 2011).

Ezt követően a parciális korrelációs együtthatót azért alkalmaztuk a kutatás során, mert a kvantitatív változók (az anya és az apa iskolai végzettsége) kapcsolatából ki akartuk szűrni az egyik kvantitatív változó (az anya vagy az apa iskolai végzettsége) lineáris hatását. Az alábbi két táblázatban a minta értéktartománya alapján kiszámított parciális korrelációs koefficiensek láthatók.

12. sz. ábra

**A szövegértési teljesítmény és az anya iskolai végzettsége közötti
parciális korreláció**

Control Variables			pontszám	Anya
apa	pontszám	Correlation	1,000	0,138
		Significance (1-tailed)		0,001
		df	0	564
anya	pontszám	Correlation	0,138	1,000
		Significance (1-tailed)	0,001	
		df	564	0

13. sz. ábra

**A szövegértési teljesítmény és az apa iskolai végzettsége közötti
parciális korreláció**

Control Variables			pontszám	Apa
anya	pontszám	Correlation	1,000	0,192
		Significance (1-tailed)		0,000
		df	0	564
apa	pontszám	Correlation	0,192	1,000
		Significance (1-tailed)	0,000	
		df	564	0

A parciális korrelációs együttható a teszten elért pontszám és az anya iskolai végzettsége között, miután kizárjuk az apa iskolai végzettségének hatását, 0,138-cal egyenlő. Ugyanakkor a pontszám és az apa iskolai végzettsége között, miután kizárjuk az anya iskolai végzettségének hatását, 0,192-vel egyenlő. A parciális korrelációs együtthatók szignifikanciaszintje mindkét esetben 1%-nál alacsonyabb, vagyis az adott mutató statisztikailag magasan jelentős. Emellett arra is következtethetünk, hogy az apa iskolai végzettségének hatása jelentősebb a szövegértési teljesítményre nézve, mint az anyáé.

A korrelációs számítás „folytatása” a regresszióanalízis. Amikor ugyanis megkíséreljük feltárni az összefüggést egy (függő) változó és több lehetséges (független, magyarázó) változó között, felmerül a kérdés, van-e szignifikáns és prediktív összefüggés a mért változó (y) és a többi változó ($x_1, x_2, x_3 \dots x_k$) kombinációja között. Érdekes e kapcsolatokat többszörös

regresszióanalízis segítségével is elemezni, amely módszer alkalmas arra, hogy az összefüggéseket egy rendszerben kezelje, és a többszörös kapcsolatok szerepét kiszűrje (BAKOVLEJ 1995).

Több változó összefüggését a többszörös regressziós egyenlet adja meg. A többszörös regressziós egyenlet alábbi táblázatában a jelen kutatásban szereplő függő változót (a pontszámot) és a magyarázó változókat (az anya és apa iskolai végzettségét), valamint a kapott t-teszt adatait, eredményeit láthatjuk.

14. sz. ábra

A többszörös regressziós egyenlet

Coefficients ^a					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	27,565	1,035		26,645	0,000
anya	1,050	0,318	0,162	3,303	0,001
apa	1,629	0,351	0,227	4,639	0,000

a. Dependent Variable: pontszám

A kapott értékek alapján megállapíthatjuk, hogy az anya és az apa iskolai végzettsége külön-külön és együttesen is jelentősen hatnak a szövegértési teszteredmény alakulására pozitív irányban: a magasabb iskolai végzettség magasabb pontszámot eredményezett, ugyanis a becsült B koefficiensek (regressziós paraméterek) statisztikailag magasan jelentősek. Ha az anya iskolai végzettsége egy egységgel növekszik, a pontszám átlagosan 1,050-nel növekszik; az apa esetében ez a növekedés átlagosan 1,629-cel egyenlő. A t-értékek – az anya esetében 3,303, az apa esetében pedig 4,639 – jóval magasabbak 2-nél, a szignifikanciaszint pedig kisebb, mint 1%.

A kapcsolat erősségét a többszörös korrelációs együttható (R) mutatja, amely 0,348. Az F-próba szerint (38,966) ez az érték statisztikailag magasan jelentős (p kisebb, mint egy ezrelék). Ebben az esetben ez azt jelenti, hogy a szülők iskolai végzettsége magasan jelentősen hat ki a szövegértési teljesítményre.

A többszörös determinációs együttható (R²) azt mutatja, hogy a független változók (az apa és az anya iskolai végzettsége) együttesen milyen erősséggel határozzák meg a függő változó

(a szövegértési teljesítmény) ingadozását. A szövegértési teszten elért pontszámok 12,1%-át magyarázza meg közösen az apa és az anya iskolai végzettsége; a többi rész (87,9%) más tényezők függvénye (eredménye). (Az R^2 esetében a gyakorlatban nagyon ritkán jelentkezik magas érték, és már ekkora értéknek is van jelentősége.)

A megállapított statisztikai mutatókat az itt következő táblázatokban közlöm.

15. sz. ábra

A többszörös korrelációs és determinációs együttható

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,348 ^a	0,121	0,118	11,0383

a. Predictors: (Constant), apa, anya

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9495,508	2	4747,754	38,966	0,000 ^b
	Residual	68720,572	564	121,845		
	Total	78216,079	566			

a. Dependent Variable: pontszám

b. Predictors: (Constant), apa, anya

13.2.1 KISISKOLÁSOK SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGE A SZÓRVÁNYPOLGÁRSÁG TERÜLETÉN

A szórványpolgárság területén Szenttamás községben 20,757%, Zombor községben 11,494%, Begaszentgyörgy községben (Torda, Bezdán) 19,989%, Temerin községben 26,372%, Újvidéken 3,884%, Nagybecskerekben pedig 10,011% a magyarok részaránya a lakosság összlétszámához viszonyítva (POPIS STANOVNIŠTVA, DOMAĆINSTAVA I STANOVA 2011. U REPUBLICI SRBIJI, STANOVNIŠTVO, NACIONALNA PRIPADNOST 2012).

A szövegértési képességet felmérő teszt (objektív típusú feladatsor) megoldását követően a statisztikai minta alapján a szövegértési teljesítmény kvantitatív és kvalitatív elemzése következett. A szórványmagyarság területén a szövegértési teszteredményeket figyelembe véve a statisztikai mutatók a következők:

16. sz. ábra

Deskriptív statisztikai adatok a szórványmagyarság területén

		tanulók	
N	Valid	215	Megfigyelések száma
	Missing	0	Hiányzó adat
Mean		36.333	Középérték (átlag)
Std. Error of Mean		0.850	Középérték standard hibája
Median		38.000	Medián
Mode		47	Módusz
Std. Deviation		12.460	Standard hiba (szórás)
Variance		155.264	Variancia (szórásnégyzet)
Range		54.0	Variációk intervalluma
Minimum		4.0	Minimum
Maximum		58.0	Maximum
Sum		7811.50	Megfigyelések értékösszege
Coefficient of variation		34.30%	Variációs koefficiens

A szórványmagyarság területén 108 lány és 107 fiú teszteredményeinek feldolgozása történt. A minta értéktartományának vizsgálata során láthatjuk, hogy az elért legalacsonyabb pontszám 4,00, míg a legmagasabb 58,00. Ezt az eredményt a maximálisan elérhető 59,00 ponttal kell összemérnünk (összevetnünk).

A minta eloszlását jellemző középérték mérőszámai a következők: a számtani középérték 36,333, a medián 38,00, míg a módusz (a statisztikai sor leggyakrabban előforduló értéke) 47,00.

Azonban a középértékek önmagukban nem jellemzik kielégítően a mintát; ehhez ismernünk kell az adatok tömörülését, az adatok változékonyságát mutató mérőszámokat is. Az adatok átlag körüli elhelyezkedését és tömörülését, szétszórtságát, azaz szóródását több értékkel (statisztikai mutatóval) is jellemezhetjük. A szóródás intervalluma (R) 54,00, a variancia

155,264, a szórás (a variancia négyzetgyöke) 12,460, valamint a variációs koefficiens (mely az átlaghoz viszonyított százalékos formában mutatja az adatok változékonyságát) értéke 34,30%.

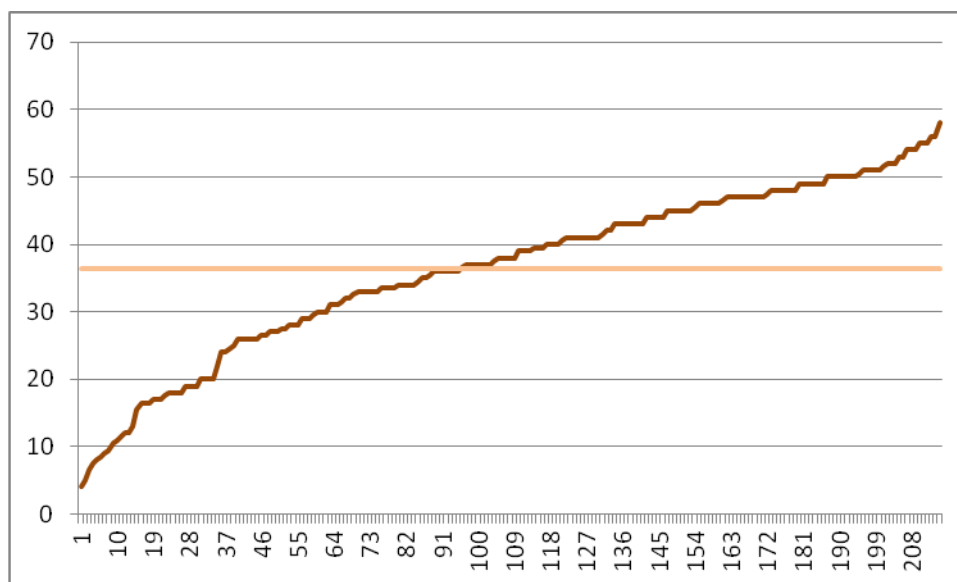
Ugyanakkor a minta értéktartományának elemzése által szintén következtetéseket vonhatunk le. (Lásd a melléklet 347–350. oldalán a minta abszolút és relatív gyakorisági eloszlásának táblázatát!) Az abszolút gyakorisági eloszlás szerint a 215 tanuló közül csak 50-en (23,25%) nem érték el a 29,50-es ponthatárt, vagyis a maximálisan elérhető 59 pont 50%-át.

Mint ahogy már említettem, ez mindenképpen javuló tendenciát jelent a 2007–2008-as tanévben folytatott kutatáshoz viszonyítva, ugyanis akkor Észak-Bácskában a tanulók 48,70%-a, míg Észak-Bánátban a tanulók 42,00%-a nem érte el a maximális 40 pont 50%-át, a 20 pontos határt (TÖRTELI TELEK 2011).

A szórványmagyarság mintájának értéktartományát, sorba rendezett pontszámait vehetjük szemügyre az alábbi poligonon. Látható a minta minimuma és maximuma közötti eltérés (különbség), valamint a minta értéktartományát össze is vethetjük a számtani középértékkel.

17. sz. ábra

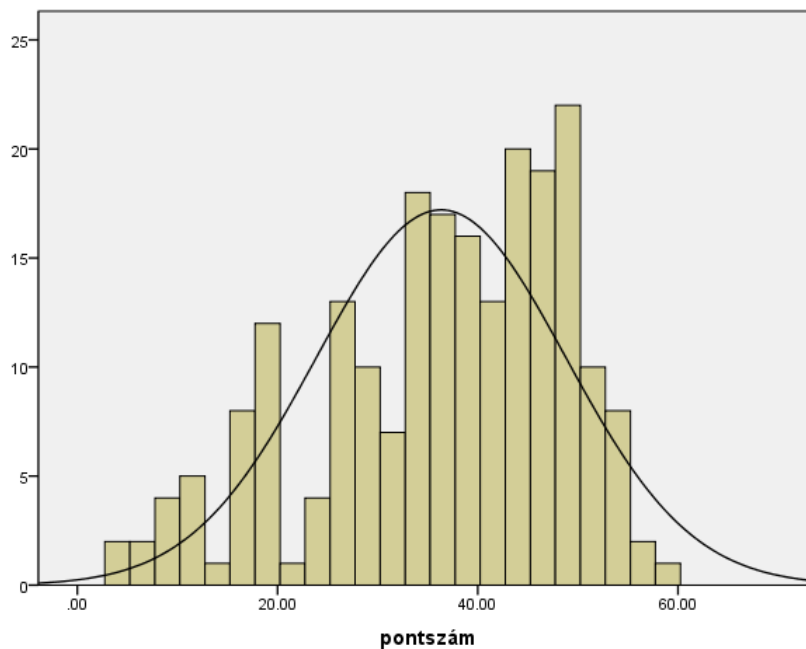
A tanulók nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása és a számtani középérték



A következő hisztogramon a Gauss-görbéhez viszonyítva láthatjuk a tanulók elért pontszámainak gyakorisági eloszlását. A Gauss-görbe csúcsa a számtani középértéket jelzi.

18. sz. ábra

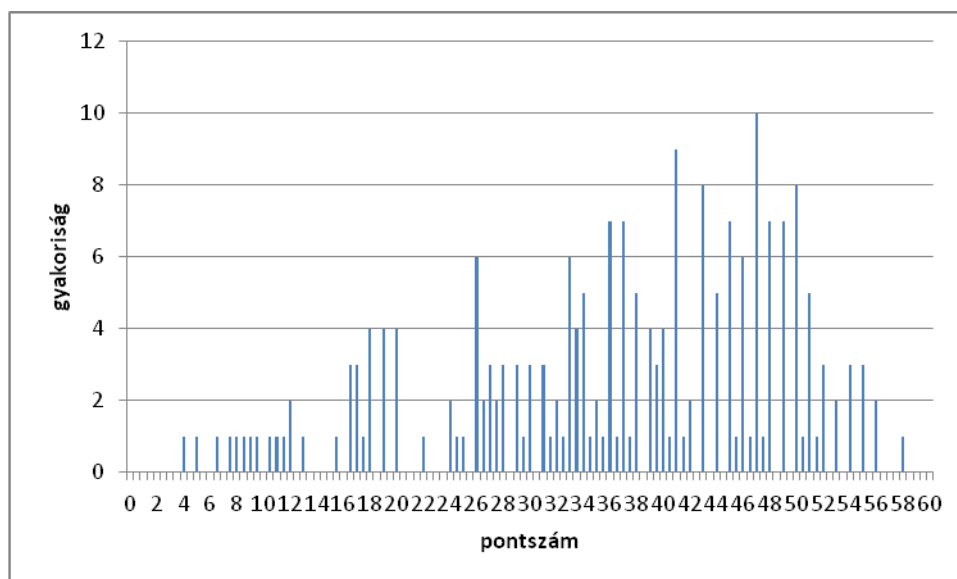
A tanulók pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



Az alábbi hisztogram pedig a minta értéktartományának jellemző sajátosságait, gyakorisági eloszlását, valamint a móduszt, a leggyakrabban előforduló értéket szemlélteti.

19. sz. ábra

A szórványmagyarság mintájának szövegértési teljesítménye



13.2.2 A LÁNY- ÉS FIÚMINTA SZÖVEGÉRTÉSI TELJESÍTMÉNYÉNEK KOMPARATÍV ELEMZÉSE

A szórványmagyarság területén élő 4. osztályos lány- és fiútanulók szövegértési teljesítményét külön-külön is megvizsgálhatjuk, majd nemek szerint összehasonlítjuk. A jellemző különbségek alapján teljesebb képet formálhatunk a minta értéktartományáról. A következő táblázatban a két minta leíró statisztikai adatait tüntettem fel.

20. sz. ábra

A lány- és fiúminták szövegértési teljesítményének összehasonlító kimutatása

		lány	fiú	
N	Valid	108	107	Megfigyelések száma
	Missing	0	1	Adatszámok közötti különbség
Mean		39.620	33.014	Középérték (átlag)
Std. Error of Mean		1.0547	1.2607	Középérték standard hibája
Median		42.000	35.000	Medián
Mode		43.0	47.0	Módusz
Std. Deviation		10.9608	13.0405	Standard hiba (szórás)
Variance		120.140	170.054	Variancia (szórásnégyzet)
Range		48.5	54.0	Variációk intervalluma
Minimum		7.5	4.0	Minimum
Maximum		56.0	58.0	Maximum
Sum		4279.0	3532.5	Megfigyelések értékösszege
Coefficient of variation		27.66%	39.50%	Variációs koefficiens
		6.606		Átlagértékek közötti különbség
		1.642		Különbség standard hibája
		4,022		Különbség t-statisztikája
p		<0.0001		Szignifikanciaszint. A lányok átlageredménye statisztikailag magasan jelentősen magasabb, mint a fiúké.

A lány- és fiúmintát jellemző leíró statisztikai adatokat figyelembe véve a következőket állapíthatjuk meg: A lányminta számtani középértéke 39,620, azaz 6,606-tal magasabb, mint a

fiúminta 33,014-es számtani átlaga. A medián a lányok esetében 42,00, míg a fiúknál 35,00, vagyis a lányminta előnyét bizonyítja. A módusz értéke pedig 43,00 és 47,00.

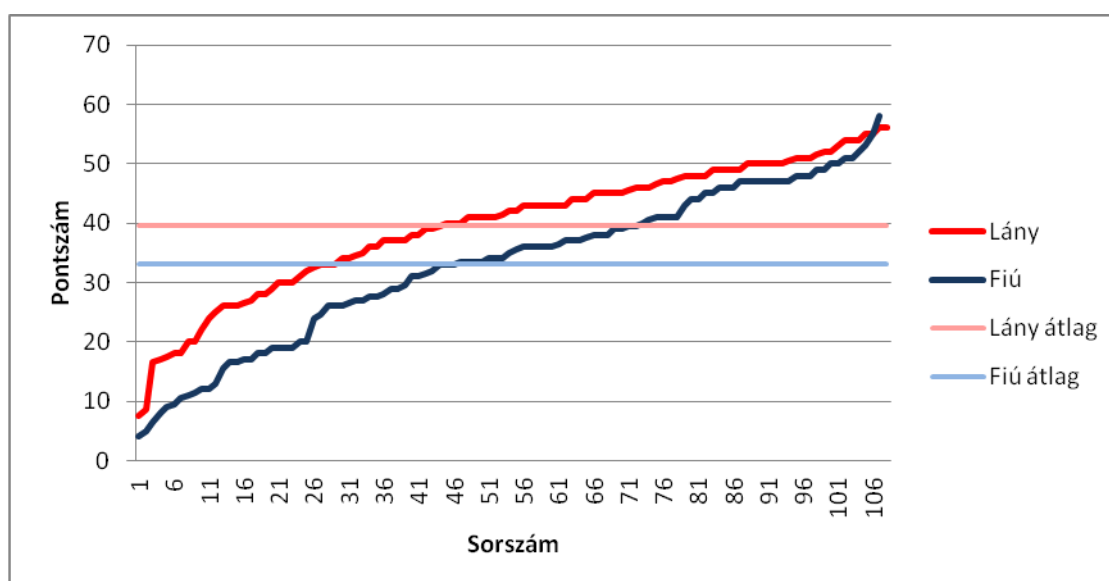
A szóródás mérőszámai híven tükrözik, hogy a lányminta egyedi adatainak a számtani középértéktől való eltérése alacsonyabb, mint a fiúknál, vagyis a teljesítményük kiegyenlítettebb: homogénebb csoportról van szó. A lányok esetében a szóródás terjedelme (R) 48,50, a szórás (standard deviáció) 10,9608, a variációs együttható pedig 27,66%; míg a fiúmintánál a szóródás terjedelme 54,00, a szórás a 13,0405-ös és a variációs együttható a 39,50%-os értéket éri el.

Általában, ha két számtani középérték különbsége nagyobb, mint a két eloszlás szórásainak kétszerese, akkor a két változó gyakorisági eloszlása közötti különbség statisztikailag jelentős. Ennek megállapítására szolgál a kétmintás t-próba (BAKOVLEJEV 1995). A szórványmagyarság területén a lány- és fiúmintát jellemző középértékek és szórások nagyságán kívül kiszámított kétmintás t-teszt értéke 4,022, $p=0,0001$ -es valószínűségi szintnél, azaz a lányok szövegértési teljesítménye statisztikailag magasan jelentősen nagyobb, mint a fiúké.

A következő poligon a lányok és a fiúk nagyság szerint sorba rendezett pontszámait szemlélteti, a két minta számtani középértékéhez viszonyítva.

21. sz. ábra

A lányok és fiúk nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása

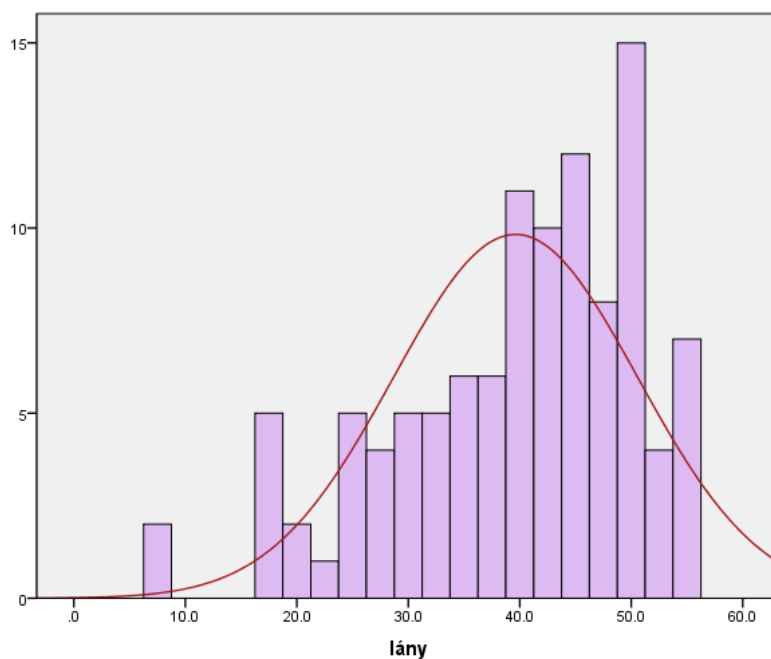


Az alábbi két hisztogram a lány- és fiúminta gyakorisági eloszlását szemlélteti a Gauss-görbéhez viszonyítva. A normál görbe csúcsa a számtani középérték helyét mutatja.

A lányminta hisztogramján negatív ferdeséget (aszimmetriát) láthatunk. A fiúminta gyakorisági eloszlása szintén negatív, de nem tér el jelentősen a szimmetrikus eloszlástól. A lányok esetében a negatív aszimmetria pozitív jelenség, vagyis több olyan érték jelentkezik, amelyek közelebb állnak a maximális pontszámhoz, ugyanakkor kisebb lesz az alacsony pontszám elérésének valószínűsége. Ettől eltérően a fiúk esetében magasabb valószínűséggel jelenik meg a magas és alacsony pontszám.

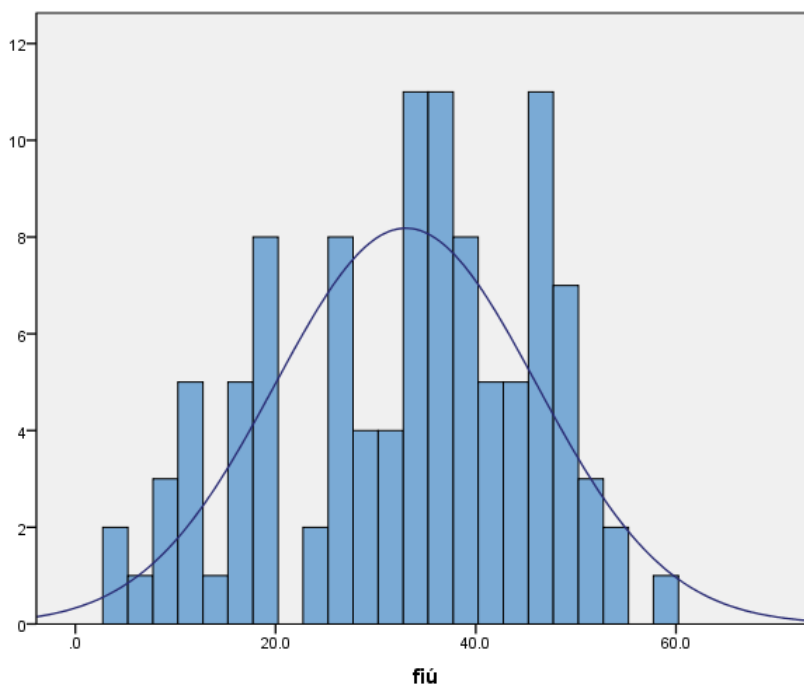
22. sz. ábra

A lányok pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



23. sz. ábra

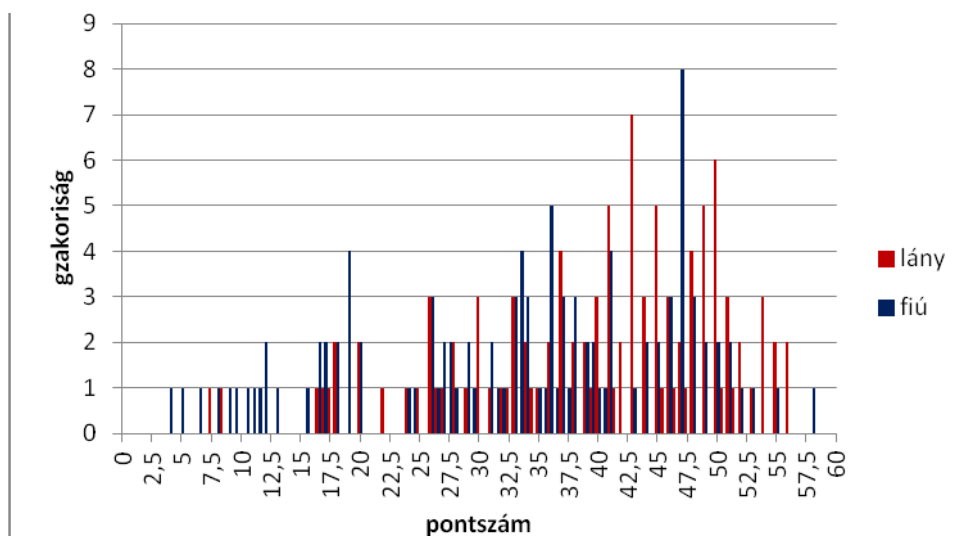
A fiúk pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



A lány- és fiúminta gyakorisági eloszlását egyazon koordinátarendszerben is ábrázolhatjuk. A következő összehasonlító hisztogram segítségével lehetővé válik a két adatsor komparációja. A gyakorisági hisztogram szemléletesen mutatja, hogy a magasabb pontszámoknál a lányok esetében nagyobb a gyakoriság.

24. sz. ábra

A lányok és fiúk pontszámainak gyakorisági eloszlása (együttes diagram)



13.2.3. KORRELÁCIÓS ÖSSZEFÜGGÉS

Az adatsortok közötti összefüggéseket a korreláció-számítás által tárhatjuk fel. A minta változói közötti korrelációs kapcsolat mértékét és irányát először a Pearson-féle korrelációs együttható segítségével állapítom meg.

A szórványmagyarság területén vizsgálhatjuk a tanulók szövegértési teljesítménye és az anya iskolai végzettsége, valamint a szövegértési teljesítmény és az apa iskolai végzettsége közötti korrelációs kapcsolatot. A kapott statisztikai adatok az alábbi táblázatokban láthatók.

25. sz. ábra

Deskriptív statisztikai mutatók

	Mean	Std. Deviation	N
pontszám	36,333	12,4605	215
anya	3,29	1,946	215
apa	3,00	1,676	215

A szövegértési teljesítmény és a szülők iskolai végzettsége közötti korreláció

		pontszám	anya	apa
pontszám	Pearson Correlation	1	0,335**	0,352**
	Sig. (1-tailed)		0,000	0,000
	N	215	215	215
anya	Pearson Correlation	0,335**	1	0,554**
	Sig. (1-tailed)	0,000		0,000
	N	215	215	215
apa	Pearson Correlation	0,352**	0,554**	1
	Sig. (1-tailed)	0,000	0,000	
	N	215	215	215

** . Correlation is significant at the 0,01 level (1-tailed).

A szövegértési teljesítményt mérő teszten elért pontszám és az anya iskolai végzettsége, valamint az elért pontszám és az apa iskolai végzettsége között mérsékelt pozitív összefüggés

van; a magasabb iskolai végzettség átlagban jobb teszteredményhez vezetett. A korrelációs koefficiensek (az anya esetében a 0,335, az apa esetében pedig a 0,352) 1%-nál alacsonyabb valószínűségi szintnél (p) statisztikailag magasan jelentősek.

Mint már említettem, a kapott eredmények összhangban vannak a 2007–2008-as tanévben folytatott kutatás eredményeivel. Azaz a jelen kutatással összhangban megfigyelhettem, hogy az anya és az apa iskolai végzettsége, valamint a szövegértési teljesítmény közötti pozitív korreláció magasan jelentős (TÖRTELI TELEK 2011).

Ezután a parciális korrelációs együtthatót alkalmaztam a kutatás folyamán, hogy a kvantitatív változók (az anya és az apa iskolai végzettsége) kapcsolatából kiszűrjem az egyik kvantitatív változó lineáris hatását. A itt következő táblázatokban a parciális koefficiensek láthatók.

26. sz. ábra

A szövegértési teljesítmény és az anya iskolai végzettsége közötti parciális korreláció

Control Variables			pontszám	anya
apa	pontszám	Correlation	1.000	.180
		Significance (2-tailed)	.	.008
		df	0	212
anya	pontszám	Correlation	.180	1.000
		Significance (2-tailed)	.008	.
		df	212	0

27. sz. ábra

A szövegértési teljesítmény és az apa iskolai végzettsége közötti parciális korreláció

Control Variables			pontszám	apa
anya	pontszám	Correlation	1.000	.212
		Significance (2-tailed)	.	.002
		df	0	212
apa	pontszám	Correlation	.212	1.000
		Significance (2-tailed)	.002	.
		df	212	0

A parciális korrelációs együttható értéke a teszteredmény és az anya iskolai végzettsége között, miután kizárjuk az apa iskolai végzettségének hatását, 0,180. Ugyanakkor az elért pontszám és az apa iskolai végzettsége közötti kapcsolatot mutató korrelációs együttható (az anya iskolai végzettségének hatását kizárva), 0,212-vel egyenlő.

A parciális korrelációs együtthatók valószínűségi szintje (p) az anya és az apa esetében is 1%-nál alacsonyabb, azaz statisztikailag magasan jelentős. Emellett az is egyértelmű, hogy az apa iskolai végzettsége jelentősebben hat a pontszámok alakulására, mint az anyáé.

A regresszióanalízis a korrelációszámítás folytatásának tekinthető. A regressziós egyenlet az x változó (független változó) és az y változó (függő, magyarázó változó) közötti kapcsolatot adja meg (BAKOVLEJ 1995). A többszörös regressziós egyenlet itt következő táblázatában a pontszám (függő változó) és az anya meg az apa iskolai végzettsége (magyarázó változó), valamint a t-teszt eredményei láthatók.

28. sz. ábra

A többszörös regressziós egyenlet

		Coefficients ^a				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	26,704	1,747		15,289	0,000
	anya	1,295	0,486	0,202	2,663	0,008
	apa	1,785	0,565	0,240	3,161	0,002

A kapott eredmény alapján arra következtethetünk, hogy az anya és az apa iskolai végzettsége külön-külön és együttesen is jelentősen hatnak a szövegértési teszten elért eredmény alakulására pozitív irányban: a magasabb iskolai végzettség magasabb pontszámot eredményezett, mivel a becsült B koefficiensek (a regressziós egyenlet paraméterei) statisztikailag magasan jelentősek; a t-értékek – az anya esetében 2,663, az apa esetében pedig 3,161 – jóval magasabbak 2-nél, a valószínűségi szint (p) pedig kisebb, mint 1%. Amennyiben az anya iskolai végzettsége egy egységgel növekszik, a szövegértési teszten elért pontszám 1,295-tel növekszik; az apát illetően pedig ez a növekedés átlagosan 1,785.

A többszörös korrelációs együttható ($R=0,390$) a kapcsolat erősségét mutatja. Az F-próba szerint (19,055) ez az érték statisztikailag magasan jelentős (p kisebb, mint 1 ezrelék). Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy a szülők iskolai végzettsége magasan jelentősen hat ki (meghatározza) a szövegértési teljesítményre.

A többszörös determinációs együttható megmutatja, hogy a szövegértési teszten elért pontszámok 15,2%-át az apa és az anya iskolai végzettsége magyarázza meg közösen, a többi, fennmaradó rész más tényezők eredménye, függvénye. (Az R^2 – a determinációs koefficiens – értékét tekintve a gyakorlatban nagyon ritkán jelentkezik magas érték, és már ekkora értéknek is van jelentősége.) A megállapításokat igazoló statisztikai táblázatokat az alábbiakban közlöm.

29. sz. ábra

A többszörös korrelációs és determinációs együttható

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,390 ^a	0,152	0,144	11,5260

a. Predictors: (Constant), apa, anya

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	5062,713	2	2531,357	19,055	0,000 ^b
Residual	28163,759	212	132,848		
Total	33226,472	214			

a. Dependent Variable: pontszám

b. Predictors: (Constant), apa, anya

13.3.1 KISISKOLÁSOK SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGE A SZIGETMAGYARSÁG TERÜLETÉN

A szigetmagyarság esetében Székelykeve és Ürményháza 4. osztályos tanulóinak szövegértési teljesítményét mértem fel a kutatás során.

A nyelvjárászigetek spontán áttelepülésekkel vagy szervezett áttelepítésekkel, vagyis migrációval jöttek létre. A legújabb korban keletkezett nyelvjárászigetekkel kapcsolatban főként a bukovinai székelyek Magyarországra történő áttelepítését kell megemlíteni. A 19. század második felétől többször is felmerült a hazatelepítésük terve. Először 1883-ban költözött át mintegy 4000 székely Belgrád közelébe, az Al-Duna mellé, Székelykeve, Sándoregyháza és Hertelendyfalva községekbe. Őket al-dunai székelyek néven említi a szakirodalom. Nyelvsziget jellegű települések (nem román, hanem szerb nyelvű környezetben) (KISS 2001).

A szigetmagyarság esetében is a szövegértési képességet felmérő teszt megoldása után, a kvantitatív és kvalitatív elemzés során többféle következtetésre került sor. A szövegértési teljesítményt figyelembe véve a statisztikai mutatókat az alábbi táblázatban láthatjuk:

30. sz. ábra

Deskriptív statisztikai adatok a szigetmagyarság területén

		tanulók	
N	Valid	18	Megfigyelések száma
	Missing	0	Hiányzó adat
Mean		37.583	Középérték (átlag)
Std. Error of Mean		2.953	Középérték standard hibája
Median		36.500	Medián
Mode		31 ^a	Módusz
Std. Deviation		12.528	Standard hiba (szórás)
Variance		156.948	Variancia (szórásnégyzet)
Range		40.5	Variációk intervalluma
Minimum		15.5	Mínimum
Maximum		56.0	Maximum
Sum		676.50	Megfigyelések értékösszege
Coefficient of variation		33.33%	Variációs koefficiens

A szigetmagyarság területén 12 fiú és 6 lány oldotta meg a tesztfeladatokat. A minta értéktartományának legalacsonyabb pontszáma 15,50, míg a legmagasabb az 56,00. Ezt a teljesítményt a maximálisan elérhető 59,00 ponttal kell összehasonlítani.

A minta eloszlását jellemző átlagértékek a következőképpen alakultak: a középérték 37,583, a medián (a nagyság szerint sorba rendezett adatok közül a középső, „50%-os” érték, amelynél a kisebb és nagyobb adatok száma azonos) 36,50, míg a módusz 31,00. (Több módusz van, a kisebb érték van bemutatva.)

A minta elemeinek a középértéktől való eltérését kifejező mérőszámok a következők: a szóródás terjedelme (R) 40,50, a variancia 156,948; a szórás (a szórásnégyzetből számított négyzetgyök) 12,528, valamint a variációs koefficiens (amely a számtani átlaghoz viszonyítva fejezi ki a szóródás mértékét) 33,33%.

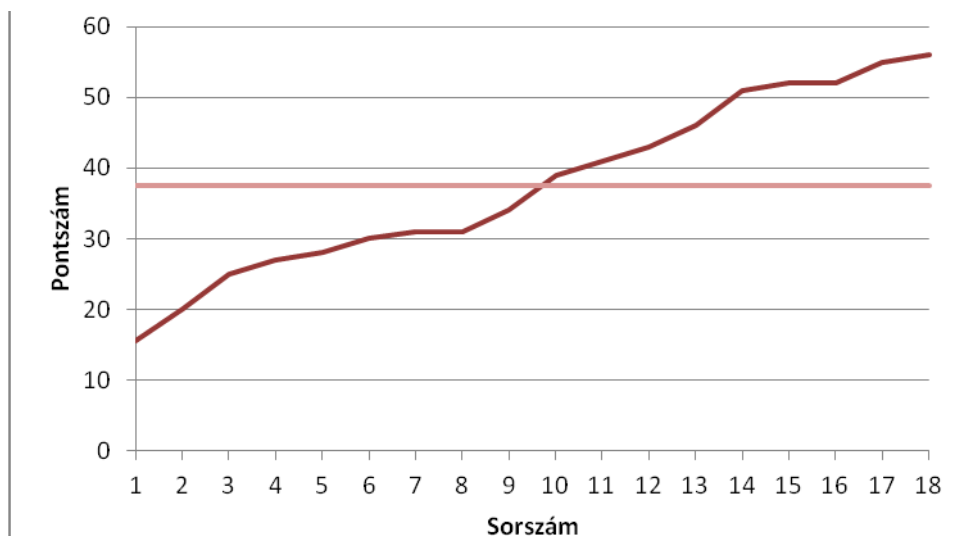
Mindemellett a minta értéktartományának elemzése után, a kumulatív frekvenciák alapján további következtetéseket vonhatunk le. (Lásd a melléklet 350–351. oldalán a minta abszolút és relatív gyakorisági eloszlásának táblázatát!) Az abszolút gyakorisági eloszlás szerint a tanulóknak csak a 27,80%-a nem érte el a 29,50-es ponthatárt, azaz a maximálisan elérhető 59 pont 50%-át, amely 5 tanulót jelent.

A tömb- és a szórványmagyarsághoz hasonlóan, a kapott eredmények összhangban vannak a 2007–2008-as tanévben folytatott kutatás adataival; vagyis a mostani kutatással összhangban megfigyelhető volt, hogy az anya és az apa iskolai végzettsége, valamint a szövegértési teszteredmény közötti pozitív korreláció magasan jelentős (TÖRTELI TELEK 2011).

Az alábbi poligonon a szigetmagyarság mintájának értéktartományát, sorba rendezett pontszámait mutatom be. Látható a minta legkisebb és legnagyobb értéke közötti eltérés, valamint a minta értéktartományát össze is lehet hasonlítani a számtani átlaggal.

31. sz. ábra

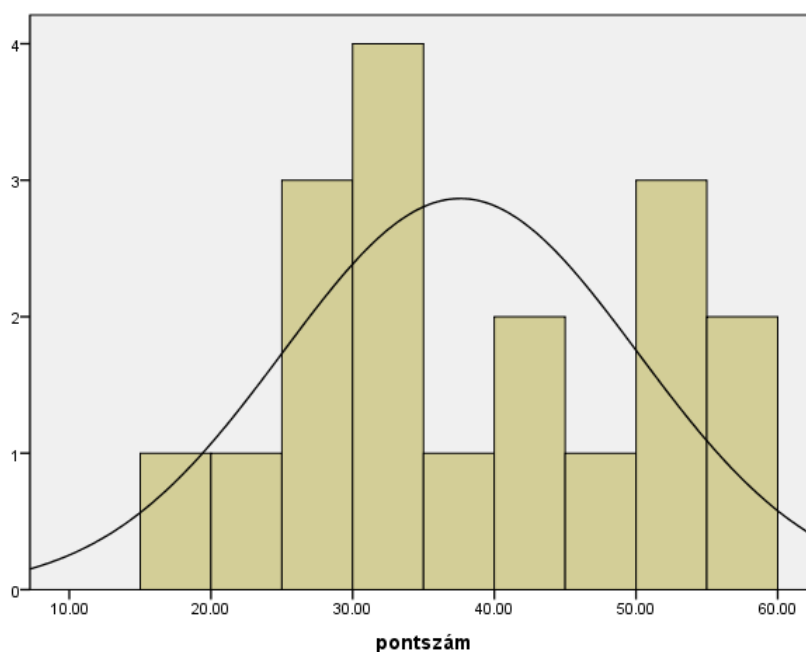
A tanulók nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása és a számtani középérték



A következő hisztogramon a Gauss-görbéhez viszonyíthatjuk a tanulók pontszámainak gyakorisági eloszlását. A Gauss-görbe csúcsa a számtani középérték helyét mutatja.

32. ábra

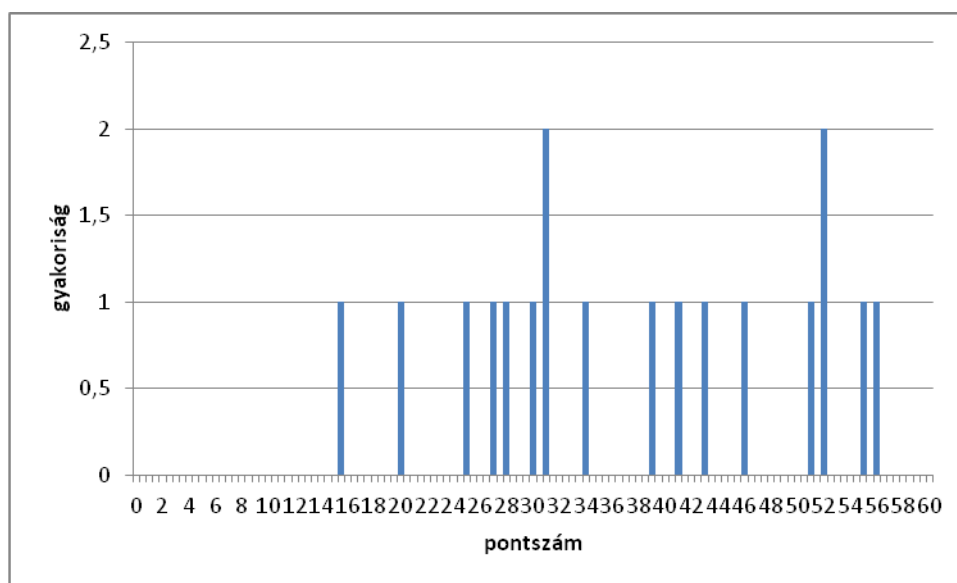
A tanulók pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



Az alábbi hisztogramon pedig a szigetmagyarság mintájának gyakorisági eloszlását, valamint a minta móduszát mutatom be.

33. sz. ábra

A szigetmagyarság mintájának szövegértési teljesítménye



13.3.2. A LÁNY- ÉS FIÚMINTA SZÖVEGÉRTÉSI TELJESÍTMÉNYÉNEK KOMPARATÍV ELEMZÉSE

A szigetmagyarság területén élő 4. osztályos lány- és fiútanulók szövegértési teljesítményét is összevethetjük. A jellemző eltérések alapján teljesebb kép alakulhat ki bennünk a mintáról. A két minta szövegértési teszteredményei alapján kiszámított statisztikai mutatókat táblázatban foglaltam össze.

34. sz. ábra

A lány- és fiúminta szövegértési teljesítményének összehasonlító kimutatása

		lány	fiú	
N	Valid	12	6	Megfigyelések száma
	Missing	0	6	Adatszámok közötti különbség
Mean		39.167	34.417	Közéérték (átlag)
Std. Error of Mean		3.6115	5.3423	Közéérték standard hibája
Median		41.000	32.500	Medián
Mode		52.0	15.5 ^a	Módusz
Std. Deviation		12.5106	13.0859	Standard hiba (szórás)
Variance		156.515	171.242	Variancia (szórásnégyzet)
Range		36.0	39.5	Variációk intervalluma
Minimum		20.0	15.5	Minimum
Maximum		56.0	55.0	Maximum
Sum		470.0	206.5	Megfigyelések értékösszege
Coefficient of variation		31.94%	38.02%	Variációs koefficiens
		4.750		Átlagértékek közötti különbség
		6.347		Különbség standard hibája
		0.748		Különbség t-statisztikája
p		<0.465		Szignifikanciaszint. A lányok átlageredménye magasabb, mint a fiúké, de statisztikailag nem bizonyítható be a kis minta miatt

A lány- és fiúmintát jellemző statisztikai adatok alapján a következőket állapíthatjuk meg: A lányminta számtani átlaga 39,167, azaz 4,750-nel magasabb a fiúminta 34,417-es átlagánál. A medián a lányok esetében 41,00, míg a fiúk esetében 32,50, vagyis a lányok javára billen a mérleg. A módusz értéke pedig 52,00, valamint 15,50. (A fiúmintánál több módusz van, a kisebb érték van bemutatva.)

A szóródás mérőszámai szintén azt bizonyítják, hogy a lányminta adatai kisebb mértékben térnek el a számtani középértéktől, mint a fiúk adatai; vagyis homogénebb csoportról van szó, ahogy azt a tömb- és a szórványmagyarságnál már megállapítottam. A lánymintánál a szóródás terjedelme 36,00, a variancia 156,515, a szórás 12,5106, valamint a variációs

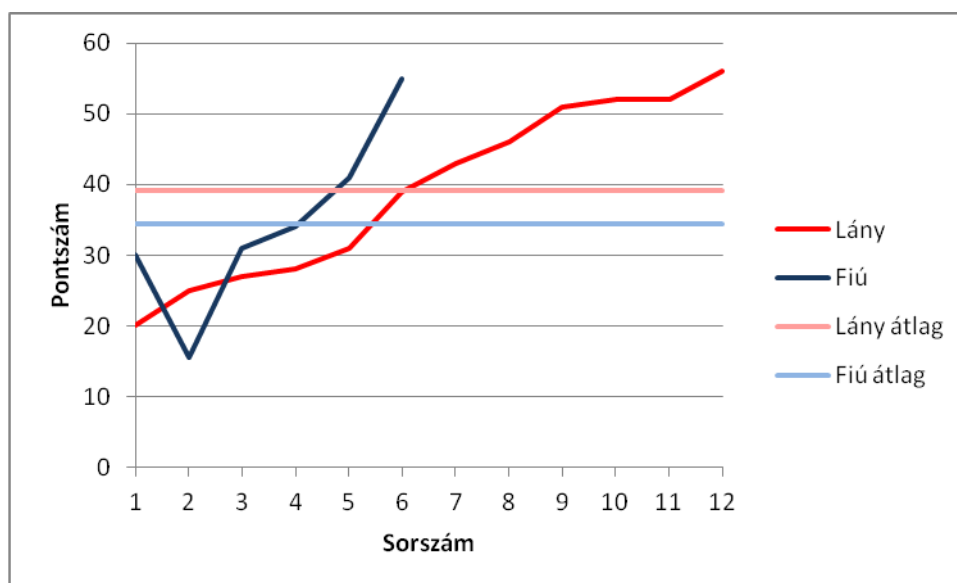
koefficiens 31,94%. A fiúminta esetében a szóródás terjedelme (R) 39,50, a variancia 171,242, a szórás 13,0859, míg a variációs együttható 38,02%.

A szigetmagyarság területén a lány- és fiúmintát jellemző középértékek és szórások alapján kiszámított kétmintás t-próba értéke 0,748, $p=0,465$ valószínűségi szintnél. A lányok átlageredménye ugyan magasabb, mint a fiúké, de statisztikailag nem bizonyítható be a kis minta miatt.

Az alábbi poligon a lány- és fiúminta nagyság szerint sorba rendezett pontszámait tükrözi, a két minta számtani átlagához viszonyítva.

35. sz. ábra

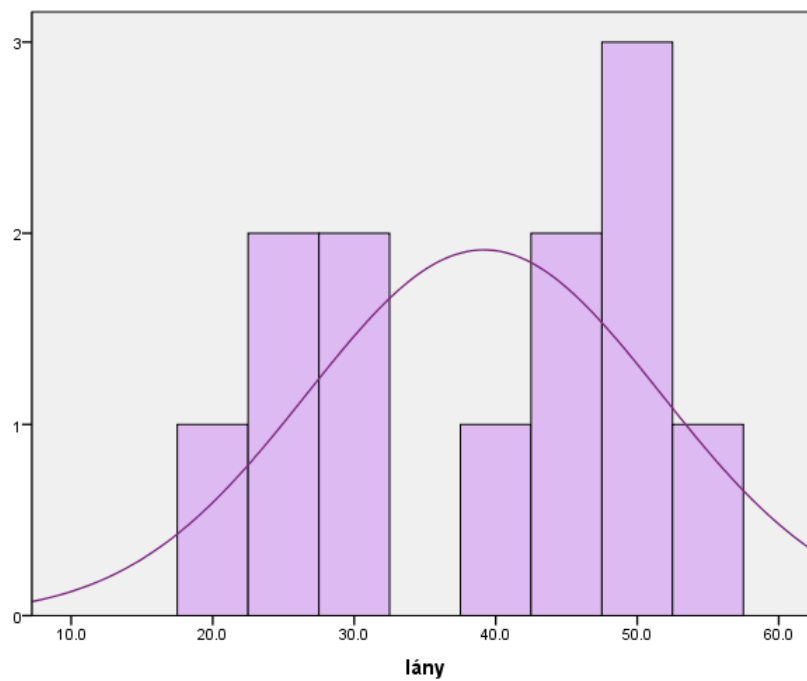
A lány- és fiúminta nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása és a számtani középérték



A következő két hisztogram lehetővé teszi a lány- és fiúminta gyakorisági eloszlásának összevetését a Gauss-görbével. Ugyanakkor a számtani középérték helye is láthatóvá válik. A lányminta hisztogramján a negatív aszimmetria a kis minta miatt nem látható.

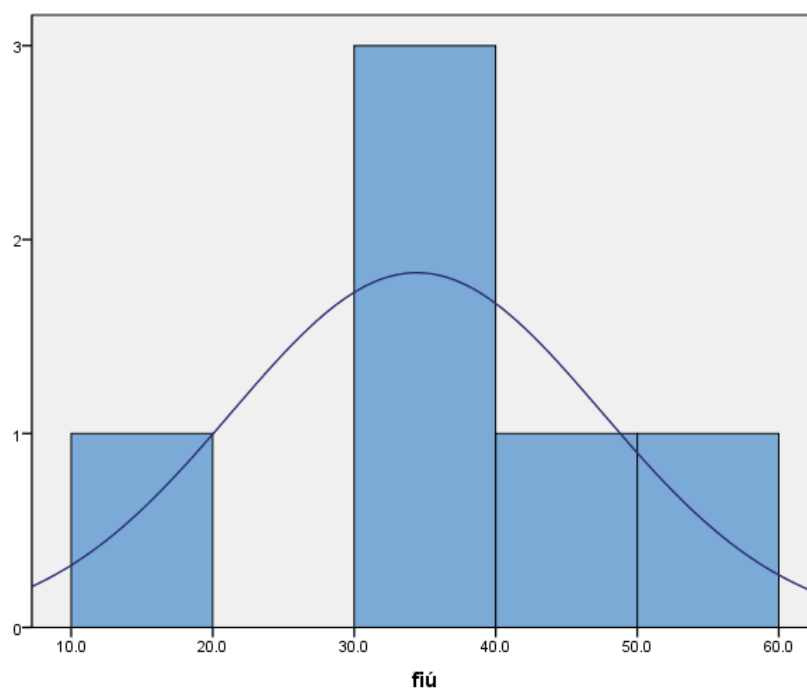
36. sz. ábra

A lányok pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



37. sz. ábra

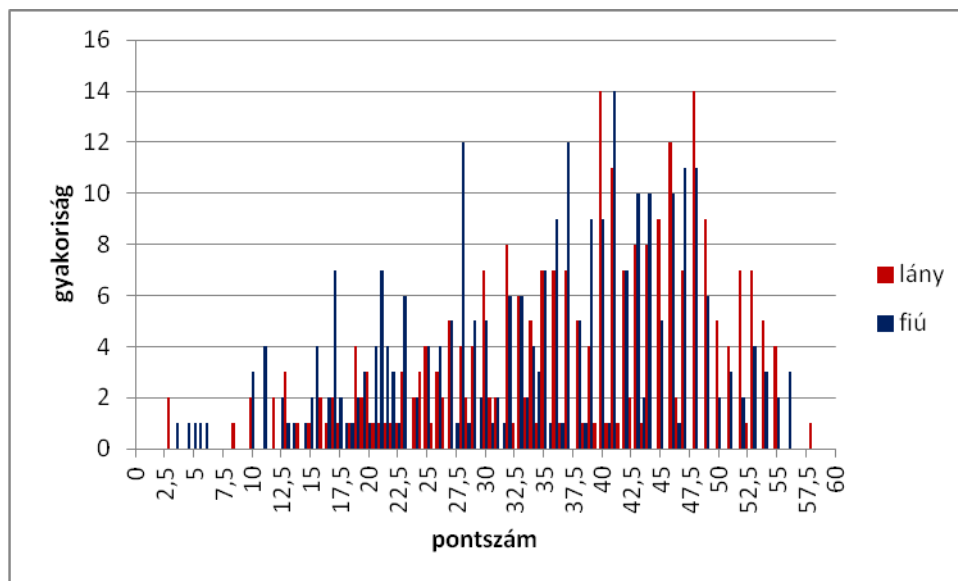
A fiúk pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe



A két minta gyakorisági eloszlását a következő együttes diagramon vehetjük szemügyre. Ily módon lehetővé válik a két statisztikai sor összehasonlítása. A gyakorisági hisztogram mutatja, hogy a magasabb pontszámoknál a lányok esetében növekszik a gyakoriság.

38. sz. ábra

A lányok és fiúk pontszámainak gyakorisági eloszlása (együttes diagram)



13.3.3. KORRELÁCIÓS ÖSSZEFÜGGÉS

Az adatcsoportok eloszlása közötti összefüggéseket a korrelációs mutatók segítségével állapíthatjuk meg. A szigetmagyarság területén a tanulók szövegértési teljesítménye és az anya iskolai végzettsége, valamint a szövegértési teljesítmény és az apa iskolai végzettsége közötti kapcsolatot a Pearson-féle korrelációs táblázat tükrözi.

Deskriptív statisztikai mutatók

	Mean	Std. Deviation	N
pontszám	37,583	12,5279	18
anya	2,61	1,720	18
apa	2,61	1,092	18

A szövegértési teljesítmény és a szülők iskolai végzettsége közötti korreláció

		pontszám	anya	apa
Pontszám	Pearson Correlation	1	0,470*	0,439*
	Sig. (1-tailed)		0,025	0,034
	N	18	18	18
Anya	Pearson Correlation	0,470*	1	0,541*
	Sig. (1-tailed)	0,025		0,010
	N	18	18	18
Apa	Pearson Correlation	0,439*	0,541*	1
	Sig. (1-tailed)	0,034	0,010	
	N	18	18	18

*. Correlation is significant at the 0,05 level (1-tailed).

A szövegértési teszten elért pontszám és az anya iskolai végzettsége, valamint az elért pontszám és az apa iskolai végzettsége között statisztikailag jelentős összefüggés van; a magasabb iskolai végzettség átlagosan jobb eredményhez vezetett. A korrelációs együtthatók (az anya esetében 0,470, az apa esetében pedig 0,439) 5%-nál alacsonyabb valószínűségi szint (p) mellett statisztikailag jelentősek, illetve jelentősen eltérnek a nullától.

Mint már a tömb- és a szórványmagyarság korrelációs együtthatóinál említettem, a kapott eredmények összhangban vannak a 2007–2008-as tanévben folytatott kutatás adataival. Akkor is megfigyelhettem, hogy a szülők iskolai végzettsége, valamint a szövegértési teszteredmény közötti pozitív összefüggés magasan jelentős (TÖRTELI TELEK 2011).

A parciális korrelációs együttható nem szerepel a felsorakoztatott statisztikai mutatók között, mivel a kis elemszámú minta miatt nem mutatható ki statisztikailag jelentős

(szignifikáns) kapcsolat a tanulók szövegértési teljesítménye, valamint az anya és az apa iskolai végzettsége között.

A többszörös regressziós egyenlet alábbi táblázatában a pontszám (függő változó), valamint az apa meg az anya iskolai végzettsége, valamint a t-teszt eredménye jelenik meg. A t-teszt értékei a következők: az anya esetében 1,252, az apa esetében pedig 0,995 (2-nél alacsonyabbak); 5%-os valószínűségi szintnél (p). Vagyis az apa és az anya iskolai végzettsége nem jelentősek az eredmény alakulására nézve. Az elemzés hátránya a kis minta.

A felsorolt statisztikai mutatók az alábbi táblázatban láthatók.

40. sz. ábra

A többszörös regressziós egyenlet

		Coefficients ^a				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	23,514	7,176		3,277	0,005
	Anya	2,393	1,912	0,329	1,252	0,230
	Apa	2,995	3,011	0,261	0,995	0,336

a. Dependent Variable: pontszám

A kapcsolat mértékét a többszörös korrelációs együttható (R) értéke mutatja, amely 0,519. Az F-próba szerint (2,759) ez az érték tendenciát mutat a jelentős érték felé (p=0,095). Ebben az esetben ez azt jelenti, hogy tendencia van afelé, hogy a szülők iskolai végzettsége pozitívan hat a tanulók szövegértési teljesítményére.

A többszörös determinációs együttható (R²) valójában a többszörös korrelációs együttható négyzete. Azt mutatja, hogy a szövegértési teszten elért pontszámok 26,9%-át az anya és az apa iskolai végzettsége magyarázza meg közösen; a fennmaradó rész (73,1%) más tényezők függvénye. Vagyis a determinációs koefficiens értéke jelentős.

41. sz. ábra

A többszörös korrelációs és determinációs együttható

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,519 ^a	0,269	0,171	11,4033

a. Predictors: (Constant), apa, anya

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	717,604	2	358,802	2,759	0,095 ^b
	Residual	1950,521	15	130,035		
	Total	2668,125	17			

a. Dependent Variable: pontszám

b. Predictors: (Constant), apa, anya

13.4. A TÖMB-, A SZÓRVÁNY- ÉS A SZIGETMAGYARSÁG TANULÓI – A SZÖVEGÉRTÉSI TELJESÍTMÉNY KOMPARATÍV ELEMZÉSE

A kutatás 1. alhipotézise szerint a tanulók nyelvi környezete befolyásolja szövegértési képességük fejlettségi szintjét. A tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság mintája alapján meghatározott statisztikai mutatókat összehasonlítva lényeges következtetéseket vonhatunk le.

A megállapítható adatok esetében minden egyes jelenségre vonatkozóan általában két vagy több jellemzőről, tulajdonságról van információnk. Ebben az esetben tudomásunk van a szövegértési tesztet megoldó tanulók pozitív vagy negatív eredményéről, valamint azok nyelvi környezetéről.

A tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság tanulóinak szövegértési teljesítményét összehasonlítva a t-próba eredményét a következő táblázatban tüntettem fel.

42. sz. ábra

A t-teszt eredménye

	sziget-szórvány	sziget-tömb	szórvány-tömb	
SSE	35894.59709	80884.20437	111442.5515	átlagtól való eltérések négyzetösszege
df	229	580	780	szabadságfokok száma
MSE	156.7449655	139.4555248	142.875066	átlagos négyzetes hiba
nh	29.78354978	31.12178388	311.7774936	megfigyelések számának harmonikus átlaga
S diff	3.244319142	2.993647208	0.957350215	átlagok különbségének standard hibája
diff	1.250775194	1.858465608	0.607690415	átlagok közötti különbség
t	0.385527792	0.620803147	0.634762917	t- statisztika értéke
p	0.7002043	0.534973024	0.525769192	szignifikancia szint

A t-tesztet alkalmazva, a magyarság három nagy területének leíró statisztikai adatait összemérve megállapíthatom, hogy a t-teszt értékei a következők: a sziget-szórvány esetében 0,385, a sziget-tömb esetében 0,621, míg a szórvány-tömb esetében pedig 0,635, a táblázatban megadott szignifikanciaszint mellett. A kapott (2-nél alacsonyabb) értékek arra engednek következtetni, hogy az átlagok között nincs jelentős eltérés, azaz a három minta (értéktartománya) nem tér el jelentősen egymástól.

Megállapítom, hogy a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság mintájának szövegértési teljesítménye közötti különbség statisztikailag nem jelentős, vagyis a kutatás 1. alhipotézise nem igazolódott be, ugyanis a tanulók nyelvi környezete nem befolyásolja a tanulók szövegértési képességének fejlettségi szintjét.

14. A NEM FORMÁLIS (NEM STANDARD) SZÖVEGÉRTÉSI TESZT EREDMÉNYE – RÉSZLETEZŐ ELEMZÉS

A szövegértési teszt alkalmazásával mérhetjük, hogy mely területeken jelentkezhetnek a tanulóknál hiányosságok. A szövegértést célszerű tágabb keretben, az általános információfeldolgozás keretében kezelni.

A szövegértési képességet vizsgáló teszt feladatainak összeállítása és értékelése során figyelembe kell vennünk az életkorra jellemző sajátosságokat. A szövegek témáit úgy kell tervezni, hogy a konkrét, szubjektív szövegek felől haladjunk az elvontabb, objektívebb szövegek felé. A szövegtípusok arányait a gyermek tudásának függvényében kell alakítani. Ugyanakkor meg kell tartanunk a fokozatosság elvét, vagyis a szövegértési szintek fejlettségének mérése során az információ visszakeresésétől kell haladnunk a szöveg összehasonlítása felé stb. (BÁCSI–SEJTÉS 2009). Ugyanakkor a szövegértési teszt összeállítása túlmutat a didaktikai szabályokon, a mérési és metrikus jellemzők biztosítékot jelenthetnek arra, hogy a teszt alkalmazásakor kapott eredmények megbízhatóak legyenek (IVANOVIĆ 2010).

A szövegértési képesség felmérésére elbeszélő (folyamatos) – élményszerző és információszerző –, valamint nem folyamatos szövegek szolgálnak. A szövegtípusok megkülönböztetésének nagy jelentősége van, hiszen ezek vizsgálatával árnyaltabb képet kapunk az olvasásteljesítményről, ugyanis más-más olvasási, szövegértési utat jár be az olvasó a különböző szövegek feldolgozása, értelmezése során. E műfajok tehát a teljesítmények elkülönítésében is megjelennek.

A disszertáció egyes fejezeteiben nyelvészeti és módszertani szempontból bemutatott szövegtípusok nagy része jelen van az empirikus kutatás során alkalmazott tesztben. Szépirodalmi jellegű (állatmese, elbeszélés), ismeretterjesztő, valamint nem folyamatos, multimediális, dokumentum jellegű (oszlopdiagram, plakát, képregény és menü) szövegekhez kapcsolódó feladatokat oldottak meg a tanulók. (Lásd a melléklet 333–341. oldalán!)

A szövegek értelmezése nyitott és zárt típusú kérdések megoldásával, explicit módon kifejezett információk visszakeresésével, valamint implicit módon adott információk feltárásával történik.

A szövegértési teszt egészére tekintve az eredményeket – a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság összesített adatai alapján – a következő táblázatban mutathatom ki:

43. sz. ábra

**A szövegértési tesztfeladatok megoldási arányai –
a tömb-, a szórvány és a szigetmagyarság összesített adatai**

Feladat	Helyes megoldás	Részleges megoldás	Helytelen megoldás	A megoldás hiánya
1. a)	738	0	55	7
	92,25%	0,00%	6,88%	0,88%
1. b)	759	0	33	8
	94,88%	0,00%	4,13%	1,00%
1. c)	456	6	279	59
	57,00%	0,75%	34,88%	7,38%
2. a)	561	0	225	14
	70,13%	0,00%	28,13%	1,75%
2. b)	450	288	46	16
	56,25%	36,00%	5,75%	2,00%
3. a)	672	85	37	6
	84,00%	10,63%	4,63%	0,75%
3. b)	371	369	40	20
	46,38%	46,13%	5,00%	2,50%
4.	237	328	222	13
	29,63%	41,00%	27,75%	1,63%
5. a)	292	0	486	22
	36,50%	0,00%	60,75%	2,75%
5. b)	730	0	45	25
	91,25%	0,00%	5,63%	3,13%
5. c)	714	1	70	15
	89,25%	0,13%	8,75%	1,88%
5. d)	583	0	183	34
	72,88%	0,00%	22,88%	4,25%
6. a)	314	200	220	66
	39,25%	25,00%	27,50%	8,25%
6. b)	365	294	84	57
	45,63%	36,75%	10,50%	7,13%
6. c)	568	9	185	38
	71,00%	1,13%	23,13%	4,75%
7.	404	0	358	38
	50,50%	0,00%	44,75%	4,75%
8. a)	550	67	158	25
	68,75%	8,38%	19,75%	3,13%
8. b)	54	631	46	69
	6,75%	78,88%	5,75%	8,63%
8. c)	489	175	93	43
	61,13%	21,88%	11,63%	5,38%
9. a)	206	322	184	88
	25,75%	40,25%	23,00%	11,00%
9. b)	459	0	256	85
	57,38%	0,00%	32,00%	10,63%
9. c)	262	0	447	91
	32,75%	0,00%	55,88%	11,38%

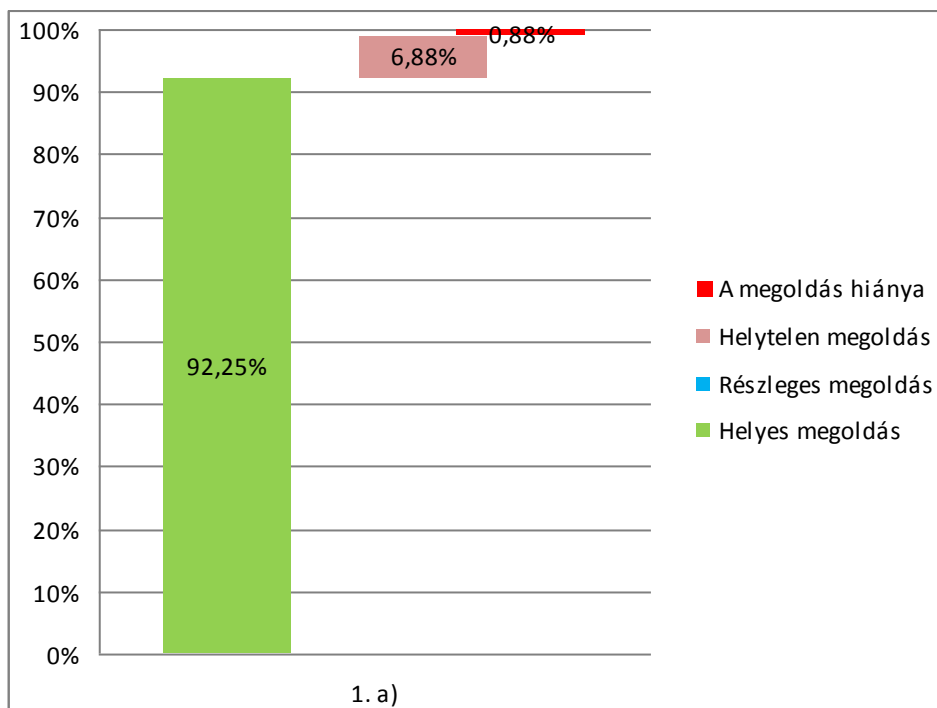
Az objektív típusú feladatsor tesztfeladatainak megoldását egyenként is elemezhetjük, amely igen tanulságos. A szöveges információ tartalmát érintő kérdésekre adott válaszok száma, százalékos aránya egyaránt utal a szöveg megértésére és a szövegelemzésre.

Az 1. feladatban elbeszélő (lineáris, élményszerző) szöveget találunk, amely Lev Tolsztoj egyik tanítómeséje (állatmese), *Az oroszlán, a szamár és a róka* címmel. A szubjektív jellegű szöveg jellemzője a történetmondás, a szövegnek az olvasóra gyakorolt érzelmi hatása.

Az 1. a) feladatban a tanulóknak arra a nyitott kérdésre kellett válaszolniuk, hogy a szamár hogyan osztotta el a zsákmányt. Eközben szó szerinti olvasásra került sor. Az explicit módon kifejezett információ visszakeresése mint művelet a szöveg azonnali és automatikus megértésére támaszkodik. Megfelelő olvasási sebesség, jó memória és figyelem szükséges hozzá.

Az 1. a) feladat megoldási arányai a következők: a tanulók 92,25%-a helyes, 0,00%-uk részleges megoldást nyújtott; 6,88%-uk helytelenül oldotta meg, 0,88%-uk pedig nem adott választ. Az itt látható oszlopdiagram szemléletesen ábrázolja az elért eredményt.

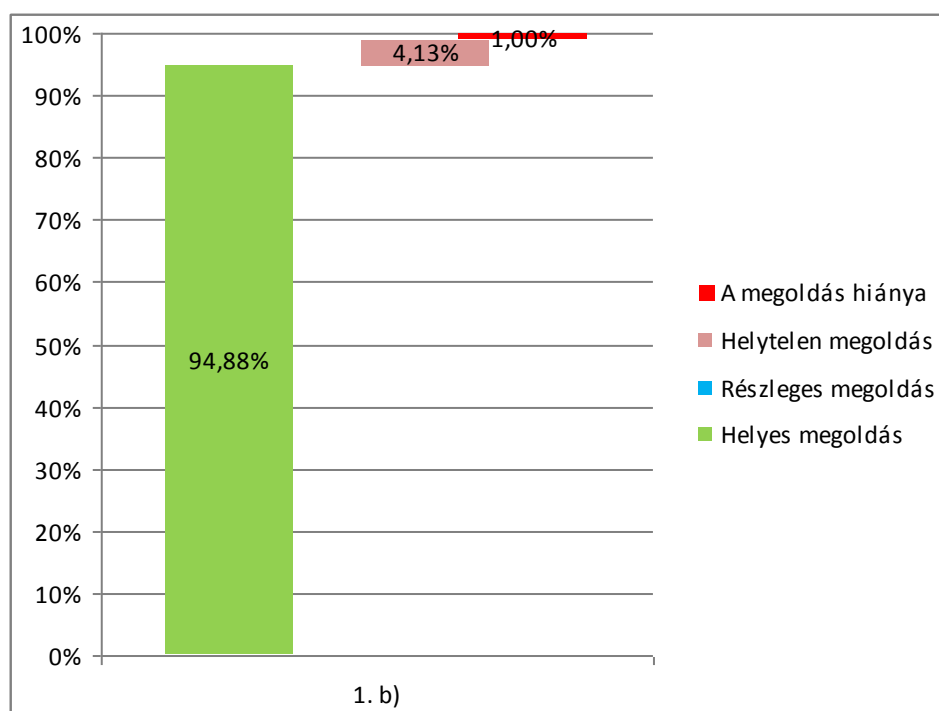
44. sz. ábra



Az 1. b) feladatban a tanulók újra egy nyílt kérdéssel találkoztak: Mit tett az oroszlán a számmal? A szó szerinti olvasás folyamán – az explicit módon kifejezett információ visszakeresésére való összpontosítás művelete során – az olvasó különféle módokat alkalmazhat, hogy azonosítsa és megértse azt a részt, amelyre a feltett kérdés vonatkozik.

Az explicit módon adott információ visszakeresési arányai a következők: a tanulók 94,88%-a helyes megoldást adott, a tanulók 4,13%-a helytelenül válaszolt a feltett kérdésre, míg 1,00%-uk nem oldotta meg a feladatot. A felsorolt százalékarányok grafikus ábrázolását az alábbiakban láthatjuk.

45. sz. ábra



Az 1. a) és az 1. b) feladat megoldása – az explicit információk visszakeresése – a szövegtípus ismertsége folytán könnyű feladatnak bizonyult.

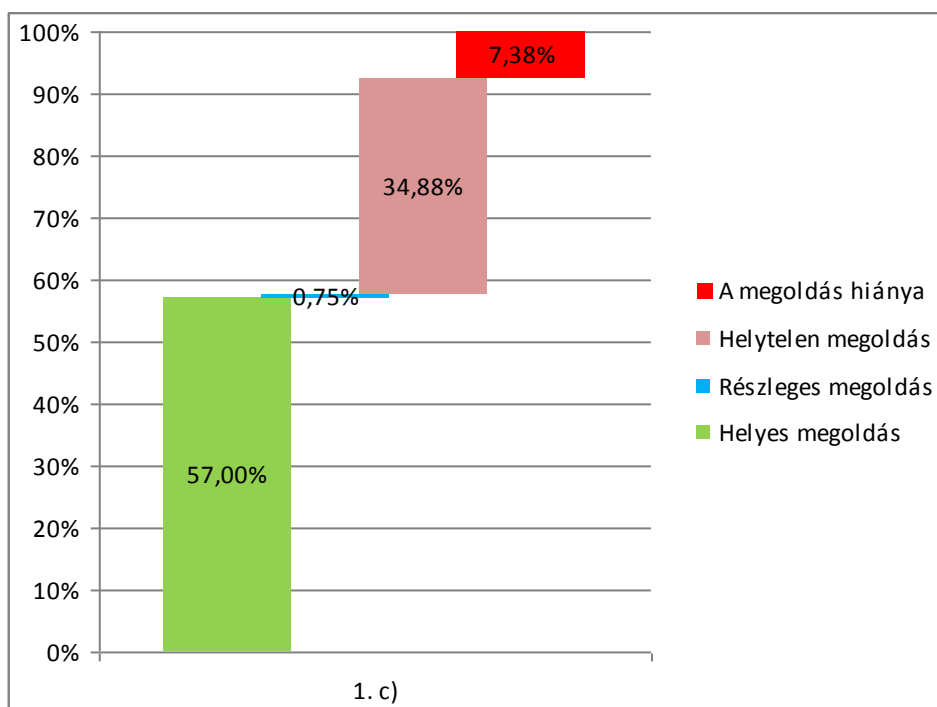
Az 1. c) feladat nyitott kérdésére választ adva a tanulóknak röviden le kellett írniuk, mire gondolt valójában a róka. Az implicit módon kifejezett, bennfoglalt információ értelmező olvasás által vált elérhetővé. Ilyenkor az olvasó egységbe rendezi és értelmezi a szöveg információit, gyakran támaszkodik a világról szerzett saját ismereteire. A kapcsolatokat,

amelyeket az olvasók felállítanak és értelmeznek, nem csupán az jellemzi, hogy implicit módon vannak jelen a szövegben, hanem az is, hogy teret nyitnak új értelmezéseknek is, amelyek az olvasó saját nézőpontjával, tapasztalataival vannak összefüggésben. Ily módon a szöveg teljesebb és specifikusabb megértése lehetséges.

Valójában az adott állatmesében megjelenő szereplőkről, magáról az adott (élet)helyzetről önálló vélemény megfogalmazása, kifejtése történik. Állásfoglalás a szépirodalmi szöveg tartalmával kapcsolatban; saját nézőpont megfogalmazása.

Az 1. c) feladatot csak a tanulók 57,00%-a oldotta meg helyesen, 0,75%-uk részlegesen, 34,88%-uk helytelenül válaszolt, 7,38%-uk pedig egyáltalán nem adott választ. Az elért eredményt a következő diagram tükrözi.

46. sz. ábra



Az implicit (kikövetkeztethető) információ helyett a tanulók jelentős hányada explicit információt közölt: „A róka összehordta a zsákmányt, és magának csak egy kis részt hagyott.”

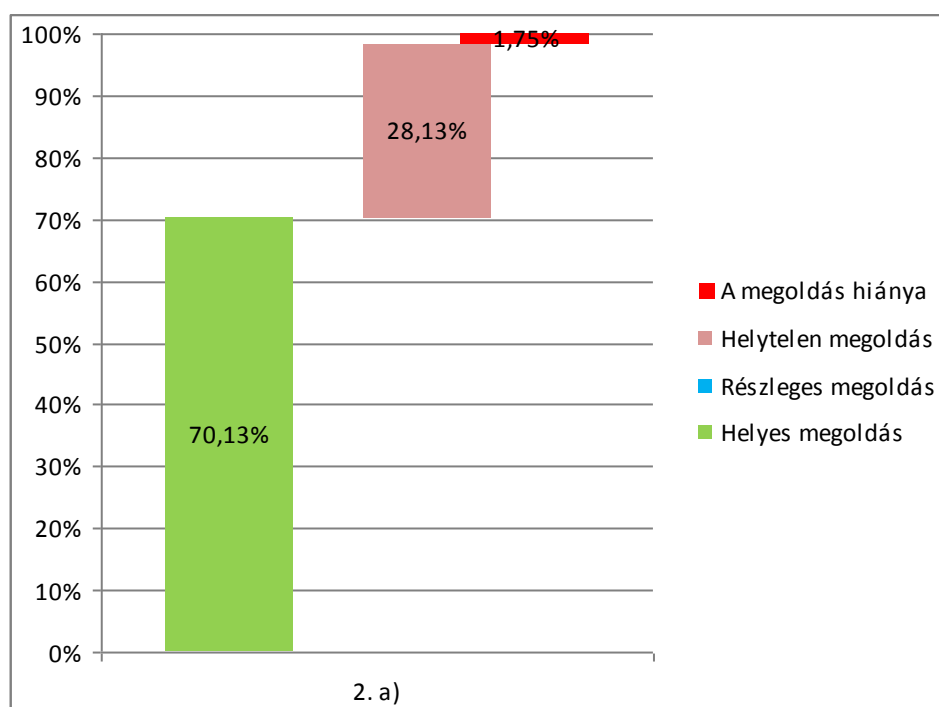
A 2. feladatban szereplő feladatok egy folyamatos, ismeretterjesztő (ismerettartalmú, ismeretszerző) szöveghez kapcsolódnak.

A 2. a) feladatban a zárt kérdésre értelmező olvasással, egy implicit módon kifejezett információ visszakeresésével tudtak válaszolni a tanulók. (Meg kellett határozniuk, milyen természeti jelenségről olvastak a szövegrészletben.)

Első lépésként összefüggések, kapcsolatok keresése történt a szövegbeli információk között, majd pedig a szöveg témájának felismerése, azonosítása a szöveg különböző pontjain elhelyezkedő információk alapján; a szöveg különböző részeiből gyűjtött gondolatok integrálásával, összefoglalásával.

Az implicit módon adott információ feltárási arányai a következők: a tanulók 70,13%-a helyes, 0,00%-uk részleges, 28,13%-uk pedig helytelen megoldást nyújtott. A fennmaradó 1,75% pedig nem oldotta meg a feladatot.

47. sz. ábra

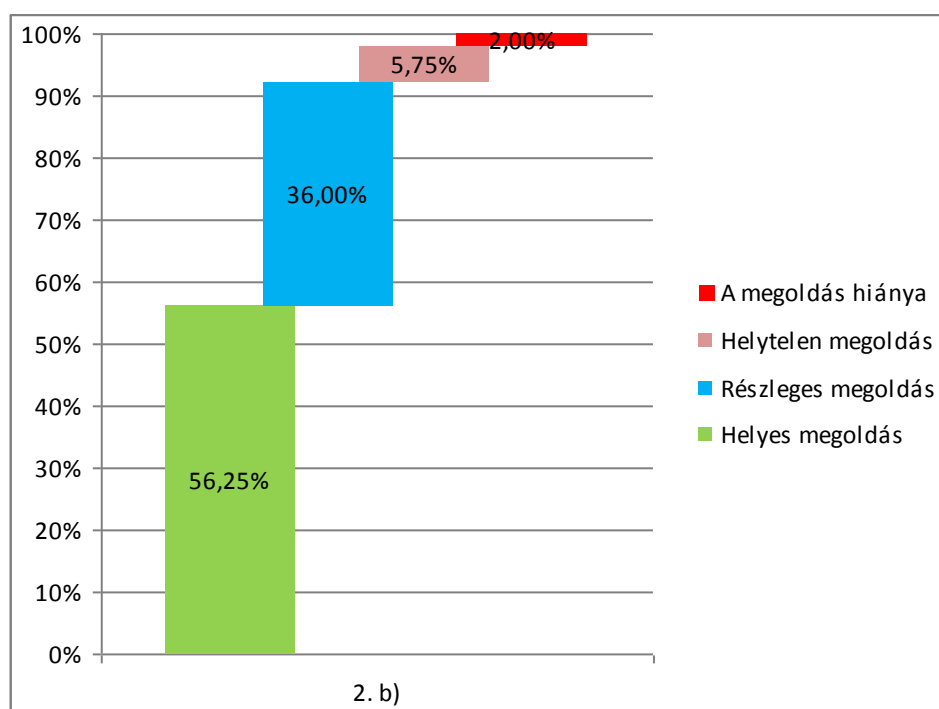


Megfigyelhető az ismeretterjesztő szövegek fokozott jelenléte az elmúlt időszakban a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Ugyanakkor a feladat (érezhetően) nehézséget okozott az olvasóknak, ugyanis a megoldásához nagy(obb) fokú általánosítás (szintetizálás) szükséges, amelyre nem eléggé érettek.

A 2. b) feladatban szintén egy zárt kérdéssel kellett megbirkózniuk az olvasóknak. A foglalkozások közül azokat kellett aláhúzniuk, amelyekhez szükséges a hőtágulás és összehúzódás ismerete. Az implicit módon kifejezett információ kikövetkeztetése során értelmező olvasásra került sor. Valójában az olvasottak hétköznapi alkalmazhatóságának felismerése történt a feladatban.

A 2. b) feladat megoldási arányai a következők: a tanulók 56,25%-a helyes, 36,00%-uk pedig részleges megoldást nyújtott; csak 5,75%-uk oldotta meg helytelenül, valamint 2,00%-uk hagyta válasz nélkül. Az elért eredményt az itt látható diagram hivatott szemléltetni.

48. sz. ábra



Ebben a feladatban is összefüggéseket, kapcsolatokat kellett keresni, de amíg a 2. a) feladat esetében nagyobb fokú általánosítás szükséges, a 2. b) feladatot a szöveg részleteit (részeit) analitikus módon, külön-külön megfigyelve könnyebb volt megoldaniuk a tanulóknak. Ráadásul konkrét foglalkozásokról volt szó, számukra közelebb álló, megfoghatóbb fogalmakról.

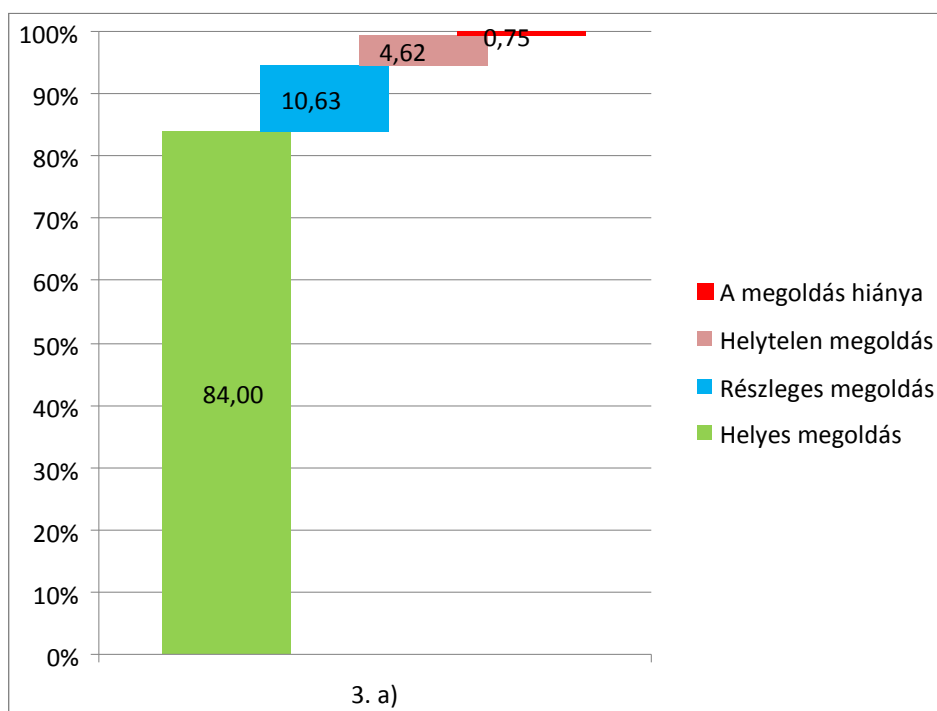
A 3. feladatban a tanulóknak egy multimedialis, nem lineáris oszlopdiagramot kellett értelmezniük.

A 3. a) feladatban egy nyílt kérdés kapcsán a tanulóknak meg kellett határozniuk a legnagyobb és a legkisebb tömegű közlekedési eszközt. Az adatoló típusú feladvány megoldása során szó szerinti olvasás zajlott. Az explicit módon kifejezett információ visszakeresésének művelete a szöveg azonnali és automatikus megértésén alapult. Az adatok, az információk keresése, az x és az y kategóriatengely leolvasása történt. A tanulóknak meg kellett határozniuk az oszlopok magasságát és egymáshoz való viszonyát.

A 3. a) feladatban megfogalmazott kérdésre a tanulók 84,00%-a helyesen, 10,63%-uk részben, 4,62%-uk helytelenül, valamint 0,75%-uk nem válaszolt. Vagyis igen magas a helyes feladatmegoldók aránya.

A felsorolt százalékarányok a következő grafikus ábrázolás által válnak szemléletesebbé.

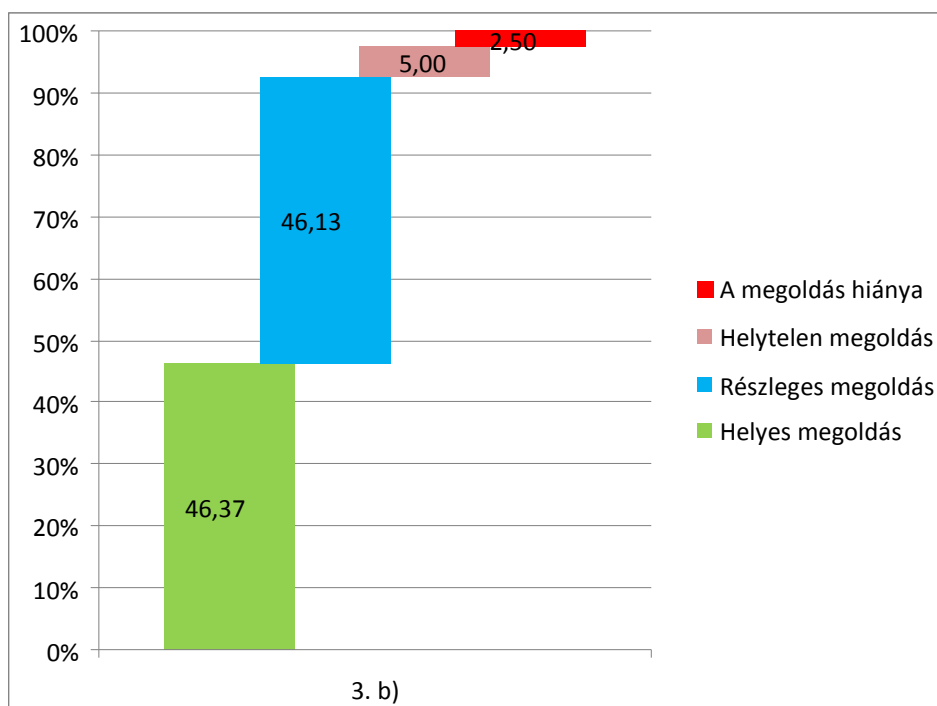
49. sz. ábra



A 3. b) feladatban egy explicit módon adott információ visszakeresése történt. A tanulók arra a nyílt kérdésre keresték a választ, hogy melyik közlekedési eszköznek van kisebb tömege, mint a hajónak. Az y értéktengelyen megadott, megjelenített számadatok segítették őket a helyes megoldásban. Eközben szó szerinti olvasás történt.

A tanulók 46,37%-a felelt helyesen, míg 46,13%-uk csupán részleges választ adott; 5,00%-uk helytelenül, míg 2,50%-uk egyáltalán nem válaszolt. A felsorolt szám adatok az alábbi kimutatásban láthatók.

50. sz. ábra



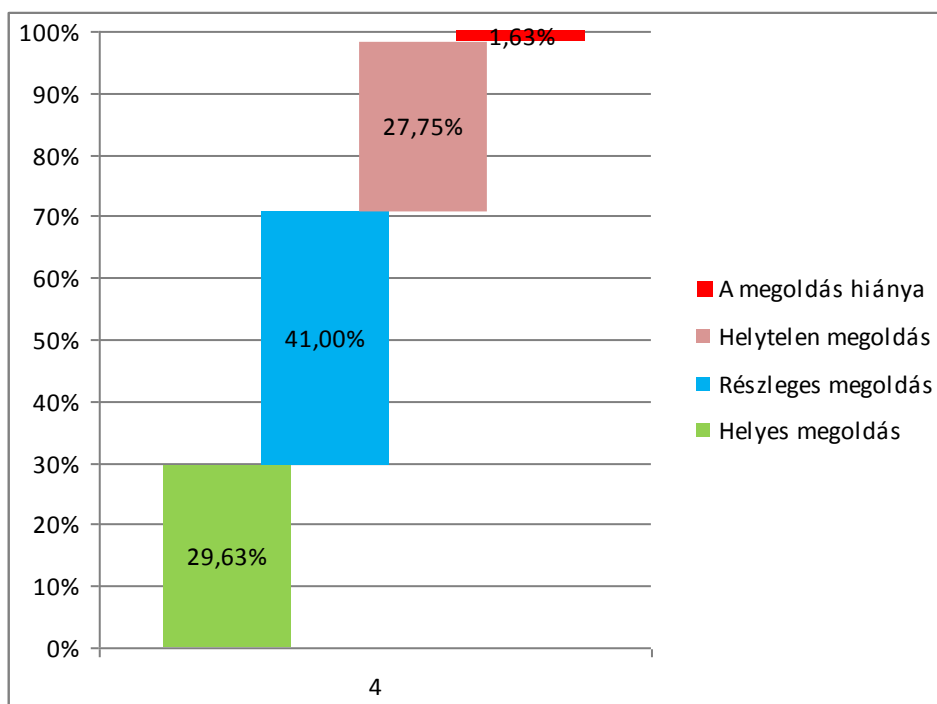
Általános tendenciaként fogalmazható meg (gyakori hiba), hogy egy vagy két közlekedési eszközt neveznek meg a három helyett; azaz nem adnak teljes megoldást.

A 4. feladatban az olvasóknak ki kellett tölteniük egy táblázatot a megadott adatok, a felsorolt háziállatok és a három meghatározás (állító mondat) alapján. Kódolás történt szövegből grafikus ábrába. A feladat célja az volt, hogy a tanulók képesek legyenek szövegből grafikus ábrát létrehozni.

A szöveges matematikai feladat felé közelít. Logikai összefüggések, kapcsolatok felismerése, interpretáló (azaz értelmező) olvasás vált szükségessé. Az implicit módon adott információ megköveteli a „sorok közötti” olvasást: Olyan dolgok megértését jelenti, melyek inkább rejtve, bennfoglalva vannak, s nem nyíltan kimondva.

A 4. feladat megoldási arányai a következők: a tanulók 29,63%-a helyes, 41,00%-uk részleges és 27,75%-uk helytelen megoldást nyújtott. Ugyanakkor 1,63%-uk nem oldotta meg a feladatot. A százalékarányokat a következő diagram szemlélteti.

51. sz. ábra



Gyakori megoldás: Kati – aranyhal, Sanyi – macska, Zsóka – hörcsög, Máté – papagáj. Vissza-visszatérő jelenség, hogy a fiúkra vonatkozó állítások alapján kötik hozzájuk a háziállatokat, a terráriumhoz pedig (a terrárium alapján következtetve) a hörcsög sokszor a megfelelő helyen (Zsóka neve mellett) jelenik meg. Az emlős állat fogalmát nagy számban nem ismerik, ezért kerülhet az aranyhal Kati nevéhez. Így alakul ki a felvázolt megoldás.

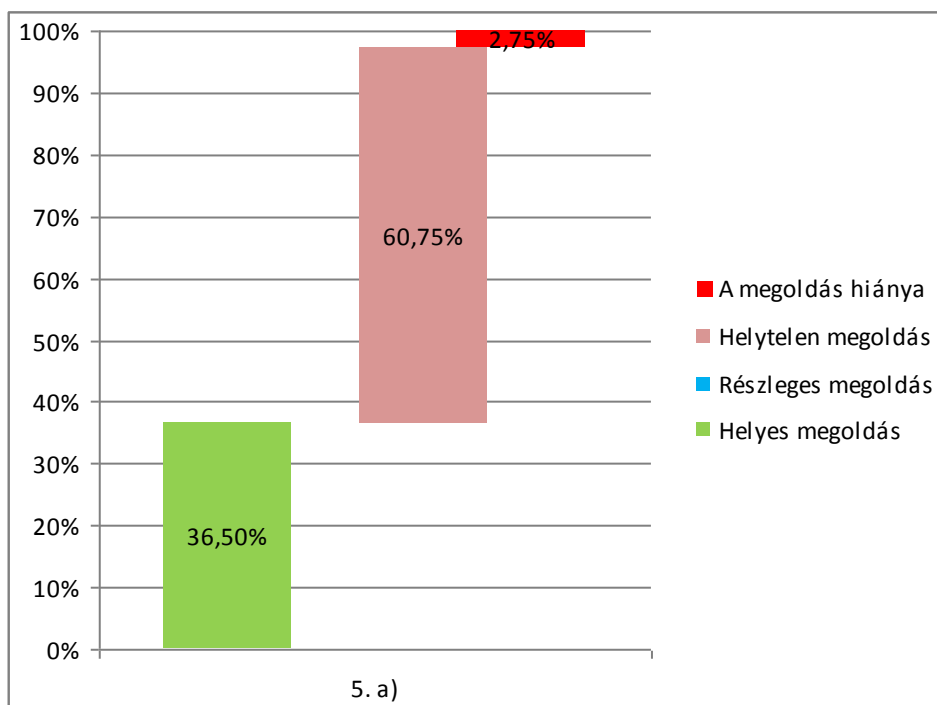
Ugyanakkor egy másik hibaként gyakran előfordul, hogy a meghatározások rövidítését foglalják táblázatba (tömörítve). Az utóbbi hiba az utasítás helytelen végrehajtásaként (értelmezhető) tekinthető.

Az 5. feladatban dokumentum típusú, nem folyamatos szöveg, egy plakát jelenik meg. Jellemzője, hogy nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének.

Az 5. a) feladatban a nyitott kérdésre a válaszadás mondatkiegészítés formájában történik. A szó szerinti olvasás alkalmával az olvasó különféle módokat alkalmazhat, hogy azonosítsa és megértse azt a részt, amelyre a feltett kérdés vonatkozik.

Az explicit módon kifejezett információ visszakeresési arányai a következők: a tanulók 36,50%-a helyesen, 0,00%-uk részben helyesen, 60,75%-uk helytelenül egészítette ki a mondatot, míg a tanulók 2,75%-a nem oldotta meg a feladatot. Vagyis hatalmas arányú a helytelen megoldások száma. A következő oszlopdiagram az elért eredményt szemlélteti.

52. sz. ábra

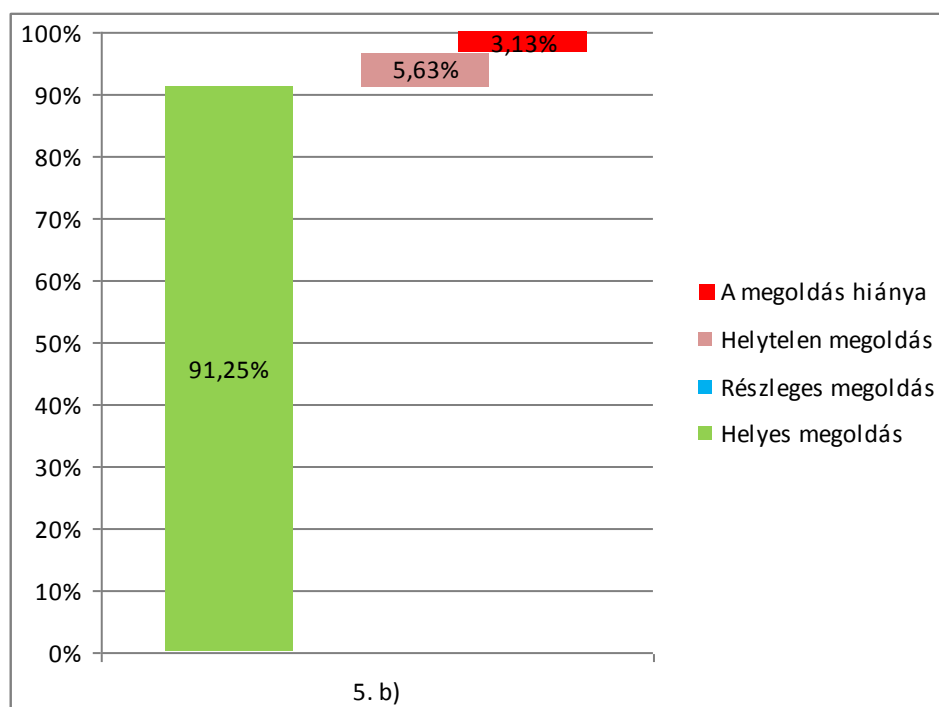


Gyakran hibás mondatkiegészítés történt. Az így kapott kijelentés agrammatikus mondat, az előadás alcímének („...egy szellemes mesejáték az állatok mindennapi életéről...”) beillesztésével keletkezett. Sokszor a szövegbeli kifejezést, szókapcsolatot hiányosan tüntetik fel; pontatlanul idézik, kisebb-nagyobb változtatással. (Pl. „A mesejáték az állatokról / az állatok életéről / az állatok szellemes mindennapjairól / az állatok világáról / az állatokról és mindennapjaikról / az állatok riportjáról szól.”)

Az 5. b) feladatban az adatkeresést követően szintén ki kellett egészíteni a hiányos mondatot, azaz meg kellett határozni, ki írta és rendezte a mesejátékot. Az adatoló típusú feladat megoldása során szó szerinti olvasás zajlott. Az explicit módon kifejezett információ visszakeresésének művelete a szöveg azonnali és automatikus megértésén alapult. (Eközben a tanulók felismerték és kimásolták a szöveg meghatározott pontján található információt, ily módon kiegészítették a hiányos mondatot.)

Az 5. b) feladatot a tanulók 91,25%-a helyesen, 0,00%-uk részlegesen, 5,63%-uk helytelenül oldotta meg, 3,13%-uk pedig nem adott választ. A feladat könnyűnek bizonyult, amit az itt látható grafikus ábrázolás is láttat.

53. sz. ábra

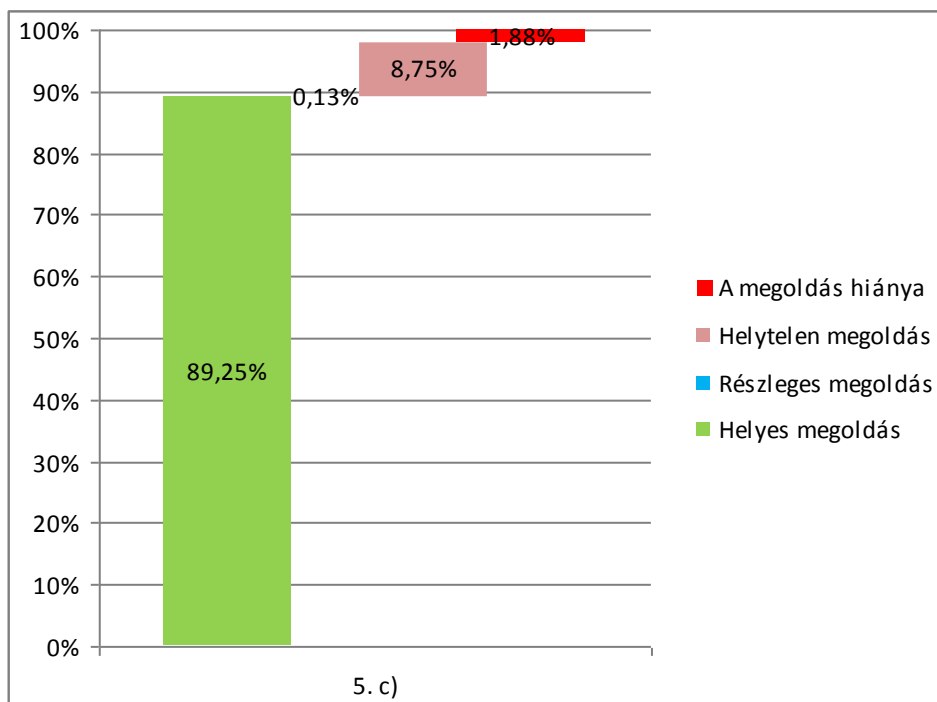


Az 5. c) feladatban a tanulóknak arra a nyílt kérdésre kellett válaszolniuk, hogy az előadás milyen hangulatú. Értelmező olvasással az implicit módon kifejezett információra kellett következtetniük.

Az implicit módon kifejezett információt 714 tanuló (89,25%) helyesen, 1 tanuló (0,13%) részlegesen, 70 tanuló (8,75%) helytelenül és 15 tanuló (1,88%) nem adta meg. A feladatot

valóban az olvasók túlnyomó többsége helyesen oldotta meg, amelyet az alábbi diagram is híven tükröz.

54. sz. ábra

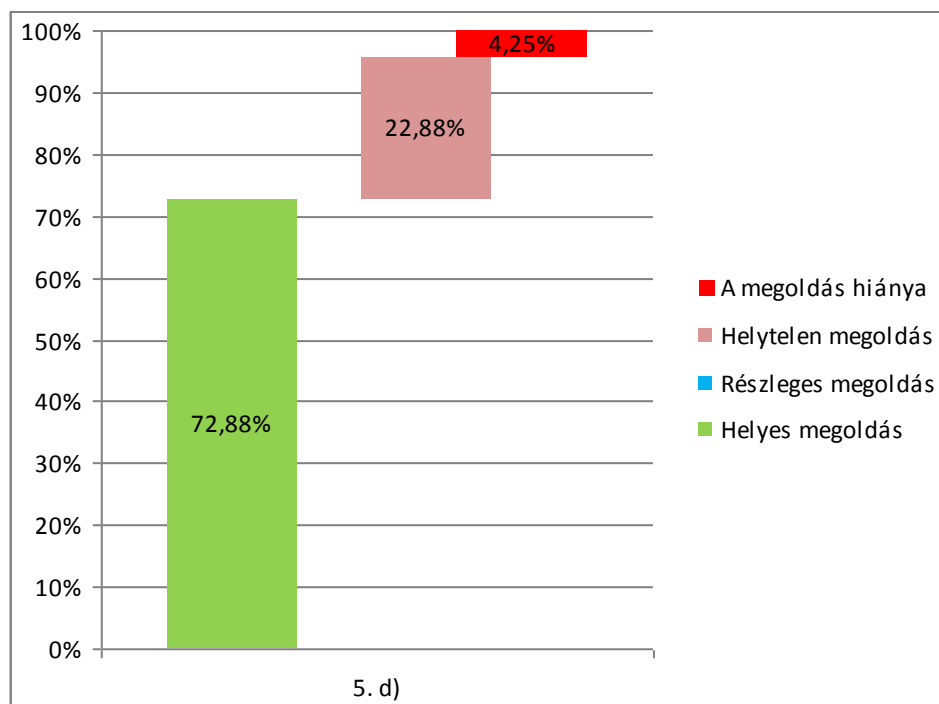


Akik hibáztak, a szellemes jelző téves értelmezése folytán az előadást vidámnak, ám kicsit ijesztőnek minősítették. A hibás válaszadás háttérében bizonyára a szegényesebb szókinccs állhat.

Az 5. d) feladatban a tanulók azzal a nyílt kérdéssel szembesültek, hogy melyik korosztálynak ajánlják a mesejátékot. Az explicit módon kifejezett információ visszakeresése ebben az esetben tény (adat) azonosítását jelenti, szó szerinti olvasás útján.

Az 5. d) feladat megoldási arányai a következő módon alakultak: a tanulók 72,88%-a helyes, 0,00%-uk részleges, 22,88%-uk helytelen választ nyújtott, 4,25%-uk pedig nem válaszolt a feltett kérdésre. Mindezt a következő oszlopdiagramon is láthatjuk.

55. sz. ábra



A tanulók a szöveget nem olvasták el figyelmesen; nem találtak rá a keresett információra. (Igazi „banánhéjnak” bizonyult.) Így ingadoztak, hogy a szövegben keresgélve vagy saját háttértudásukra hagyatkozva válaszoljanak a feltett kérdésre. Sokak szerint a plakátkészítők nem határozták meg a korosztályt; mások pedig háttértudásuk és világismeretük alapján „7–8 éveseknek”, esetleg „elsősöknek és másodikosoknak” vagy egész egyszerűen csak „gyerekeknek” ajánlanák ezt a mesejátékot.

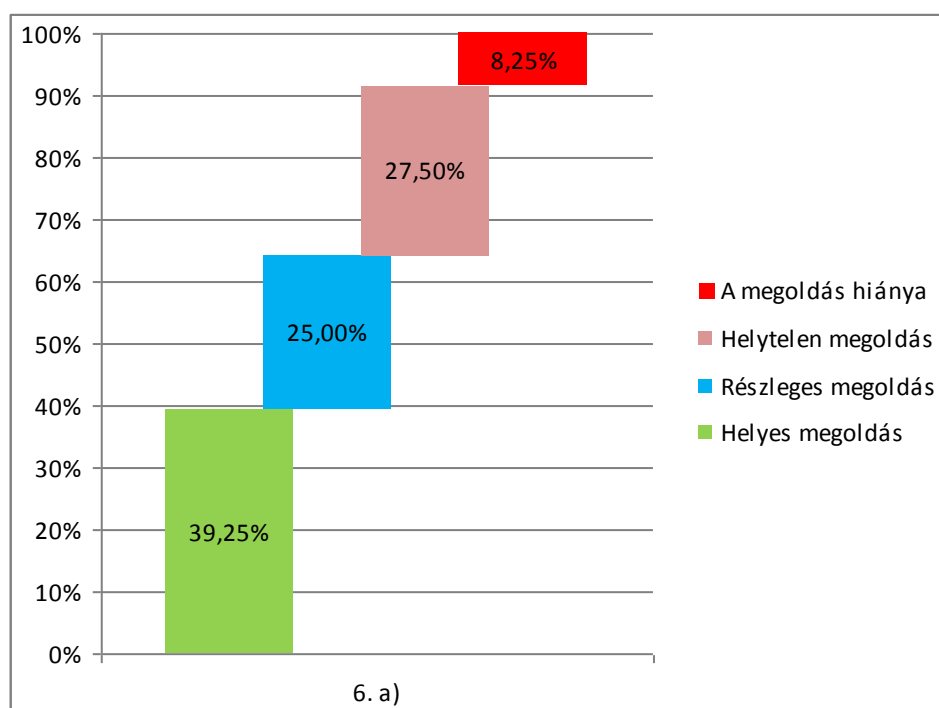
A 6. feladat egy képregényre, multimediális (*A nap és a szél* című) szövegre épült; annak a szövegértő olvasása vált szükségessé, a kép és a szöveg szimultán értelmezése által.

A 6. a) feladat mondatalkotási gyakorlatnak tekinthető, ugyanis a 2. és a 3. kép mondatait kellett leírni helyes szórenddel (a szövegbuborékokból), azaz a már meglévő mondatokat kellett transzformálni.

A tanulóknak csak 39,25%-a (314 tanuló) oldotta meg helyesen a feladatot (Azaz mindkét mondatot helyes szórenddel írta le.) Ez a megdöbbentő arány sajnos a magyarlakta településekre, a tömbmagyarságra is vonatkozik (vonakoztatható). A tanulók 25,00%-a részleges megoldást nyújtott, azaz a két mondat közül csak az egyiket tudták helyes szórenddel

leírni, megalkotni. Ami pedig szintén negatív jelenség, hogy a tanulók 27,50%-a helytelen választ adott, 8,25%-uk pedig nem oldotta meg a feladatot. Az említett százalékarányokat az alábbi diagram híven tükrözi.

56. sz. ábra



Jellemző (általános tendenciaként), ugyan helyesen a 2. képhez tartozó mondatba az „a” határozott névelőnek és a -nak ragnak a betoldása („Vándorunknak a köpenyét kinek sikerül előbb levenni?”), amely vajdasági tanuló esetében – a regionális köznyelv, az adott nyelvváltozat sajátosságait figyelembe véve – elfogadható megoldás.

Ugyanakkor szókihagyás, hiányos mondat írása is igen gyakori. A mondatokban a szavakat sokan átformálják, holott csak a szórenden kellene változtatniuk a megadott utasítás alapján. A morfémák szintjén más, újabb toldalék jelenik meg. A szóalak módosításakor (morfológiai szempontból) a kijelentő mód helyett a felszólító mód alkalmazása fordul elő. („Nem bánom, te kezdd/kezdd te!”)

Más szó betoldása, a megadott szó helyettesítése is megtörténik. („Én nem bánom, kezdd!”)

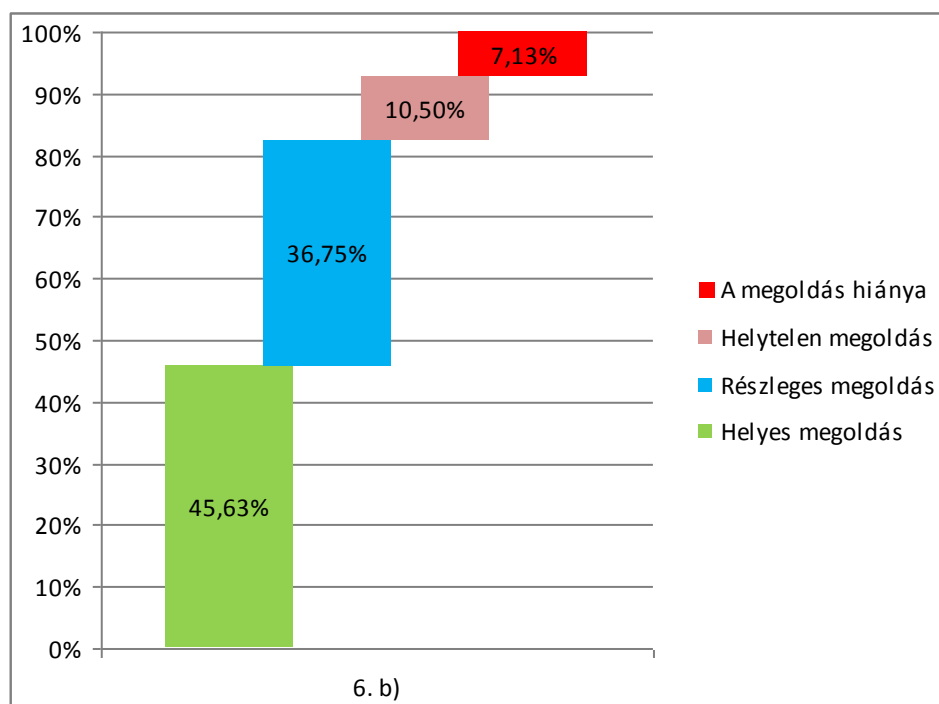
Mindeközben előfordul, hogy a szó megváltoztatása által egy-egy szószerkezet mondatértékűvé válik, azaz újabb elfogadható mondattagolás jelenik meg („Nem bánom! Te kezdted.”). Két mondatra tagolják a képregényben szereplő egy mondatot, az élőbeszédhez, annak toldozgató-foldozgató módjához, stílusához közelítve.

Sajnos az is megtörtént, hogy a tanulók nem a szövegösszefüggésnek, a kontextusnak megfelelő mondatot fogalmazták meg. (Nem abból következett, nem abból eredeztethető a mondat.) Ebben az esetben a kép és a szöveg egyidejű értelmezése nem működött megfelelően. A kép és a szöveg jelentését összességében nem tudták értékelni, szintézist teremteni.

A 6. b) feladatban valójában a képregény eseményeinek összefoglalása történt. A két előre megadott mondat után a 3. és 4. mondat kiegészítése várt a tanulókra, melynek során az időrendi sorrendet követve (annak megfelelően) négy igét kellett beilleszteniük a megfelelő helyre. Eközben a történet eseményeinek integrációja és értelmezése zajlott.

A 6. b) feladatot a tanulók 45,63%-a helyesen oldotta meg, viszont 36,75%-uk csak részleges megoldást tudott nyújtani, amely egyszerű mondatkiegészítés lévén gyenge eredménynek tekinthető. Ugyanakkor 10,50%-uk helytelenül, 7,13%-uk pedig egyáltalán nem egészítette ki a mondatokat. Az említett relatív mutatók az alábbi diagramon láthatók.

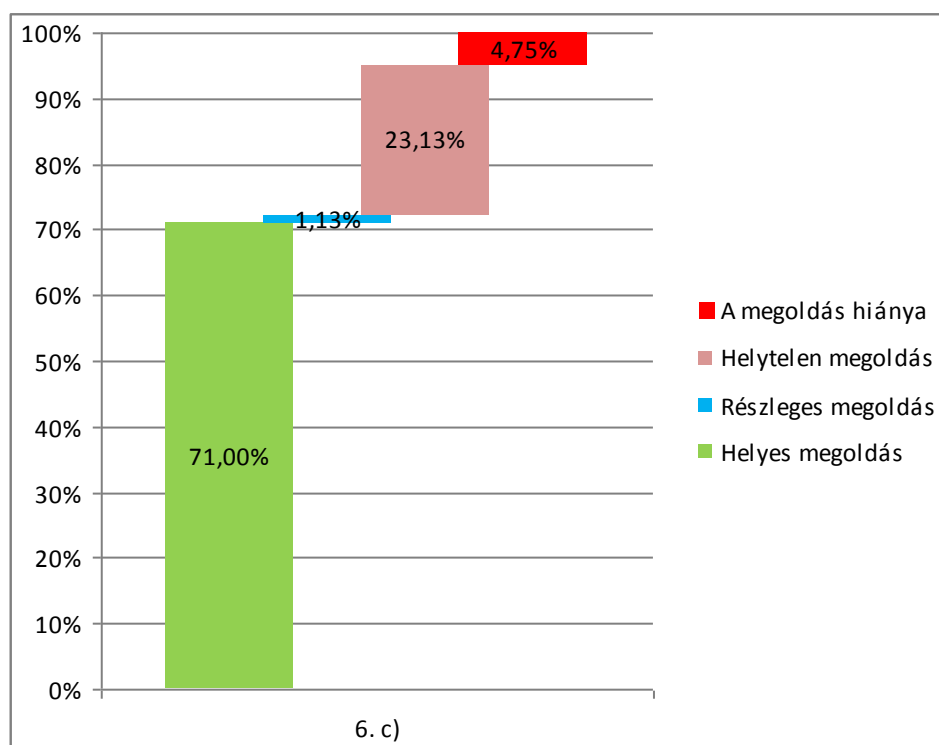
57. sz. ábra



A 6. c) feladatban a tanulók egy zárt kérdéssel találkoztak: alá kellett húzniuk a képregény 6. képéhez (kockájához) illő szót. A feleletválasztós feladat megoldása értelmező olvasás által vált elérhetővé. Az olvasóknak a képregény egészében a meghatározó események és cselekedetek mérlegelése alapján a történet summázatát adó frazeológiai egységet kellett kiválasztaniuk, azonosítaniuk. Az implicit módon kifejezett információ feltárása során a „sorok között” kellett olvasniuk.

Habár a helyes megoldások aránya (71,00%) igen magas, és a részleges megoldást nyújtók aránya szinte elenyésző (1,13%), a helytelen megoldásokat (23,13%-ot) és a megoldás hiányát (4,75%-ot) összesítve kapott 27,88% igencsak magasnak tűnik, lévén hogy ismert szólásokról van szó, melyek mögöttes jelentéstartalmát ismerniük kellene a tanulóknak. A százalékos kimutatást oszlopdiagram formájában vehetjük szemügyre.

58. sz. ábra



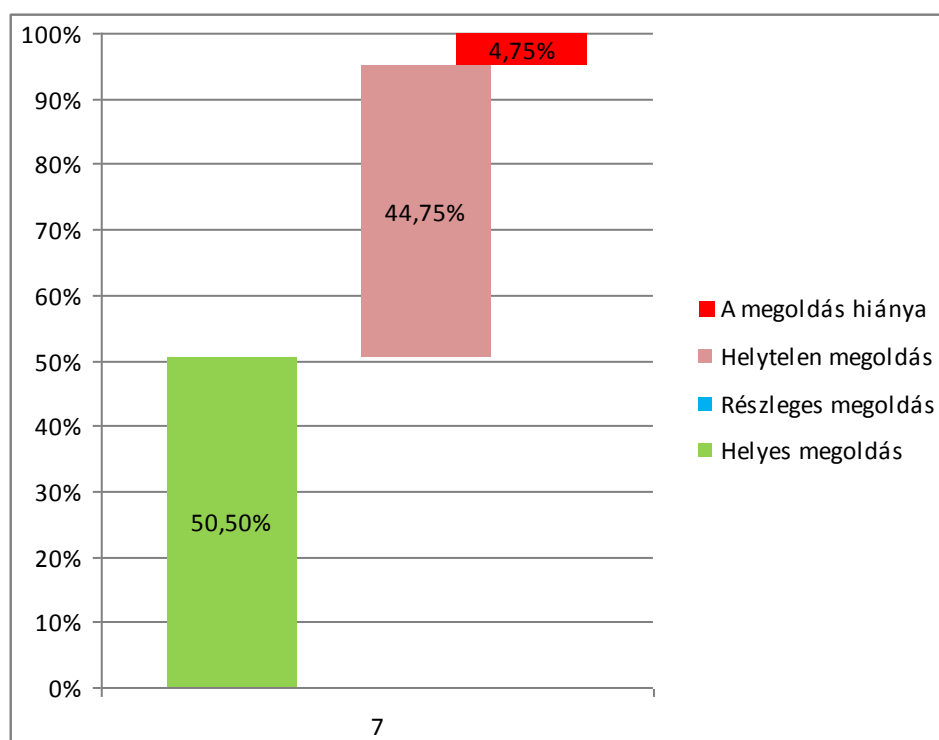
Gyakori helytelen megoldás: Ki szelet vet, vihart arat. Más esetekben két megoldás együttes aláhúzása jelenik meg. (Bolond lyukból bolond szél fúj. Többet ésszel, mint erővel.)

A 7. feladatban a villanyáramról megfogalmazott tények alapján általánosítva kellett bekarikázni annak az egy állításnak a betűjelét, amelyik az öt mondatból kiolvasható. A zárt kérdés kapcsán az implicit módon kifejezett információ felfejtéséhez értelmező olvasás vált szükségessé. Az általánosítás a megadott mondatok információinak felhasználásával történt, azaz a feladat megoldása induktív gondolkodási műveletet igényelt.

Induktív következtetés esetén az egyes információkból következtethetünk az általános törvényszerűségekre, amely egyúttal az egyedi esetek (információk) magyarázata is lesz. Ilyenkor a következtetésben kimondott állítás túlmutat azon, amit a premisszák együttesen állítanak.

A 7. feladatot csupán a tanulók 50,50%-a oldotta meg helyesen, 0,00%-uk részlegesen; 44,75%-uk helytelen megoldást produkált, 4,75%-uk pedig nem adott választ. Az utóbbi két adatot összesítve kapott 49,50% igen magas arány, és az indukciós gondolkodás fejletlen voltára utal. Az itt felsorolt százalékarányokat a diagram szemléletesen ábrázolja.

59. sz. ábra



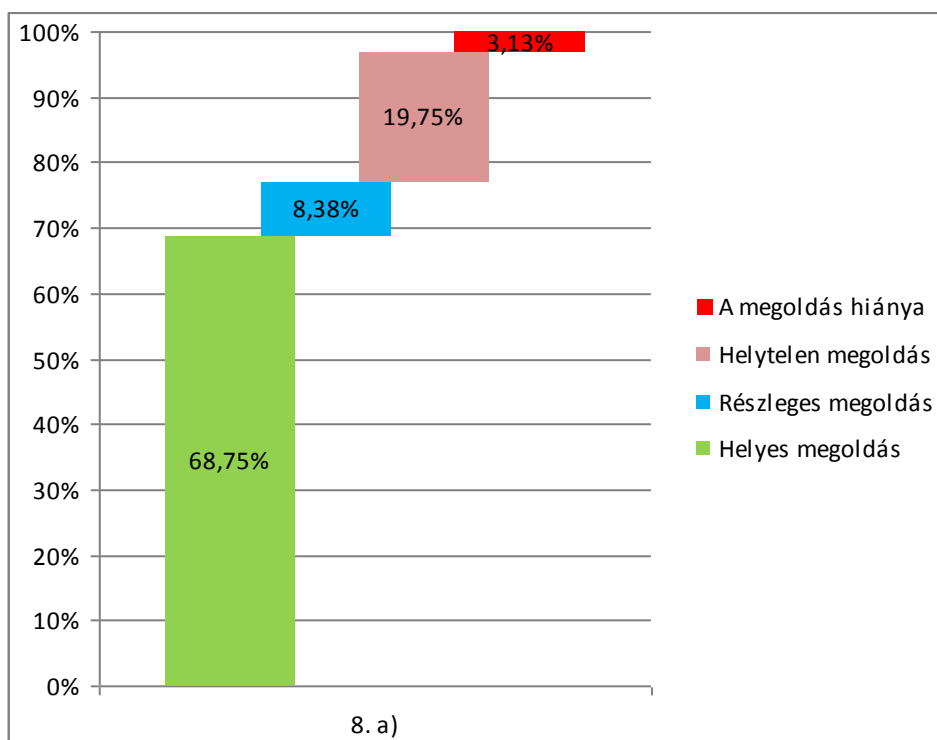
Általános tendenciaként megfigyelhető, hogy vagy a kevésbé általános válaszlehetőség mellett döntöttek a tanulók (Az áram sokféle gépet működtet.), vagy pedig ezzel a válaszlehetőséggel együtt a legáltalánosabb meghatározást (Az áramot sok mindenre lehet használni.) is megjelölték válaszként. Ebben az esetben inkább a háttér- és világtudás – és nem a konkrét állítások – alapján általánosítva jelölték meg mindkét állítást.

A 8. feladatban az olvasók egy lineáris (folyamatos) szépirodalmi szöveggel találkoztak, Lázár Ervin *Szamárfül* című novellájával.

A 8. a) feladatban egy (kakukktojás típusú) zárt kérdésre kellett válaszolniuk az olvasóknak. Meg kellett találniuk azt a két tárgyat, amelyről nem volt szó a történetben. Vagyis az élményszerző (szubjektív jellegű) szövegben elszórt adatokat, az expliciten megjelenő elemeket (lexémákat) kellett azonosítaniuk. Eközben szó szerinti olvasásra került sor.

Az explicit módon megjelenő információ visszakeresési arányai a következők: a tanulók 68,75%-a helyes, 8,38%-a részleges, 19,75%-a pedig helytelen megoldást nyújtott. Ugyanakkor a tanulók 3,13%-a nem oldotta meg a feladatot, ahogy ezt a következő diagramban is láthatjuk.

60. sz. ábra

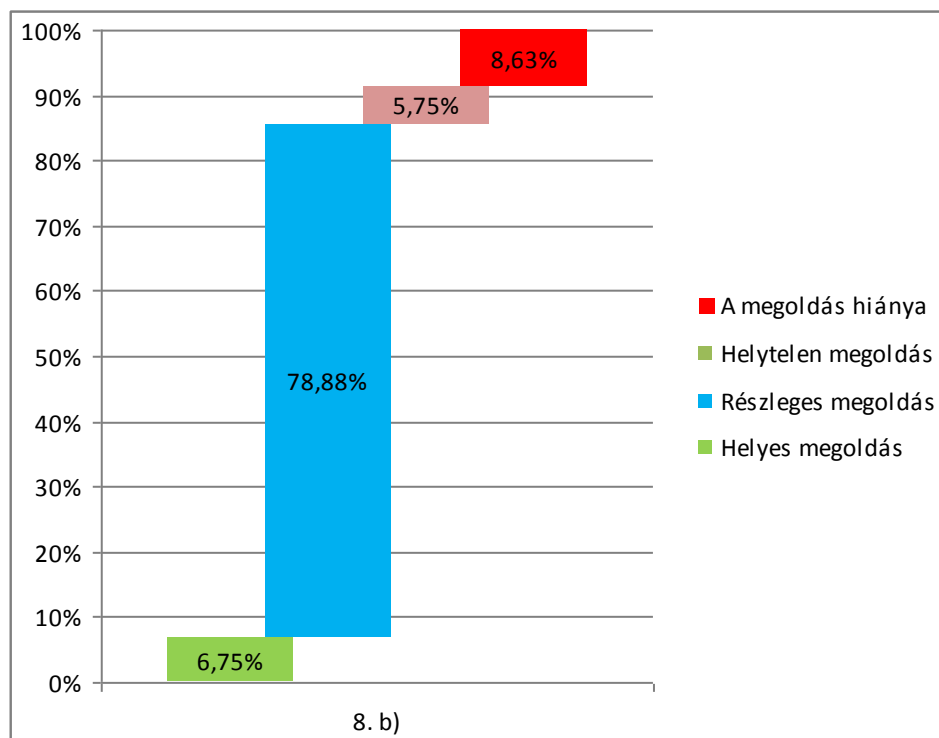


A helyes megoldások magas arányát figyelhetjük meg. A hibák abból eredhettek, hogy a terjedelmes szöveg áttekintése, részletező, analitikus megfigyelése a tanulók csaknem ¼-ének (22,88%-ának) nehézséget okozott.

A 8. b) feladatban az explicit módon kifejezett információk visszakeresése után mondatkiegészítés történt. A szövegnek megfelelően ki kellett egészíteni a mondatokat egy-egy igével, ezzel mintegy összefoglalva a történetet. A nyílt kérdés kapcsán szó szerinti olvasás zajlott.

A 8. b) feladat megoldási arányai a következők: csupán a tanulók 6,75%-a nyújtott helyes megoldást; aránytalanul magas (78,88%) azoknak a tanulónak a száma, akik csak részben tudták megoldani a feladatot. Ugyanakkor a tanulók 5,75%-a helytelenül egészítette ki a mondatokat, 8,63%-uk pedig nem adott választ. A felsorakoztatott adatok, százalékarányok az alábbi diagramon láthatók.

61. sz. ábra



A tanulók gyakran a szöveg tartalmának, a szövegösszefüggésnek, a kontextusnak megfelelően egészítették ki a mondatokat, de nem egy igével, hanem például egy melléknévvel

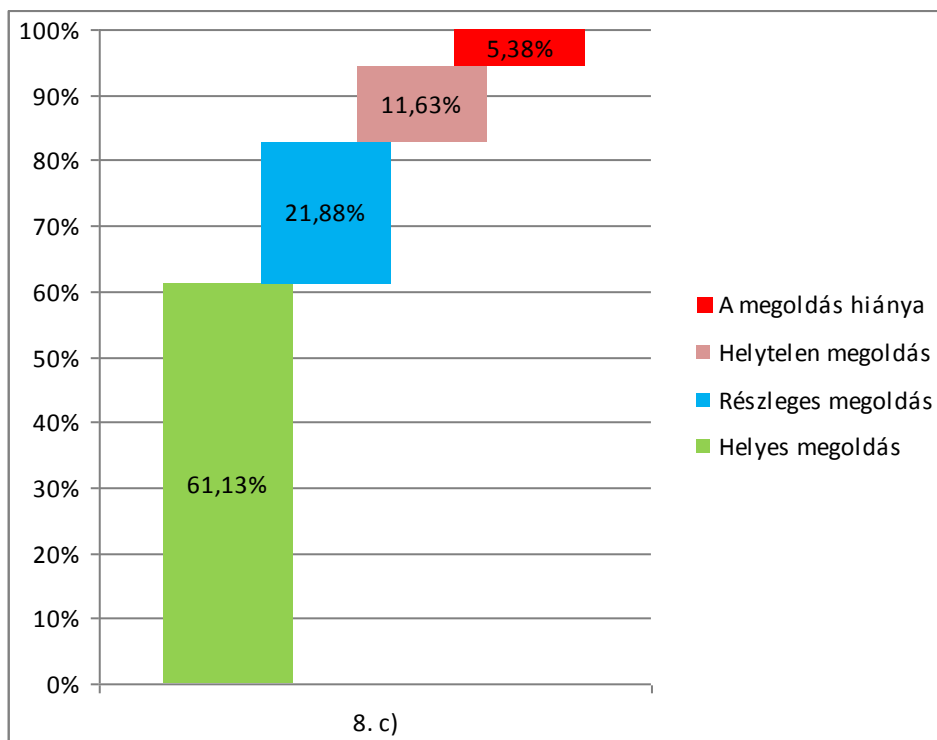
(a 2. mondat esetében), ill. szókapcsolattal (szintagmával), vagy akár egy (idézetet is tartalmazó) tárgyi mellékmondat.

Ugyanakkor az agrammatikus mondatkiegészítés is gyakori; a hibás toldalékolás miatt értelmetlen mondat keletkezett. Például a beillesztendő ige idejét gyakran nem egyeztették az előre megadott tagmondat (a mondat már meglévő részeivel).

A 8. c) feladatot a tanulók az implicit módon kifejezett információra történő következtetéssel oldhatták meg. Két frazéma (frazeológiai egység) értelmezése, a metaforikus jelentéstartalom kibontása vált szükségessé. A szó szerinti és a metaforikus jelentés megkülönböztetése után a frazémáknak megfelelő jelentéstartalmú mondatot kellett bekarikázni. (A tanulóknak a szövegbeli frazémák – Nincs se égen, se földön. Beletörött a bicskám. – jelentését kellett azonosítaniuk a megadott mondatok alapján.)

A 8. c) feladatot 489-en (61,13%) helyesen, 175-en (21,88%) részben, 93-an (11,63%) helytelenül oldották meg, míg 43-an (5,38%) semmilyen megoldást sem nyújtottak, melyet a következő oszlopdiagram is mutat.

62. sz. ábra



A tanulók gyakran a szó szerinti jelentést, nem az átvitt jelentést vették figyelembe. (Nincs se égen, se földön. = Nincs a padlón és a plafonon.; Beletörött a bicskám. = Eltörtem a késem.)

A 9. feladatban szereplő kérdések egy táblázathoz kapcsolódnak, amely nem lineáris, multimedialis, dokumentum típusú szövegnek tekinthető. Jellemzője – az 5. feladatban szereplő plakáthoz hasonlóan –, hogy nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének.

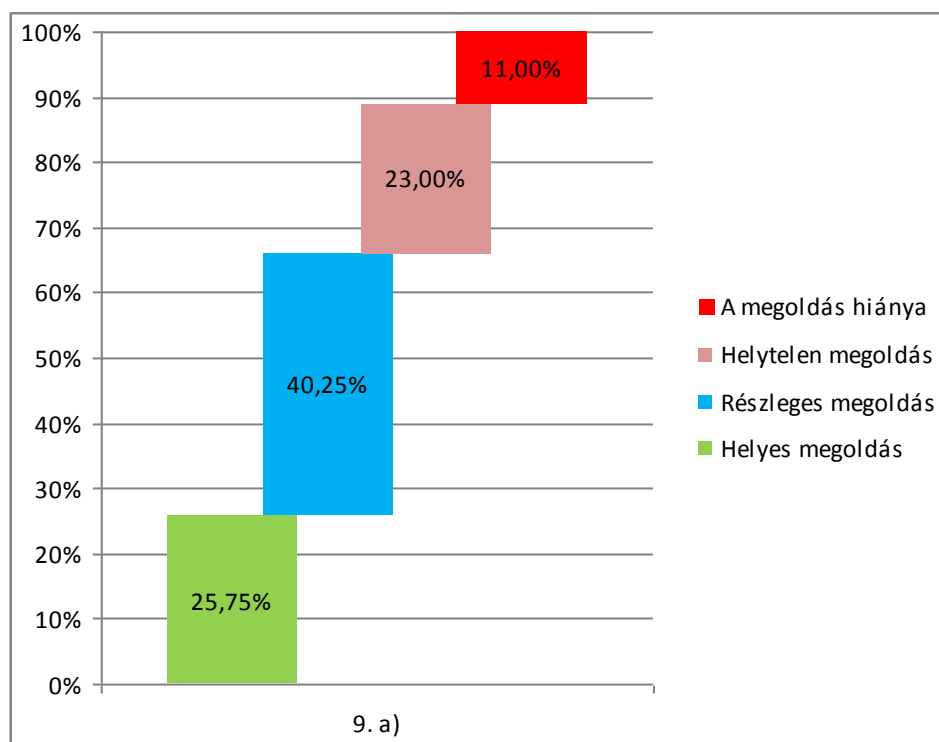
A 9. a) feladatban a táblázat formájában megjelenített menü kapcsán a tanulók arra a nyílt kérdésre keresték a választ, miért kellett szombaton iskolába menni. Az explicit módon kifejezett információ szó szerinti olvasás útján vált elérhetővé.

A feltett kérdésre csupán a tanulóknak kb. $\frac{1}{4}$ -e (25,75%-a) adott pontos választ, megnevezve a hétfői pihenőnapot és a keddi ünnepnapot. Vagyis a menü áttekintése és értelmezése a tanulóknak igencsak fejtörést okozott. Az oszlopok, a sorok és a mezők (cellák) adatainak összekapcsolása sokuknak új problémahelyzetet jelentett.

A következtelen és követhetetlen, logikátlan, „ide-oda” ugráló táblázatolvasás volt megfigyelhető. A szöveget nem olvasták el figyelmesen; nem találtak rá a keresett információra. Így ingadoztak, hogy a szövegben keresgélve vagy saját háttértudásukra hagyatkozva válaszoljanak a feltett kérdésre. Emiatt a tanulók 23,00%-a helytelenül, 11,00%-uk pedig egyáltalán nem oldotta meg a feladatot. Ugyanakkor a tanulók 40,25%-a általánosságot fogalmazott meg, azaz háttértudása alapján részleges megoldást adott, nem nevezve meg konkrétan a napokat; és amint már kifejtettük, csupán kb. $\frac{1}{4}$ -ük (25,75%-uk) fogalmazott meg helyes választ.

A 9. a) feladat megoldási arányszámait (a relatív százalékarányok eloszlását) a következő oszlopdiagram tartalmazza.

63. sz. ábra

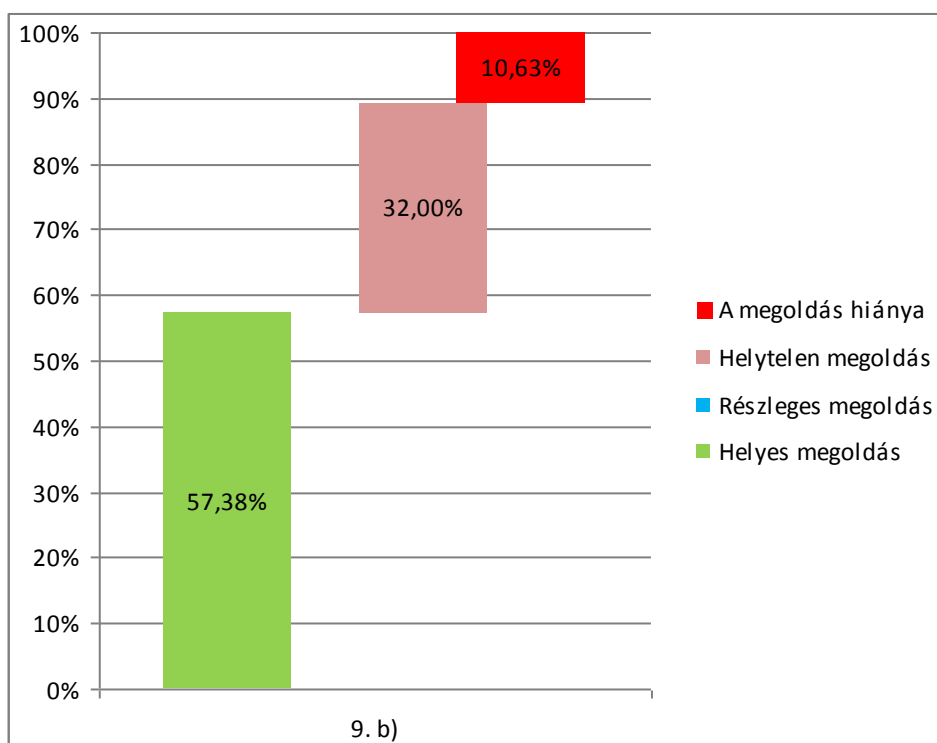


A 9. b) feladatban az olvasók újra egy nyílt kérdéssel találkoztak, nevezetesen, hogy melyik napon ajánlatos reggeliznie Bercinek, aki nem eszik húst, és lisztből készült ételeket sem fogyaszt.

A tanulóknak a több információval rendelkező táblázat releváns információi alapján egyenes következtetést kellett levonniuk. Ennek során összehasonlították a megadott szempont szerint a táblázat egyes mezőinek, celláinak adatait, információit.

A 9. b) feladat megoldási arányai a következők: 459 tanuló (57,38%) helyes, 0 tanuló pedig (0,00%) részleges megoldást nyújtott. Vagyis sokkal magasabb a helyes megoldások aránya, mint a 9. a) feladat esetében. Azonban itt is nagy számban akadt általánosság megfogalmazása háttértudás alapján (Pl. „Azon a napon, amelyiken hat órája van.”). Vagyis 256 tanuló (32,00%) helytelenül oldotta meg a feladatot, 85-en (10,63%) viszont nem válaszoltak a feltett kérdésre. Mindezt a következő diagram grafikusán jeleníti meg.

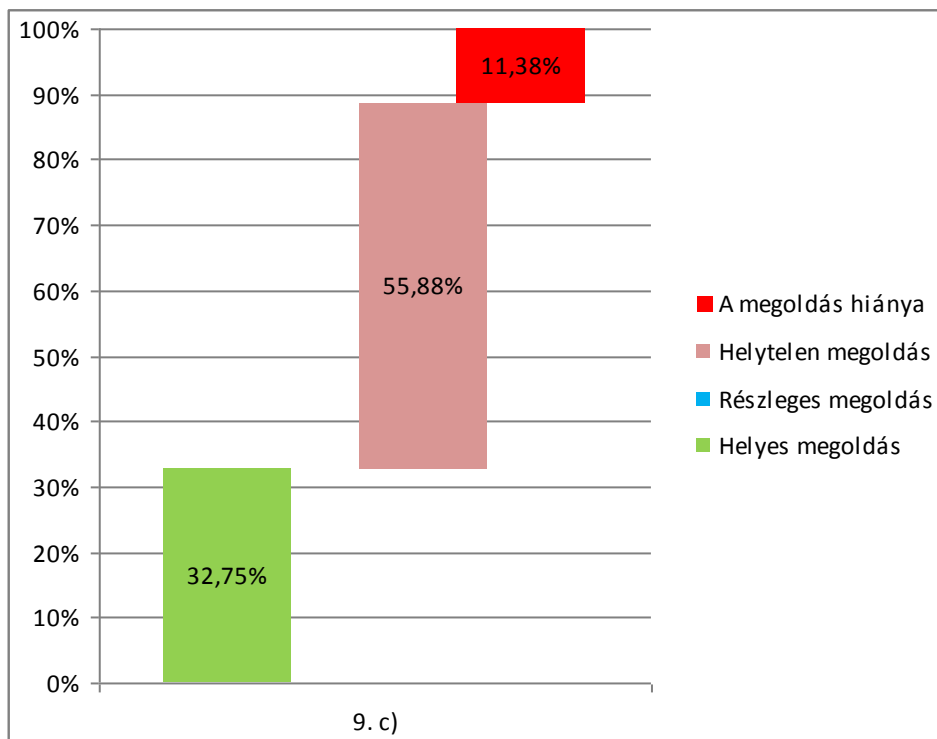
64. sz. ábra



A 9. c) feladatban a tanulóknak arra a nyílt kérdésre kellett válaszolniuk, hogy Nóra melyik napon hozzon magával uzsonnát, ha nem szereti az édes tésztából készült süteményeket. A 9. b) feladathoz hasonlóan – egy adott feltételnek megfelelően – a több információval rendelkező táblázat releváns információi alapján egyenes következtetést kellett levonniuk.

A 9. c) feladatot csak 262 tanuló (32,75%) oldotta meg helyesen, 0 tanuló (0,00%) pedig részlegesen, amely összesítve rendkívül alacsony számarány. Ugyanakkor 447-en (55,88%) helytelenül, 91-en (11,38%) pedig egyáltalán nem válaszoltak a feltett kérdésre. Mindezt a következő ábrán láthatjuk.

65. sz. ábra



A nem formális (nem standard) szövegértési teszt részletező elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatás 4. alhipotézise beigazolódott: A különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak. Vagyis a kérdésekre adott helyes és helytelen válaszok százalékaránya nagy mértékben függ a szövegtípustól, melyhez kapcsolódnak.

15. AZ OLVASÁSI SZOKÁSOKRÓL SZÓLÓ KÉRDŐÍV ELEMZÉSE

A fejlődő országokban az olvasás válsága elsősorban a lakosság körében megnyilvánuló olvasás- és írástudatlanság, az analfabetizmus magas arányára utal, és az iskolázás kiterjesztésére, valamint a felnőtt lakosság írástudóvá tételének sürgető szükségességére hívja fel a figyelmünket. A fejlett országokban, ahol az olvasás- és írástudás univerzálisnak mondható, az olvasás válsága más formában jelenik meg. Az egyik értelmezési mód szerint az olvasás válsága nem más, mint a szépirodalom olvasásának és a szabadidős olvasás visszaszorulása, valamint a média előtérbe kerülése. E megközelítés fényében előtérbe kerül az irodalmi nevelés fontossága és az olvasási szokások formálása (SZENCZI 2010).

A könyvolvasási szokások felől közelítve radikális elmozdulások észlelhetők. A kutatások alapján mögöttünk lévő négy évtizedben 40-ről 60 százalékra nőtt a könyvet nem olvasók (az évente egyetlen könyvet sem említők) aránya. Az 1970-es és 80-as évek jelentették az olvasás fénykorát, s a rendszeresen olvasók 2000-es mélypontja után 2005-re ebben a sorban érzékelhető javulást mutathattak ki. Azaz félreérthetetlenül kirajzolódik a társadalom egyfajta kulturális kettészakadásának riasztó tendenciája. Rohamosan növekszik (40–60%) a „legalul lévők”, míg a vékonyodó középső sáv (a negyed- vagy félévente legalább egy könyvet elolvasók) mellett, jóval lassabban, de legutóbb egyértelműen a „csúcsra” kerülők, az ismét rendszeresen könyvet olvasók (12–16%) nagyságrendje. Kinek lehetne ez érdeke? Lassanként ismét privilégiummá válhat a könyvek olvasása (NAGY 2006).

Az elmúlt negyven év alatt igen jelentősen megváltozott a családokban a szabadidő felhasználása, a kultúra és a televízió „fogyasztása”. Az európai országok lakossága egyre inkább tölti lakásában az estét – jelentős mértékben a televízió elterjedésével összefüggésben – otthoncentrikus kultúra lett (KÓSA–VAJDA 1998).

A jelen kutatásban alkalmazott olvasási szokásokat felmérő kérdőív alapján (a melléklet 342–343. oldalán) megállapíthatjuk, hogy a 4. osztályos tanulók 34,50%-ának leggyakoribb szabadidős tevékenysége az együttlét a barátokkal, valamint a tanulók 25,25%-a a szabadban történő játékkal, kirándulással tölti szabadidejét. A számítógépezés 22,50%-kal a 3. helyre került, az olvasás pedig a 4. helyen 6,88%-kal szerepel, hajszálnyival megelőzve a 6,75%-ot kapott televíziózást. Ezek a tanulók jelentősebb szabadidős tevékenységei, amelyeket ki kell

emelnünk. Az ismeretterjesztő szöveg olvasása csupán a tanulók 2,25%-ának, a videózás pedig 1,88%-uk kedvelt időtöltése, ahogy mindezt az alábbi táblázat és a grafikus kimutatás is tükrözi.

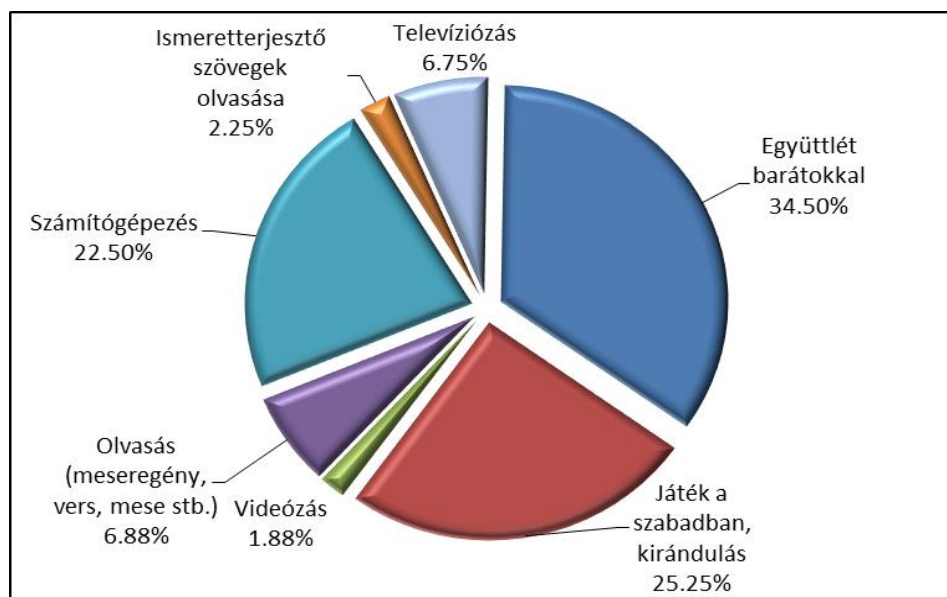
66. sz. ábra

1. kérdés:

Karikázd be leggyakoribb szabadidős tevékenységed!

1. a) Együttlét barátokkal	276	34,50%
1. b) Játék a szabadban, kirándulás	202	25,25%
1. c) Videózás	15	1,88%
1. d) Olvasás (meseregény, vers, mese stb.)	55	6,88%
1. e) Számítógépezés	180	22,50%
1. f) Ismeretterjesztő szövegek olvasása	18	2,25%
1. g) Televíziózás	54	6,75%
Összesen:	800	100,00%

67. sz. ábra



Cseppet sem megnyugtató ez a hajszálnyi előny (az olvasás javára), ugyanis az utóbbi évtizedekben világszerte az olvasás térvesztését, tekintélyének csökkenését tapasztaljuk. A televíziózás térhódítása a hatvanas évek második fele óta tart, s napjainkban sem ért véget.

A személyiség építésének belső szüksége gyengül. A másokhoz hasonlítás biztosságot adó, a „fészekmeleg” hiányát látszólag pótló, az énerősítést, énvédelmet szolgáló, aktuális társas együttlétek iránti szükséglet pedig erősödik.

Az olvasási szokások átalakulása természetesen nem független a társadalomban lejátszódó, lezajlott változásoktól. Az ismeretek jelentős részét a televízióból, a rádióból, de leginkább az internetről szerzik. Átalakultak, megváltoztak a tanulási folyamatok, és a tömegkommunikációs eszközöknek meghatározó szerepük van a gyermekek nevelésében (ANTALNÉ 2003). A generációváltások és ezek következményei régóta foglalkoztatják a különböző tudományterületek kutatóit. Az egyes generációk csoportosításának alapja az emberek születési ideje. A mai Y generáció az 1982–1995 között születetteket foglalja magába, míg az 1995 utániak a Z generáció elnevezést kapták (TARI 2011). Azaz a jelen kutatásban részt vevő 4. osztályos tanulók is ennek az utóbbi generációnak a tagjai.

Az AGB Hungary Kft. adatai szerint 1998 első negyedében az átlagos magyar felnőtt naponta megközelítően négy órát tölt el a képernyő előtt, de korcsoportonként erős eltérések tapasztalhatók. Az olvasásra fordított idő évtizedek óta zsugorodik, s ma még talán igaznak mondható a napi átlagos tíz-tizenöt perc. A fiatalok 40%-a ezzel szemben a tévét és a videót jelöli meg elsődleges információ-forrásként. A tévé elöretörése mellett az együttlét a barátokkal, a játék a szabadban, a kirándulás fontossá válásával párhuzamosan az intellektuális tevékenységek háttérbe szorulása történik (SZÁVAI 2007). Amit a mostani kutatás is megerősíteni látszik.

Magyarországi adatok szerint a televíziónézés ideje 9–11 éves korban heti 14 óra, 12–14 éveseknél heti 16 óra, míg egy másik felmérés szerint a 3–5 évesek heti 9 és fél órát, a 6–8 évesek 11 és fél, a 9–11 évesek heti 14, a 12–14 évesek 16, és a 15–17 éves korosztály heti 13 órát tölt tévénézéssel. Egy 1993-ban folytatott saját vizsgálat adatai szerint a 11–12 évesek napi 2,8, míg a 16–17 évesek napi 2–3 órát ülnek a képernyő előtt (KÓSA–VAJDA 1998).

Az életkorral összefüggően szinte minden vizsgálat azonos mintázatot mutat: a gyerekek rendszeres napi tévénézése általában 2–3 éves korban kezdődik, a nézési idő az iskolakezdésig fokozatosan és lendületesen nő, utána kis visszaesés figyelhető meg (6 és 8 év között), aztán újabb éles felemelkedés után a csúcsot a serdülőkor elején (12 éves kor körül) éri el, majd fokozatos csökkenés tapasztalható a serdülőkor végéig. A tévé előtt töltött idő összefügg a különböző életkorok, életciklusok sajátos tevékenységeivel: a csökkenés az általános iskola

kezdésének idején az iskolai feladatok és a társas kapcsolatok követelte idő növekedésével magyarázható (uo.).

Hétköznapokon a 8–11 éves fiúk 89,6 percet, a lányok pedig 85,1 percet ülnek a tévéképernyő előtt. Hétvégén viszont már majdnem dupla időt tévéznek a gyerekek, mint egy átlagos hétköznapon. Nem és kor szerint nincs szignifikáns eltérés a hétvégén tévéző gyerekek közt. A 8–11 éves fiúk 168,3 percet, míg a lányok 167,9 percet tévéznek (KIDCOMM2 kutatási eredmények – a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásai 2012).

A kisebb gyerekek háromnegyedét korlátozzák a szülei abban, hogy milyen műsorokat nézhetnek a TV-ben, ill. hogy mennyi időt tölthetnek a képernyő előtt. A gyakorlatban a korlátok közül a tévézés ideje számít kissé erősebb feltételnek, ugyanis azt a szülők 40%-a minden esetben alkalmazza, amikor a gyermeke tévézik, ill. a szülők majdnem fele viszonylag gyakran él ezzel az ellenőrzési móddal. A TV-műsorok tartalmát a szülők 38%-a ellenőrzi minden alkalommal, és majdnem felük gyakran tart ellenőrzést ezen a téren. Az ellenőrzés gyakorisága tekintetében nincs szignifikáns eltérés a gyerekek kora és neme szerint (uo.).

Egyre több időt töltünk a televízió előtt, és az olvasásra fordított percek száma egyre kevesebb lesz. Tévét nézni megszokott, magától értetődő, a napi programhoz szervesen kapcsolódó tevékenység lett. Megítélése rendkívül különböző. (Sokan az emberiség megrontójának tartják.) A válogatott, visszafogott tartalmú tévézés bizonyíthatóan érdeklődést kelt, kíváncsiságot ébreszt a nyomtatott betű iránt és fordítva. Sajnos a mai gyerekek válogatás nélkül, rengeteg időt töltenek a tévé előtt, ami az olvasás és az egyéb hasznos intellektuális jellegű tevékenység rovására megy.

A gyerekek, főképp a fiúk nagyon sok időt töltenek a televízió képernyője előtt. 42%-uk naponta 2–3 óránál is többet tévézik. Ez minden bizonnyal csökkenti az olvasásra szánt időt is. Egyre kevesebb idő jut olvasásra, és a legkedveltebb szabadidős tevékenységek rangsorában is egyre hátrább szorul ez a tevékenység. A szépirodalom olvasása (regény, vers, mese stb.) 1977-ben még a 6., 1997-ben a 12., 2004-ben pedig már a 16. helyre szorult vissza. Pedig minél kevesebbet és minél ritkábban olvas egy gyerek, annál inkább csökken az olvasásértés színvonala, és ez egyet jelent a tanulás minőségének romlásával is (ÁBRAHÁM 2006).

Az attitűdállások alapján összetett képet kaphatunk a fiatalok médiafogyasztási szokásainak megoszlásáról. Négy csoportot különíthetünk el egymástól: 1. belső kontrollal rendelkező, intenzív médiahasználók, 2. erősen kontrollált és ritka médiahasználók, 3. kontrollált

és közepes médiahasználók, 4. intenzív, kontroll nélküli médiahasználók (KIDCOMM2 kutatási eredmények – a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásai 2012).

A 12–14 éves gyerekeket vizsgálva az olvasás inkább lányos, mint fiús tevékenységnek minősül, hiszen míg a fiúk 45%-a nagyon ritkán vagy egyáltalán nem olvas könyveket, addig a lányoknak csak 28%-a tartozik ebbe a szélső kategóriába. Ugyanakkor az 1980-as évekhez viszonyítva lényegesen csökkent az olvasás gyakorisága a fiúk és a lányok körében is (ÁBRAHÁM 2006).

Tódor Erika Mária, Lajos Katalin és Ajtony Zsuzsanna a magyar tannyelvű általános iskola nyolcadikos tanulóit felmérve megállapítja, hogy az olvasási szokások kialakításában és értékorientációjában fontos szerep hárul a családi háttér által nyújtott viselkedési modellekre és támogatott életformákra. Egyértelmű a médiafogyasztás és számítógéphasználat irányába mutató súlypont eltolódás, míg az olvasás esetében észlelhető a legnagyobb arányú teljes elutasítás, érdeklődéshiány (TÓDOR 2009). A tévészésre valamint a számítógép használatára vonatkozó adatok összhangban vannak az erdélyi magyar fiatalokra jellemző főbb viszonyulásokkal (KISS–BARNA–SÓLYOM 2008).

Korunk a multimediális kommunikáció kora. A televízió tipikusan multimediális médium, hiszen egyszerre van jelen benne a beszélt és az írott nyelv, a mozgókép és a hang. Manapság az internet kommunikációja szintén multimediális. Marshall McLuhan már a hatvanas években rámutatott arra, hogy a televízió a diskurzus újfajta struktúráját teremtette meg, ahol a lineáris mintákat (beszéd és írás) felváltja egy mindent egyszerre mutató konfiguráció. Ez a váltás visszahatott az írott médiára is: napjainkban már az újságokban, a magazinokban is a mozaikszerű elrendezés a jellemző (LÓZSI 2012).

A televízió hírközlő, tájékoztató funkciója mellett „vezetékes drogként” az egyik legfontosabb kultúraalakító folyamat; az egyének életmódjára gyakorolt hatása igen jelentős. A média tehát nemcsak ismereteket szolgáltat, hanem értelmezési keretet is nyújt a társadalmi folyamatokhoz. Minden médiatermék, legyen az hír, dokumentumfilm, dráma, science fiction, vígjáték, egy sajátos realitást tükröz – a média realitását. (A média realitása természetesen nem tökéletesen azonos azzal, amit megjelenít, hanem sajátos módon alakítja az ábrázolt valósághoz való viszonyunkat.) Sajátos ellentmondásként miközben a tökéletesedő technikai eszközök egyre pontosabb, hívebb képet adnak az ábrázolandó valóságról, az, amit mi látunk, mégsem a valóság, hanem annak egy adott szempontból történő értelmezése, interpretációja (KÓSA–VAJDA 1998).

A televíziózásnak és vele együtt az olvasásnak is igen erős konkurensé jelent meg az 1990-es években, a számítógépezés. Míg 1997-ben a 4. legkedveltebb időtöltés a gyerekek körében, 2004-ben már a televíziózást is lekörözve a 2. helyen áll. Míg Nagy Attila 1999-ben „pozitív változás”-ként említi a számítógépezés népszerűségének emelkedését, 2004-ben ennek a megítélése már korántsem olyan egyértelmű (ÁBRAHÁM 2006).

Az internetezés elsődleges helyszíne az otthoni közös használatú gép, a gyerekek 63%-a böngészik vele, míg a saját szobájában 33%-uk, a gyerekek egyharmada tehát felnőtt felügyelete nélkül is feljut a világhálóra. Hétköznap a 8–11 éves lányok 48 percet, a fiúk pedig 52 percet töltenek internetezéssel; hétvégén ugyanez az érték 88, valamint 97 percre emelkedik. Az online tartalom fogyasztását vizsgálva jól kirajzolódik, hogy a leggyakrabban fogyasztott online tartalom a közösségi oldalakhoz kapcsolódik, az információkeresés a második leggyakoribb online tevékenység, majd harmadik helyen ezt követi az online zenehallgatás. Ugyanakkor tanuláshoz és olvasgatáshoz a gyerekek 60%-a szokott netet igénybe venni (KIDCOMM2 kutatási eredmények – a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásai 2012).

A legfrissebb médiakutatással kapcsolatos magyar adatokat Ságvári Bence szolgáltatja, aki a 9–16 év közötti korosztály internethasználati szokásait vizsgálja. 9–16 év között a személyiség jelentős változáson megy keresztül, és a világgal kapcsolatos ismereteknek is olyan szintű bővülése következik be, amely nagymértékben tükröződik a gyerekek internethasználatában, ill. általánosságban az online léttel kapcsolatos attitűdjeikben. A kutatásban megkérdezett 9–10 évesek (ők a Z generációsok) saját bevallásuk szerint átlagban 7 éves korukban kezdték el önállóan használni az internetet. Tevékenységeik a számítógépen a következők: videónézés, házi feladatok, közösségi oldal használata. Valamilyen virtuális karaktert 29%-uk hozott létre. A gyerekek 32%-a saját bevallása szerint szokott időt tölteni valamilyen „virtuális világban”. Webkamerát a gyerekek 23%-a használ (SÁGVÁRI 2011).

A neten való kalandozás, információkeresés sokkal csábítóbb, és kevesebb erőfeszítést igényel, mint a könyvből való olvasás. A 20. század a sebesség kultuszát hozta; az olvasáshoz azonban idő és viszonylagos nyugalom kell. Az internetgalaxis alakítja a gyermek olvasási szokásait, az ún. „számítógépes gyerek” olvasási módját ugyanis nagymértékben befolyásolja a képernyőn történő olvasás gyakorlata: inkább böngésznek, beleolvasnak, sokat, mohón, nem elidőzve falják a betűket – holott a legtöbb szépirodalmi alkotás épp az elidőző olvasói

magatartást igényelné ahhoz, hogy a mű teljes szépségében feltárulhasson, kibontakozhasson a gyerekolvasó előtt (DEMETER 2009).

A jelen kutatásban alkalmazott olvasási szokásokról szóló kérdőív 2. kérdésére adott válaszai alapján a 4. osztályos tanulók 45,88%-a időnként olvas könyvet (negyedévente legalább egyet), míg a tanulók 36,13%-a nyilatkozott úgy, hogy rendszeresen olvas, azaz havonta legalább egy könyvet. Ez az adat 4. osztályban igen biztató – különösen, hogy ezt a két adatot összesítve 82,01%-ot kapunk –, azonban köztudott, hogy 15–16 éves korig ez az arány sajnos jelentős mértékben romlik. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk a nagyon ritkán (évente egy könyvet) olvasók arányát is, amely a minta 18,00%-a, és amely a pedagógusok számára intő jel lehet, az olvasóvá nevelés fontosságára hívja fel a figyelmet.

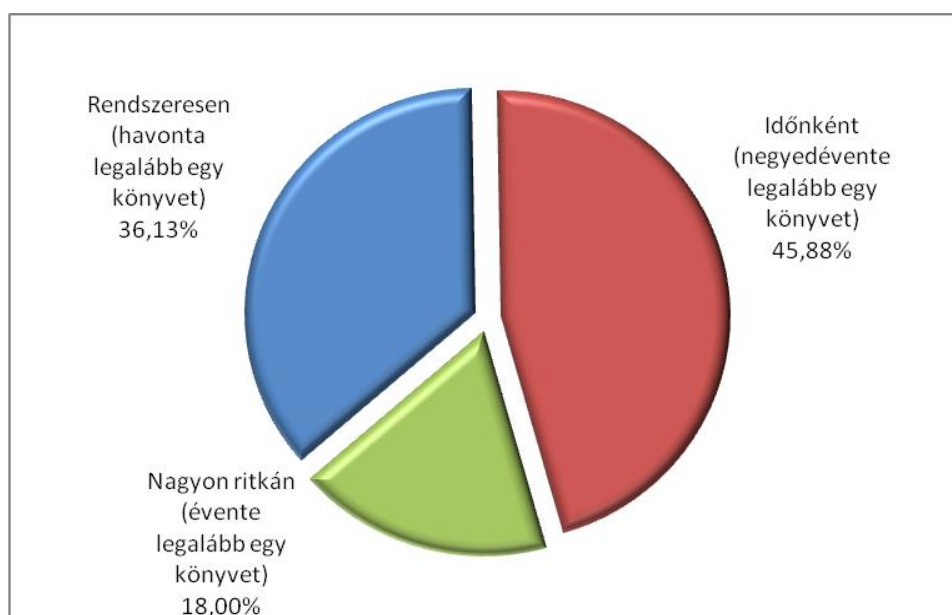
A következő táblázat és a kördiagram az olvasás gyakoriságát hivatott szemléltetni.

68. sz. ábra

2. kérdés:
Milyen gyakran olvasol könyvet?

2. a) Rendszeresen (havonta legalább egy könyvet)	289	36.13%
2. b) Időnként (negyedévente legalább egy könyvet)	367	45.88%
2. c) Nagyon ritkán (évente legalább egy könyvet)	144	18.00%
Összesen:	800	100.00%

69. sz. ábra



Az adott korosztályt érintő másik kutatás eredménye alapján egy átlagos napon a gyerekek 23%-a egyáltalán nem olvas olyan könyvet vagy magazint, amely nem kapcsolódik szorosan a tanulmányaihoz. Azok, akik mégis élnek ezzel a tevékenységgel – a többi médium fogyasztásához hasonlóan –, hétvégén több időt töltenek vele. Hétköznap a 8–11 éves fiúk 29,4 percet, míg a lányok 36,4 percet töltenek olvasással; hétvégén pedig az ugyanilyen korú fiúk 39,3 percet, a lányok pedig 45,0 percet olvasnak (KIDCOMM2 kutatási eredmények – a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásai 2012). Manapság jóval kevesebb időt fordítunk olvasásra, mint a hetvenes évek második felében, s ráadásul az olvasottakkal kapcsolatos eszmecserek is rövidülnek, mi több, eltűnőben vannak. A tanulók nagy része senkivel sem osztja meg ilyenfajta élményeit, és a kortárs csoport kis hányada részesül a „kollektív narráció” másodlagos fajtájában, a történetek szabad továbbadásában (NAGY 1999).

Magyar tannyelvű nyolcadik osztályos tanulók felmérését követően, az olvasási tevékenységek rendszerességét vizsgálva – a tanulmányozott mintával kapcsolatban – a következő főbb viszonyulási formák elkülönítéséről beszélhetünk: a tanulók 14,80%-a naponta, 15,70%-uk rendszeresen, 55,40%-uk időnként olvas, 14,10%-uk pedig nem szokott olvasni (TÓDOR 2009).

Önmagában sem a televízió, sem a számítógép, sem az internet nem ellensége az olvasásnak: „A baj akkor kezdődik, amikor a kész képek kezdik kiszorítani a belső képeket, és akkor éri el tetőpontját, amikor a gyerek »képtelenné« lesz, azaz nem képes többé belső képek készítésére. Belső képek nélkül ugyanis nem lehet olvasni. Ha az olvasott szöveg nem jelenik meg képként a tudatban, nem értelmezhető az agy számára a szövegbe kódolt üzenet. A televízió kész képei például kényelmessé teszik, ellustítják a természeténél fogva teremtésre, mozgásra, aktivitásra kész elmét, blokkolják a fantázia és a képzelőerő működését. A számítógépes játékok nem a belső képeket teszik tönkre elsősorban, hanem a valósághoz való viszonyt formálják át. Szélsőséges formában súlyos valóságvesztéshez vezethetnek, mert a belső biztonság és a külső kapaszkodók hiányában könnyű eltévedni a virtuális térben. Érdekes módon, míg a mesék a realitásérzékét növelik – mivel a valósághoz kapcsolódnak –, addig a számítógépes játékok épp ez ellenében hatnak” (BOLDIZSÁR 2012). A mindennapokban gyakran tapasztalhatjuk ennek a nyomait a gyerekeken.

„A szöveg nélküli mozgó kép a fantáziát inkább bénítja, a kreativitást gátolja, az árnyalt, differenciált beszéd- és gondolkodásmód fejlődését jelentősen nehezíti” (SZÁVAI 2007: 64).

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban természetesen az intézményesített, irányított olvasás és a kedvenc olvasmányok közötti kismértékű egybeesés a tanulásszervezés szempontjából empatikusabb szövegszelekció fontosságára hívja fel figyelmünket (TÓDOR 2009). A gyermekolvasót magával ragadó könyv cselekménye legyen pörgő, de nem túl gyors, kis gyerekeknél kapcsolódjon a mindennapi életükhöz, nagyobbaknál tágítsa a teret, és vigyen távolabbi tájakra térben, időben egyaránt. Legyen humoros, tartalmazzon nyelvi, helyzet- és jellemkomikumot. A szereplők, hősök valamilyen tulajdonságukban közelítsenek az olvasó által is legalább részben elérhető ideálhoz. Ösztönözze arra a gyermekolvasót, hogy kérdezzen, továbbgondolja az eseményeket, véleményt formáljon ezekről, és kezdetben rövidebb terjedelmű leírásokat, ill. minőségi, továbbgondolásra ösztönző illusztrációkat tartalmazzon, amelyek lehetőleg nem „szolgai” tükrei a szövegnek.

„Az olvasás introvertáló, aktív pszichikai folyamat, befelé fordulást, a »lelki világban«, képzeletben, gondolatok, emlékek, tudattartalmak körében való mozgást feltételező és megkívánó művelet. Nem egyszerű befogadás, hanem belső »szerkesztő« folyamat. Minél teljesebben veszi birtokba az üzenő (író) a befogadó (olvasó) világát, minél inkább involválja, annál inkább elér az üzenet »lélektől lélekig«. A *befelé fordulás*, a *benn-lét* kettős követelmény. Egyrészt az olvasó figyelmének az üzenet befogadására kell összpontosulnia, másrészt bevonódásra. Érzelmi és értelmi odaadásra van szükség, melynek sajátos módosult tudatműködéssel járó belső állapota nélkülözhetetlen a valódi belső megértés, azonosulás és befogadás létrejöttéhez. Az olvasásprodukciónak és a megértésnek nem azonos, amiképp a felfogás, az átélés sem” (PETRY 2012).

A média megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben az olvasásnak kitüntetett szerepe volt. A televízió, a mozi, a videojáték, a számítógép, az internet az információszerezés új lehetőségeit nyitotta meg, melyben a képi és szöveges információk aránya az utóbbi kárára mozdult el. A szöveg már csak kiegészítője a vizuális információknak. Az információk feldolgozásának mélysége is alapvetően megváltozott. Gyors befogadás, majd gyors felejtés. Ezek a tendenciák csökkentik az elmélyült, értő olvasás, az irodalmi művek tartós befogadásának esélyeit. A pedagógusoknak ez az „elidőzés” tanítása az alapvető feladatuk (GOMBOS 2005).

Benczik Miklós úgy vélekedik, hogy a tét nemcsak az iskolai irodalmi nevelés sikere, s ezáltal az irodalom jövője, még csak nem is az olvasáskultúra megmentése, hanem az emberiség által az elmúlt évezredek folyamán fokozatosan elért interiorizált írásbeliség megóvása a megkezdődött enyészettől. A gyorsolvasás, az internetes olvasás, az adatkereső olvasás jellegében sokban különbözik a hagyományos olvasástól. A mindig „kereső” ember bizonytalan, ha nincsenek biztos pontjai, akkor elvész az információ dzsungelében. Tudatosítani kell: az olvasás több, mint információnyerés, az olvasás fontos szocializációs tényező, sikeresebbé, boldogabbá tevő, fantáziagazdagító, szókincsnövelő, mára a kultúra átadásának és a személyiség fejlesztésének legfontosabb módjává vált (BENCZIK 2006).

Nagy Attila egy nagy volumenű felmérés adataira támaszkodva megállapítja, hogy szomorú helyzet látszik körvonalazódni. Azoknak a száma például, akik egyetlen könyvet sem olvastak el egy év alatt, 1985-ben a megkérdezettek 38%-a volt, míg 2005-re ez az arány több mint 60%-ra emelkedett. Az olvasás társadalmi szerepében az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokat úgy összegezhetnénk, hogy az olló további nyílása, egyes rétegek további leszakadása fenyeget a leginkább. Ez különösen veszélyes, ugyanis egyes rétegek leszakadását eredményezi, erősíti; esélyegyenlőtlenséghez, megosztottsághoz vezet, arról nem is beszélve, hogy tragikus helyzetet okoz a műveltségi állapotokban és az információhoz jutás terén (STEKLÁCS 2009).

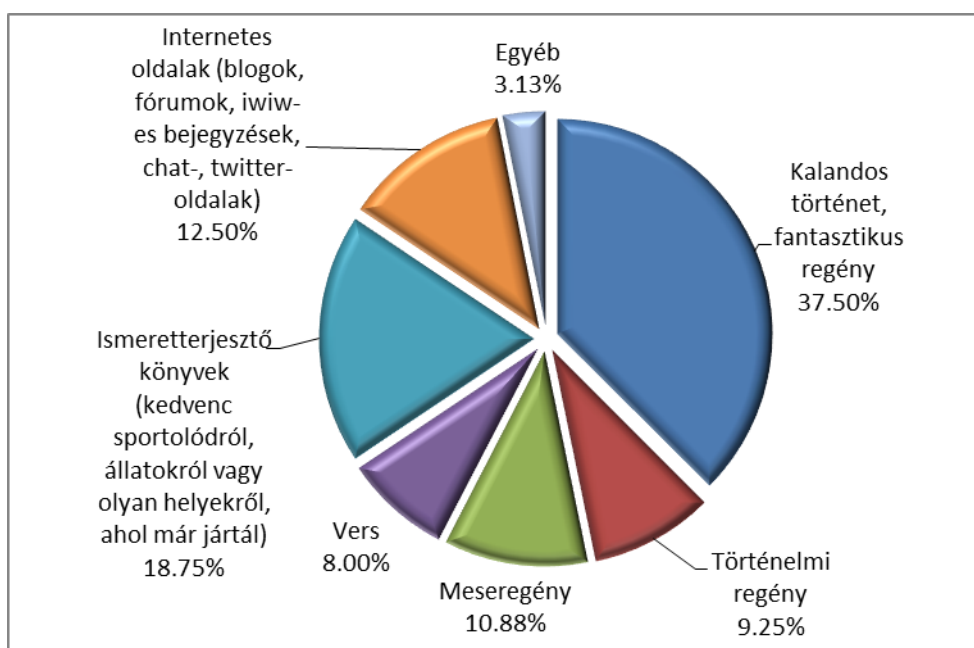
Az olvasás változó arca, arculata van kirajzolódóban a kedvelt, az olvasott műfajokat, az olvasmányszerkezetet illetően is. A jelen kutatás adatai szerint – mint ahogy az alábbi táblázatból és a diagramból is kiolvasható – a 4. osztályosok közül legtöbben, azaz a tanulók 37,50%-a kalandos történetet, fantasztikus regényt olvas, 18,75%-uk ismeretterjesztő könyveket, míg 12,50%-uk internetes oldalakat böngész. Ugyanakkor a tanulók 10,88%-a a meseregényt, 9,25%-a a történelmi regényt, 8,00%-a a verset, 3,13%-a pedig az egyéb műfajt (képregényt, rémtörténetet, horrort) kedveli leginkább.

70. sz. ábra

3. kérdés:
Melyik műfajt kedveled a legjobban?

3. a) Kalandos történet, fantasztikus regény	300	37.50%
3. b) Történelmi regény	74	9.25%
3. c) Meseregény	87	10.88%
3. d) Vers	64	8.00%
3. e) Ismeretterjesztő könyvek (kedvenc sportolóról, állatokról vagy olyan helyekről, ahol már jártál)	150	18.75%
3. f) Internetes oldalak (blogok, fórumok, iwiw-es bejegyzések, chat-, twitter-oldalak)	100	12.50%
3. g) Egyéb	25	3.13%
Összesen:	800	100.00%

71. sz. ábra



A kapott kutatási eredmény egybeesik Ábrahám Mónika megállapításával, miszerint a 12–14 éves fiúknál és lányoknál egyaránt a kalandregény a legnépszerűbb műfaj, amely kielégíti

a történés, cselekvés iránti igényüket, és az olvasóvá nevelés hatékony eszköze lehet (ÁBRAHÁM 2006).

Nagy Attila az 1977-es és az 1997-es kutatási adatokat összehasonlítva még az olvasmányszerkezet stabilitásáról számol be. A tanulók jó harmada a klasszikus gyermekirodalom alkotásait tartja legmaradandóbb élményének (NAGY 1999). Petry Annamária már rávilágít, hogy az olvasás minősége, szerepe megváltozott napjainkban. Az olvasás – az elmélyülés helyett – az érzelmek, a fantázia viszonylag felszínes cselekményvilágába való menekülés tere lesz. Az olvasók között régen is volt egy réteg, mely „ponyvaszerű” olvasmányokra vágyott, de ezek száma mára többszörösére emelkedett, s az ilyen típusú olvasók mennyisége, társadalmi szinten minőségi változást hozott létre. Nagy Attila is a szórakozás fontos szerepére utal olvasás-definíciójában, vagyis az olvasás szórakozás-funkciója lett a domináns (PETRY 2012). Ezeket az olvasmányokat céltudatos marketing, propaganda kíséri. A könyveket megfilmesítik; a bennük szereplő alakok videojátékok hőseivé lesznek, sőt ruhadarabokon (pl. pólókon, nadrágokon stb.) is megjelennek. Azaz egy egész iparág épül az ilyen könyvekre, mindezzel manipulálva, de egyszersmind ki is szolgálva a közízlést. Szinte kialakul egy ördögi kör, melynek különösen a most felnövekvő nemzedék, a kamaszkorú olvasók lesznek áldozatai.

Ugyanakkor az olvasmányszerkezet az elmúlt másfél évtizedben praktikussabbá is vált. A tizenévesek ugyanis egyre gyakrabban választanak olyan olvasmányokat, amelyek segítséget nyújtanak az élet hétköznapi gondjainak megoldásához. Ezek közé az olvasmányok közé tartoznak például a számítástechnikával foglalkozó könyvek (ÁBRAHÁM 2006).

A kutatás során arra is fényt derítettem, mely gyermeklapok jutnak el alsó osztályos tanulóinkhoz; melyek iránt mutatkozik fokozottabb érdeklődés.

Ahogy a jelen kutatás diagramja is mutatja, a vajdasági 4. osztályos tanulók legnagyobb része, 32,00%-a az Óperencia folyóiratot olvassa, a 2. helyen 25,88%-kal a Jó Pajtás, míg 3. helyen 21,38%-kal a Mézeskalács szerepel. A Panda Peti (6,25%-kal), a Szivárvány (5,75%-kal) és az egyéb kategória (4,50%-kal) szerényebb mértékben van jelen az olvasott gyermeklapok felsorolásában, azaz kevésbé olvasott. (Az egyéb kategóriába besorolt folyóiratok a következők: Moj auto, Screen Fun, National Geographic, Bravo, Bravo Girl, Story, Üstökös, Kompjuter svet, Cartoon and Games, Tavasz Jánoska, Szitakötő, Füles stb.) Ugyanakkor a tanulók 4,25%-a (saját bevallása szerint) nem olvas gyermeklapot.

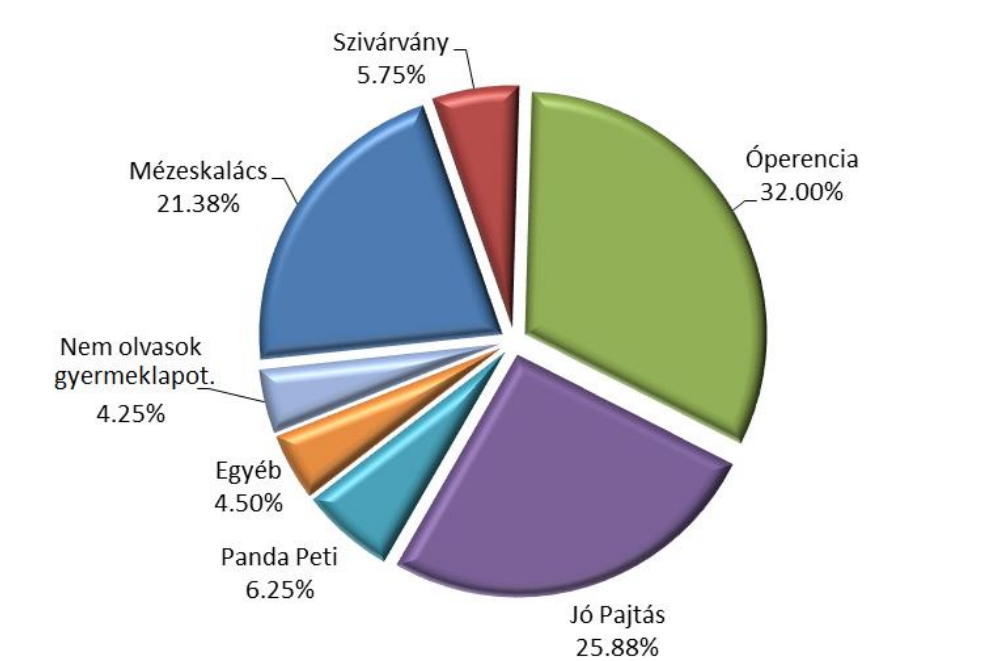
72. sz. ábra

4. kérdés:

Melyik gyermeklapot olvasod az alábbiak közül?

4. a) Mézeskalács	171	21.38%
4. b) Szivárvány	46	5.75%
4. c) Óperencia	256	32.00%
4. d) Jó Pajtás	207	25.88%
4. e) Panda Peti	50	6.25%
4. f) Egyéb	36	4.50%
4. g) Nem olvasok gyermeklapot.	34	4.25%
Összesen:	800	100.00%

73. sz. ábra



Más kutatás szerint 12–14 éves korban a lányok vonzalma inkább a zenei (Bravo, Popcorn) és az ifjúsági újságok (mint pl. a Bravo Girl) irányába mutat, a fiúk figyelmét leginkább a számítógépes és a sporttal kapcsolatos folyóiratok kötik le (ÁBRAHÁM 2006). Ez azonban már az életkori eltolódásnak, életkori változásnak tudható be. Valójában ezek közül a gyermeklapok közül az egyéb kategóriában már jónéhány megjelenik a tizenegy éves korosztálynál (a 4. osztályban is).

Ugyanakkor megnyugtató kutatási eredmény, hogy a tanulók 88,00%-a, azaz 800 tanuló közül 704 tagja valamelyik könyvtárnak, vagy az iskolainak vagy a városi (közművelődési) könyvtárnak. A tanulóknak csak 12,00%-a (96 tanuló) nem tagja egyik könyvtárnak sem, ahogy ezt a következő táblázat és kördiagram adatai mutatják.

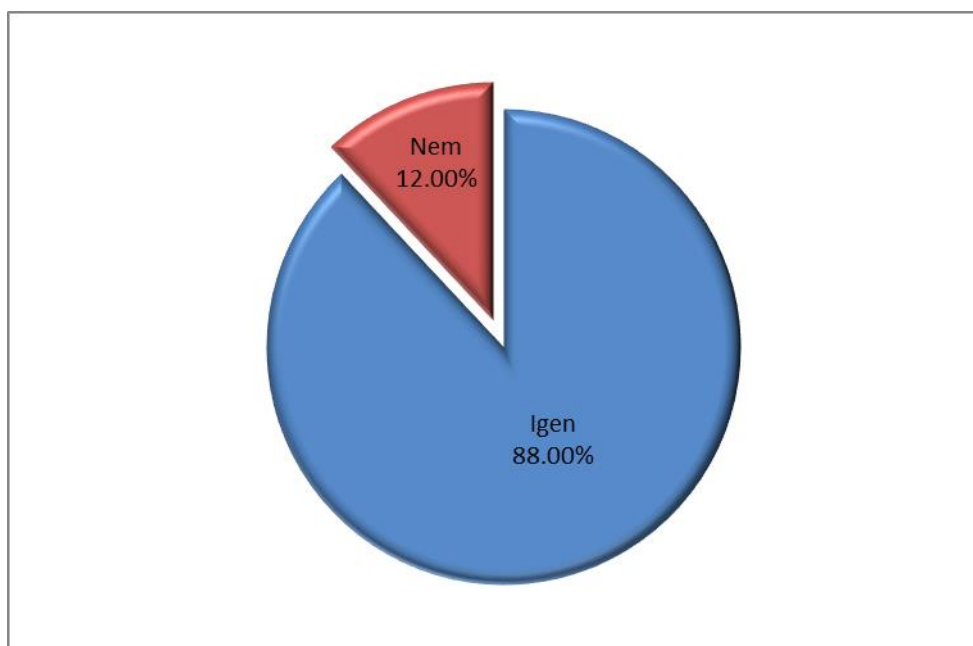
74. sz. ábra

5. kérdés:

Tagja vagy-e valamelyik könyvtárnak?

5. a) Igen	704	88.00%
5. b) Nem	96	12.00%
Összesen:	800	100.00%

75. sz. ábra



Az iskolai és a települési könyvtárak könyvek, folyóiratok és egyéb kiadványok viszonylag széles választékát kínálják, amelyek segíthetik a pedagógusokat a tanítással, ill. a szaktárgyukkal kapcsolatos szemlélet és ismeretek bővítésében, s amelyből a tanulók választhatnak könyveket saját tanulási vagy szórakozási céljaikra. A technológia fejlődésével a könyvtárak egyre inkább átalakulnak médiaközpontokká, ahol a könyvek mellett egyéb

anyagokat és lehetőségeket – többek között internethasználatot – is nyújtanak. (Természetesen a tantermi könyvtár, könyvsarok is rendkívül hasznos az irodalmi (olvasóvá) nevelésben.) (BALÁZSI et al. 2012a).

Kutatásom eredményei alapján a 4. osztályos tanulók 41,50%-a (332 tanuló) havonta egyszer vagy kétszer látogat el a könyvtárba, míg 25,88%-uk (207-en) évente néhány alkalommal. Ezt a két százalékarányt összesítve már biztató adat (67,38%) áll rendelkezésünkre. Az pedig, hogy 171-en (21,38%) heti egy-két alkalommal járnak könyvtárba, további pozitív jelenség. Csak 90-en (11,25%) nyilatkoztak úgy, hogy nem járnak könyvtárba.

A 6. kérdésre adott válaszok százalékarányos megoszlását az alábbi táblázat és a diagram tükrözi.

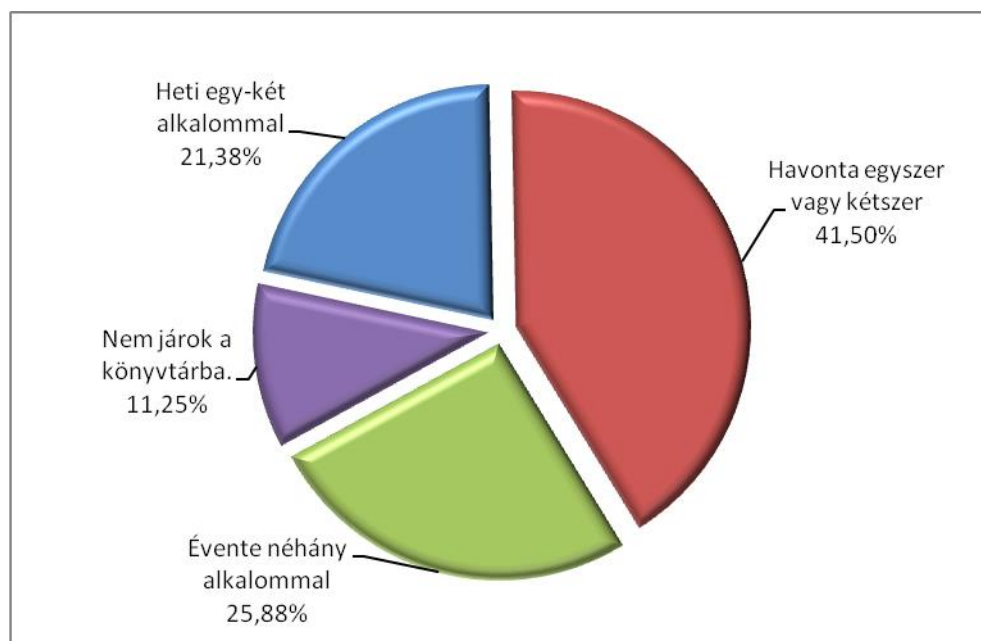
76. sz. ábra

6. kérdés:

Ha tagja vagy, milyen gyakran látogatsz el oda?

6. a) Heti egy-két alkalommal	171	21.38%
6. b) Havonta egyszer vagy kétszer	332	41.50%
6. c) Évente néhány alkalommal	207	25.88%
6. d) Nem járok a könyvtárba.	90	11.25%
Összesen:	800	100.00%

77. sz. ábra



Nagy Attila a könyvtári tevékenységek struktúrájának átrendeződésére hívja fel figyelmünket. A változások sokrétűek és látványosak, miközben a kölcsönzés őrzi abszolút dominanciáját. A tanulók csaknem ötödének kézikönyvhasználata nyilvánvalóan az iskolai feladatok struktúrájában bekövetkezett átrendeződéssel magyarázható (NAGY 1999). Ábrahám Mónika is hasonló megállapítást tesz, sőt ki is egészíti az előző kutató eredményeit azzal, hogy a kölcsönzés őrzi abszolút dominanciáját mind a célcsoportokat, mind a nemeket tekintve (ÁBRAHÁM 2006). A legpozitívabb változás talán, hogy az iskolai feladatokhoz kapcsolódó könyvtárhasználat erősödése tapasztalható a mindennapokban is. A tanulók a könyvtárban gyakran használnak könyveket a tanuláshoz, az iskolai és egyéb feladatok megoldásához.

Ugyanakkor a felgyorsult élet mindenkire hatással van. A szülők esetében ez hatványozottan felelősségvonzattal jár, hiszen hogy mit látnak életükből gyerekeik, az példaadó szereppel bír. Vagyis a legfontosabb mikrokörnyezet a család: Meghatározó, hogy lát-e otthon olvasó felnőttet a gyerek, milyen a család értékrendje, olvasnak-e újságot, könyvet, folytatnak-e erről beszélgetést gyerekeikkel.

A jelen kutatás alapján a tanulók 26,00%-ának az édesanyja, 23,63%-uk barátja, barátnője, osztálytársa, míg a tanulók 21,13%-ának a nagyszülei különösen szeretnek olvasni. Az édesapja a tanulók 10,38%-ának, a rokona 7,63%-ának, a testvére pedig 11,25%-ának szeret olvasni.

Az alábbiakban a táblázatos és grafikai kimutatás látható, ezzel is szemléletesebbé téve a kutatási eredményeket.

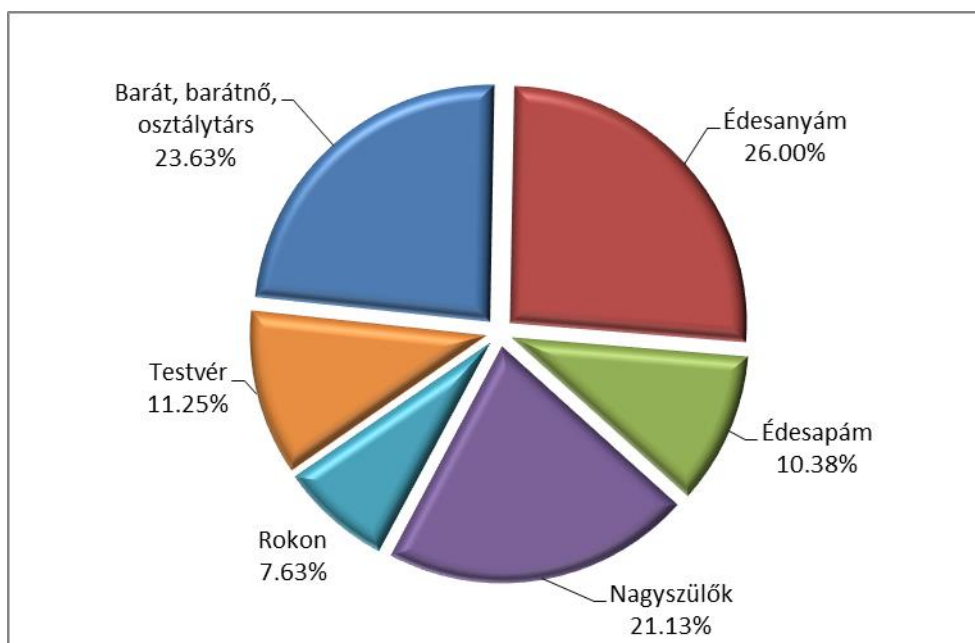
78. sz. ábra

7. kérdés:

Családtagjaid, ismerőseid, barátaid között van-e valaki, aki különösen szeret olvasni?

7. a) Barát, barátnő, osztálytárs	189	23.63%
7. b) Édesanyám	208	26.00%
7. c) Édesapám	83	10.38%
7. d) Nagyszülők	169	21.13%
7. e) Rokon	61	7.63%
7. f) Testvér	90	11.25%
Összesen:	800	100.00%

79. sz. ábra



A PIRLS-vizsgálat szerint a szülők olvasáshoz való viszonya minden országban befolyásolja a szövegértési teljesítményt, az olvasni szerető szülők gyermekei szignifikánsan magasabb eredményt értek el, mint azok a tanulók, akiknek a szülei nem szeretnek olvasni. Az ország átlageredménye és az olvasni szerető szülők aránya között is pozitív a kapcsolat, a korrelációs együttható a két mutató között 0,42, ugyanakkor vannak olyan országok, amelyek kilógnak ebből a sorból (BALÁZSI et al. 2012a). A családi háttér, a családi erőforrások jelentős mértékben befolyásolják a magyar tanulók eredményeit. Egy jó és egy rossz családi háttérű tanuló eredménye közötti várható különbség 4. évfolyamon a szövegértés esetében 137 pont (BALÁZSI et al. 2012b).

A 12–14 éves gyerekek véleménye szerint az anyák 41,1%-a, az apák 25,4%-a után leginkább a testvérek (16,3%), majd a barátok, barátnők, osztálytársak (15,3%), a nagyszülők (14,4%), végül a rokonok (7,7%) szeretnek olvasni (ÁBRAHÁM 2006). Az erdélyi kutatásban a megkérdezettek (a 8. évfolyamos tanulók) megítélése szerint a legtöbbet az anyák olvasnak (35,6%), majd őket követik maguk a válaszoló tanulók (17,5%), a testvérek (14,5%) és az apák (13,3%). A megkérdezettek 1,6%-a azt állítja, hogy az ő családjukban senki sem olvas (TÓDOR 2009).

Megállapítom, hogy az empirikus kutatás 5. alhipotézise beigazolódott. A média alapvetően megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, valamint az olvasás változó arculata van kirajzolódóban az olvasott műfajokat, az olvasmány szerkezetet illetően.

Az olvasási szokásokat feltérképező kérdőív eredményei a nemzetközi és az anyaországi kutatásokkal összhangban olvasási kultúránk védelmére, törekény voltára enged következtetni, annak védelmére szólít fel bennünket, pedagógusokat. Célunk az olvasóvá nevelés, olvasóink szüntelen motiválása, ösztönzése. A tét ugyanis óriási: gondolkodásunk, létünk megőrzése.

16. KONKLÚZIÓ

Az olvasás az automatizált dekódolástól, az olvasó háttértudásától, szociokulturális kontextusától, motivációjától stb. függő készségszintű tevékenység. Az alkotó (kreatív) olvasás a szövegértés legmagasabb szintjeként az olvasottak továbbgondolását, kiegészítését jelenti. Igényességében ugyan hasonlít a kritikai olvasáshoz, de a képzelet fokozottabb használatát feltételezi. A disszertációban a különböző típusú szövegek kreatív olvasását fejlesztő módszereket, eljárásokat vizsgálom, ugyanakkor egy empirikus kutatás eredményeinek summázatát prezentálok.

A dolgozat első fejezetében a szövegértés tudományterületén folytatott kutatásokat mutatom be, melyek egységesen a reading literacy, szövegértés fogalmát alkalmazzák: a különböző szituációkhoz kapcsolódó írott szövegek megértésének és feldolgozásának képességét vizsgálják. Ezen mérések nyomán általános tendenciák rajzolódnak ki, amelyek a pedagógiai gyakorlat számára irányadók lehetnek.

A szöveg kapcsán kijelenthetjük, hogy a maga referenciahálózatával egy lehetséges világot hoz létre a megértésben, a szöveg közvetlenül megragadható jelentéshálózata mögé olyan összefüggésrendszert állít, amelyben a szöveg elemei, állításai megérthetővé válnak. A dolgozatban – a kutatás alapján – kiemelem, hogy a szövegértés feltételei a következők: fejlett olvasástechnika, a szókincs, szintagma- és mondatértés, a következtetések levonása, a szöveg tagoltsága, a szövegszerkezet felismerése, a szövegtípus belső képe (mentális térképe), az írott szövegben a vizuális vezérlés (a szövegforma) és a nyelvi vezérlés, a retorika ismerete, a vizuális kontextus (ábrák és illusztrációk) figyelembevétel (az egymással komplementáris szöveg és ábra értelmezése), a stílus (a stílusregiszter) azonosítása, nagyobb munkamemória-kapacitás, a tudáskeret (világismeret), a megértési folyamat monitorozása stb. Rávilágítok, hogy ha az értő olvasás folyamatának bármely komponense hiányzik, vagy nem megfelelően működik, akkor a szövegértés és az információfeldolgozás sikertelen vagy nem eléggé hatékony. A disszertációban bemutatom a szövegértési deficitek megnyilvánulási formáit, s az okokra is fényt derítetek.

A PISA-vizsgálatok háttérkérdőíveiből kiderült, alapvetően kisiskoláskorban dől el, hogy elkötelezett olvasó válik-e valakiből. Az olvasóvá nevelés éppen ezért fontos eleme az alsó tagozatos olvasástanítás és az irodalmi nevelés célrendszerének. A kutatásom emiatt kitér az olvasóvá nevelés metodikájára és annak lehetőségeire.

A mesehallgatás a belső képteremtés alapja, és a gyermek a későbbiek során ez által válhat jó olvasóvá. A dolgozatban a meseértelmezés terén egy sajátos dichotómiára hívom fel a figyelmet, a tündérmese két igencsak eltérő megközelítésére. A szakirodalmi komparáció síkján Vlagyimir Jakovlevics Proppot és Bruno Bettelheimet állítom szembe. A Propp által analitikus módon meghatározott szerkezetű mese hallgatása és olvasása lehetővé teszi, hogy a gyermeknek megfelelő gyakorlata legyen a belső kép készítésében, s ezáltal értő olvasóvá váljon. A kritikai és kreatív olvasás fejlesztését segíti elő a gyakorlatban. A dolgozatban a mesefeldolgozást megelőző feladattípusok, a feldolgozás során ajánlott feladatok, tevékenységformák, valamint a feldolgozást követő ajánlott szó- és írásbeli feladatok kapnak hangsúlyos szerepet. Ugyanakkor lényeges tényként kezelem, hogy az érzelmi intelligencia (EQ) fejlesztésében a mese fontos szerepet tölt be.

A különböző szövegek értő olvasásának lehetőségeit körbejárva kiemelem, a vers módszeres vizsgálata során rá kell világítanunk, hogy a költő milyen nyelvi-stilisztikai jelenségeket milyen funkcióban használt fel. Miután részleteiben is elemeztük a verset, körvonalazzuk a szöveg üzenetét. Eközben valamennyi nyelvi-stilisztikai eszköz (hang, szó, kifejezés, mondat, szövegtani jelenség, kép stb.) jelentését, stílusértékét, azaz funkcióját számba vesszük. Lényeges megfigyeltetni a költői kifejezőeszközöket. A költői hatás alkotóelemei az egyszerűbben megfejthető hangutánzó, hangulatfestő szavakon át a hangulatteremtő alakzatokig (halmozás, fokozás, ismétlés) terjednek. Az érzékletesség és a hangulatosság kiemelt hordozói a megszemélyesítések, a hasonlatok, a metaforák. Mindezek megközelítése a nyelvi jelenségek kibontásával, jelentésük sokrétűségének felfedezésével történhet. Ugyanakkor jó esetben a forma, valamint a kisebb szövegegységek elemzése, értelmezése a szövegegész üzenetéhez visz közelebb. Az elemzésnek az analízistől a szintézis felé kell haladnia, a versszöveg értelmezéséhez kell újra eljutnunk. A dolgozat kitüntetett szerepet szán a kortárs gyermekverseknek.

Megállapítom, hogy a szövegnyelvészeti alapozású gyakorlatok kitűnően fejlesztik a formaérzéklet, a szöveg nyelvi összetevőinek, a vizualitás jelentőségének felismerését a jelentésteremtésben. Ezért villantom fel a kreatív-produktív gyakorlatokat, és illusztrálom azok alkalmazási lehetőségeit az anyanyelvi órákon. Ezen gyakorlatok során az olvasó megismeri a nyelv jelentésképző erejét, ez által pedig a lírai műfajok szövegértő olvasását fejleszti, gyakorolja. Mivel a szövegek megértése hat a szöveg létrehozásának képességére, növelve a

nyelvi tudatosságot és a nyelv kreatív lehetőségeinek felismerését, így a kreatív írás tanításának módszereit is felvázolom a dolgozatban. A recepció különböző fokozatainak előforduló, szorosabb és tágabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok hatásmechanizmusát mutatom be.

A médiumköziség korokon és kultúrákon átívelő, összetett jelenségét is vizsgálom. Rávilágítok, hogy a képvers milyen olvasói pozíciókat, olvasási alternatívákat ígér, milyen utazásra ragad el bennünket. Az értelmezés mikéntjét boncolgatva rámutatok, hogyan billentik meg a vizuális költemények az írás konvencionális linearitását, a figurativitás hogyan válik a szöveggel egyenértékűvé a jelentésteremtés során, miközben az olvasást a kép látványa vezeti, s a látványt a szöveg olvasása is megerősíti. A szöveg (képvers) megértését – Wolfgang Iser nyomán – a szituatív és pillanatnyi megértések állandó korrigálása és kiegészítése eredményeképpen létrejövő integratív megértésként jellemzem, s a megértés hermeneutikai körét/spirálját utazásnak tekintem, mely mindig egyedi és megismételhetetlen. Nyomatékosítom, hogy az oktatásban ennek a látásmódnak az elsajátítása, a medialitás elfogadása, adekvát értelmezése lenne a célunk. A monogramokat, a tágabb értelemben vett vizuális költeményeket, a kollázsokat, a képes regényeket, valamint a gondolatfotókat kellene a vizuális költészet tárgykörében tanítanunk.

A képregény – mint multimediális szöveg – értelmezése során, a filmnézéssel ellentétben a tanulóknak használnia kell a fantáziáját, szimbólumokban kell gondolkodnia, valamint fel kell fognia, meg kell értenie a kevésbé részletesen ábrázolt képi információt, ugyanis a történet nem a lapokon, hanem a tudatukban áll össze, a képzeletünkben játszódik le. A képregényes feladatok ilyen szempontból igen hasznosnak bizonyulnak; elősegítik a szövegértési kompetencia fejlődését. Az irodalmi adaptációk nem helyettesíthetik ugyan az eredeti műveket, ám segítségükkel végezhetünk komparatív vizsgálatokat és kreatív feladatokat is készíthetünk belőlük, melyek motiválhatják az adott mű befogadását, feldolgozását. Erre kerestem példákat, és módszertani segédletet is kidolgoztam.

A szövegértő olvasást jelentős mértékben fejleszti, ha különböző típusú szövegeken gyakoroltatjuk a tanítványainkat. Az oktatásban viszonylag ritkán tárgyalt szövegtípus a reklám mint multimediális szöveg, habár egyike a gyerekek, a fiatalok körében népszerű szövegeknek. A reklámok kitűnő példatárat nyújtanak a szövegértés fejlesztésére, hiszen gyakoriak bennük az implicit tartalmak, az utalások (a manipulációk). Vagyis módszertani szempontból igencsak hasznos a feldolgozásuk. Meg kell láttatnunk tanítványainkkal, fel kell ismertetnünk velük, hogy

a több csatornán érkező üzenetekben minden résznek informatív, sőt érvelő funkciója van, és a különböző részek kiegészítik egymást, hatnak egymásra. A multimediális olvasni tudás azt jelenti, hogy ugyanúgy értjük a szövegek írott és képi üzeneteit is, azaz jártasak vagyunk a párhuzamos információfeldolgozás stratégiájában, sőt képesek vagyunk kritikusan értelmezni őket. Itt kell felhívunk a figyelmet a módszertan múlhatatlan feladatára. A kritikus gondolkodás fejlesztését idejekorán el kell kezdenünk, hogy ezáltal gondolkodó felnőtteket neveljünk. A konkrét költészet eszközeivel élő reklámok megközelítési módszere a retorikai elemzés, melynek első lépése a műfaj (beszéd faj) megállapítása, majd feltárjuk a szöveg érvelését. Fontos elméleti célkitűzésünk a reklámok gondolatiságának, szimbolikus tartalmainak, üzeneteinek vizsgálata, tematizálása. Ugyanakkor motiváló lehet tanulóink számára a reklámszövegek stilisztikai elemzése, hasonlók alkotása és más szövegekkel való összevetésük, valamint az egyes irodalmi művek feldolgozása egy-egy aktuális reklámszöveg elemzésével összekapcsolva.

A dolgozat arra is rávilágít, hogy az ismeretterjesztő szövegek feldolgozásával megalapozhatjuk a hatékony, önálló ismeretszerzés kompetenciáját, ugyanis a különböző tantárgyak tananyaga jórészt e szövegtípusra épül, így az ilyen jellegű szövegek értő olvasása lényeges. Mivel a tankönyvi szöveg ehhez a szövegtípushoz sorolható, így értő olvasását szintén vizsgálom munkámban. Megállapítom, hogy a szövegtagolás és a gondolati egységek; a mondategész kapcsolata a szövegegésszel; a mondategészek kapcsolódása egymással; az összetett mondatok tagmondatainak kapcsolódása; a mondategységek szerkezeti hiányossága; a mondategységek szerkesztettsége és a lexikai anyag (a szakszavak, idegen szavak és archaikus szavak száma; az igék és a főnevek aránya stb.) mérvadó a tankönyvi szöveg érthetősége és tanulhatósága szempontjából.

A posztmodern társadalomban a digitális szövegek értő olvasása elengedhetetlen, a már említett szövegtípusokon túl a hipertext is a kutatás tárgyát képezte. A dolgozatban rávilágítok, hogy a digitális szövegek esetében mennyiben más az információ elsajátításának a stratégiája, hogy valójában az olvasás a komplex információkezelés irányába mozdul el. Mindebből következően az elektronikus-digitális média korában az olvasás tanítása nem elégedhet meg az alfabetikus írás értelmezési képességének elsajátíttatásával. Ezért tipologizálok az elektronikus közegben elkülöníthető olvasási eljárásokat, miközben a hipertexthez a koncentrikus olvasás fogalmát társítom, valamint felhívom a figyelmet, hogy a digitális olvasás a szövegbe zárt jelentések keresésétől és megértésétől a szabad asszociációkba való merülés felé tolódik el.

A különböző típusú szövegek kreatív olvasásának elméleti-módszertani alapvetését követően az empirikus kutatás módszertanát és eredményeit ismertetem a doktori disszertációban. A statisztikai adatok kvantitatív és kvalitatív elemzését közlöm. A kutatási probléma: Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése a magyar nyelv tanításában. A kutatás tárgya: A különböző olvasási módok fejlesztése a szépirodalmi, az ismeretterjesztő, a publicisztikai, a dokumentum típusú szövegek, használati utasítások, a multimediális és elektronikus szövegek stb. kapcsán. Az olvasási cél változtatása szövegtípustól függően (szövegtípushoz kötődően). A kutatás célja: A szövegértési képesség fejlettségi szintjének megállapítása az általános iskola negyedik osztályában.

A kutatás nem véletlenszerű minta vizsgálatával zajlott. A mintához 800 tanuló tartozik: a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területén élő tanulók. Az adott területekről 567, 215 és 18 tanuló vett részt a felmérés során.

a) A tömbmagyarságot, a szórványmagyarságot és a szigetmagyarságot tekintve az általános iskolák 4. osztályos tanulóinak szövegértési teljesítményét mértem fel a kutatás során. A magyarság három nagy területének leíró statisztikai adatai (a számtani középértékek és a szóródás mérőszámai) nem tükrözik egyértelműen a statisztikai sorok különbözőségét, ezért a t-tesztet alkalmaztam. A t-teszt értékei alapján arra következtethetünk, hogy a számtani középértékek között nincs jelentős eltérés, azaz a három minta (értéktartománya) nem tér el jelentősen egymástól. Így arra következtethetünk, hogy a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság mintájának szövegértési teljesítménye közötti különbség statisztikailag nem jelentős, vagyis a kutatás 1. alhipotézise nem igazolódott be, ugyanis a tanulók nyelvi környezete nem befolyásolja a tanulók szövegértési képességének fejlettségi szintjét.

b) A kutatás során alkalmazott Pearson-féle korrelációs együttható segítségével megállapíthatjuk, hogy a szövegértési teszten elért pontszám és az anya iskolai végzettsége, valamint az elért pontszám és az apa iskolai végzettsége között mérsékelt pozitív összefüggés tapasztalható; a magasabb iskolai végzettség átlagban jobb eredményhez vezetett. A parciális korrelációs együttható értéke, miután kizárjuk az apa iskolai végzettségének hatását, valamint a pontszám és az apa iskolai végzettsége között, miután kizárjuk az anya iskolai végzettségének hatását, statisztikailag magasan jelentős. Emellett arra is következtethetünk, hogy az apa iskolai végzettségének hatása jelentősebb a szövegértési teljesítményre nézve, mint az anyáé. Ezután a korrelációs számítás „folytatásaként” a regresszióanalízis során szintén megállapíthatjuk, hogy az

anya és az apa iskolai végzettsége külön-külön és együttesen is jelentősen hatnak a szövegértési teszteredmény alakulására pozitív irányban: a magasabb iskolai végzettség magasabb pontszámot eredményez. A t-értékek is ugyanezt a tényt igazolják. A kapcsolat erősségét a többszörös korrelációs együttható (R) is mutatja, valamint a többszörös determinációs együttható (R^2) is tükrözi, hogy tendencia van afelé, hogy a szülők iskolai végzettsége pozitívan hat a tanulók szövegértési teljesítményére. Vagyis a kutatás 2. alhipotézise beigazolódott.

c) A tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területén élő 4. osztályos lány- és fiútanulók szövegértési teljesítményét jellemző statisztikai adatokat és mutatókat összevetve jellemző különbségeket állapíthatunk meg, és következtetéseket vonhatunk le. Mindhárom kutatási területen a számtani középértékek a lánymintánál magasabbak, mint a fiúmintánál, valamint a szóródás mérőszámai alapján kijelenthetjük, hogy a lányminta egyedi adatainak a számtani középértéktől való eltérése alacsonyabb, mint a fiúknál, vagyis homogénebb csoportról van szó: egyenletesebb teljesítményt nyújtanak. Ugyanakkor az empirikus kutatás során – a lány- és fiúmintát illetően – a feltárt középértékek és szórások, valamint a t-próba értéke alapján megállapíthatjuk, hogy a lányok szövegértési teljesítménye statisztikailag magasan jelentősen nagyobb, mint a fiúké. Ezt az eredményt támasztja alá a grafikus kimutatás is. Azaz a kutatás 3. alhipotézise nem igazolódott be.

d) A szövegértési képesség felmérésére elbeszélő (folyamatos) – élményszerző és információszerző –, valamint dokumentum típusú, nem folyamatos szövegek szolgálnak a kutatás során. A szövegtípusok megkülönböztetésének nagy jelentősége van, hiszen ezek vizsgálatával árnyaltabb képet kapunk az olvasásteljesítményről, ugyanis más-más olvasási, szövegértési utat jár be az olvasó a különböző szövegek feldolgozása, értelmezése során. E műfajok tehát a teljesítmények elkülönítésében is megjelennek. A szöveg értelmezése nyitott és zárt típusú kérdések megoldásával, explicit módon kifejezett információk visszakeresésével, valamint implicit módon adott információ feltárásával történik. A szövegértési tesztben a nem lineáris, multimedialis, dokumentum típusú szöveg is (diagram, plakát, táblázat, képregény) megjelenik. Jellemzője, hogy nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének. Az empirikus kutatást követően kijelenthetjük, hogy a tesztfeladatokra és -kérdésekre adott helyes és helytelen válaszok aránya nagymértékben függ a szövegtípustól, melyhez kapcsolódnak. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban még mindig az elbeszélő jellegű (folyamatos) szövegek vannak előtérben. A közelmúltban ugyan az

ismeretterjesztő szövegek is megjelentek anyanyelvi olvasókönyveinkben, viszont a dokumentum típusú (nem folyamatos) szövegek elenyésző mértékben vannak jelen tankönyveinkben. Az ilyen jellegű szövegek esetében (pl. táblázat – menü –, plakát stb.) még az explicit módon kifejezett információ visszakeresése (a szöveg azonnali és automatikus megértése, akár tény, adat azonosítása) is nehéz feladatnak bizonyult a tanulók számára.

Emellett megállapíthatjuk, hogy az implicit módon kifejezett információkra történő következtetés szövegtípustól függetlenül nehézkesnek bizonyult, amit a feladatok megoldásának százalékarányai egyértelműen bizonyítanak. Legyen szó akár a szöveg témájának felismeréséről, azonosításáról (a szöveg különböző pontjain elhelyezkedő információk alapján), a szöveg különböző részeiből gyűjtött gondolatok integrálásával, összefoglalásával; avagy táblázat kitöltéséről adatok, meghatározások (állító mondatok) alapján, azaz szövegből grafikus ábrába történő kódolásról. Ugyanez a helyzet, ha a megfogalmazott tények alapján általánosítva, azaz megadott mondatokból kiolvasható állítás megjelölése történik. Nem beszélve arról, amikor induktív következtetés útján az egyes információkból következtetünk az általános törvényszerűségekre, amely egyúttal az egyedi esetek (információk) magyarázata is. Akkor sem nyújtottak jobb teljesítményt a tanulók, amikor a szöveg explicit módon kifejezett információi alapján szintézisteremtésre került sor, vagy amikor a szöveg történetének summázatát adó szöveg, frazeológiai egység kiválasztásáról, azonosításáról volt szó; a frazémák, frazeológiai egységek értelmezése, a metaforikus jelentéstartalom kibontása is komoly gondot okozott a tesztírás során.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatás 4. alhipotézise beigazolódt: A különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak. Azaz a kérdésekre adott helyes és helytelen válaszok százalékaránya nagy mértékben függ a szövegtípustól, melyhez kapcsolódnak.

e) Az olvasási szokásokat felmérő kérdőív alapján – a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területét tekintve – szintén jelentős következtetéseket vonhatunk le. Az utóbbi évtizedekben világszerte a nyomtatott (papíralapú), szépirodalmi szövegek olvasásának térvesztését, tekintélyének csökkenését tapasztaljuk, és ezt a tényt sajnos a jelen kutatás eredményei is alátámasztják, igazolják/ezzel összhangban vannak.

A kutatás során alkalmazott olvasási szokásokat felmérő kérdőív alapján megállapíthatjuk, hogy a 4. osztályos tanulók leggyakoribb szabadidős tevékenysége az együttlét

a barátokkal, valamint a szabadban történő játék, kirándulás. A számítógépezés a 3. helyre került, az olvasás pedig a 4. helyen hajszálnyival előzi meg a televíziózást.

Láthatjuk tehát, hogy a média megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben az olvasásnak kitüntetett szerepe volt. A televízió, a mozi, a videojáték, a számítógép, az internet az információszerzés új lehetőségeit nyitotta meg, melyben a képi és szöveges információk aránya az utóbbi kárára mozdult el. A szöveg már csak kiegészítője a vizuális információknak. Az információk feldolgozásának mélysége is alapvetően megváltozott. Gyors befogadás, majd gyors felejtés. Ezek a tendenciák csökkentik az elmélyült, értő olvasás, az irodalmi művek tartós befogadásának esélyeit. A pedagógusoknak ez az „elidőzés” tanítása az alapvető feladatuk.

A mostani kutatás alapján megállapíthatjuk, hogy a 4. osztályos tanulók 45,88%-a időnként olvas könyvet (negyedévente legalább egyet), míg a tanulók 36,13%-a nyilatkozott úgy, hogy rendszeresen olvas, azaz havonta legalább egy könyvet. Ez az adat 4. osztályban igen biztató – különösen, ha ezt a két adatot összesítjük, és 82,01%-ot kapunk –, azonban köztudott, hogy 15–16 éves korig ez az arány sajnos jelentős mértékben romlik. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk a nagyon ritkán (évente egy könyvet) olvasók arányát is, amely a minta 18,00%-a, és amely a pedagógusok számára intő jel lehet, az olvasóvá nevelés fontosságára hívja fel a figyelmet. Emellett az olvasás változó arca, arculata van kirajzolódóban a kedvelt, az olvasott műfajokat, az olvasmányszerkezetet illetően is. A jelen kutatás adatai szerint a 4. osztályos tanulók közül legtöbben, azaz 37,50%-uk kalandos történetet, fantasztikus regényt olvasnak, 18,75%-uk ismeretterjesztő könyveket, míg 12,50%-uk pedig internetes oldalakat böngész. Ugyanakkor a tanulók 10,88%-a a meseregényt, 9,25%-a a történelmi regényt, 3,13%-a pedig az egyéb műfajt (képregényt, rémtörténetet, horrort) kedveli leginkább.

A kapott kutatási eredmény egybecseng Ábrahám Mónika megállapításával, miszerint a 12–14 éves fiúknál és lányoknál egyaránt a kalandregény a legnépszerűbb műfaj, amely kielégíti a történés, cselekvés iránti igényüket, és az olvasóvá nevelés hatékony eszköze lehet (ÁBRAHÁM 2006). Petry Annamária pedig már arra is rávilágít, hogy az olvasás minősége, szerepe megváltozott napjainkban. Az olvasás – az elmélyülés helyett – az érzelmek, a fantázia viszonylag felszínes cselekményvilágába való menekülés tere lesz, a „ponyvaszerű” olvasmányoké. Nagy Attila is a szórakozás fontos szerepére utal olvasás-definíciójában, vagyis az olvasás szórakozás-funkciója lett a domináns (PETRY 2012).

Az olvasási szokásokat felmérő kérdőív azt mutatja, hogy – a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarságot tekintve – a 4. osztályos tanulók legnagyobb része a gyermeklapok közül az Óperenciát, a Jó Pajtást és a Mézeskalácsot olvassa. A Panda Peti, a Szivárvány és az egyéb kategória szerényebb mértékben van jelen az olvasott folyóiratok felsorolásában, azaz kevésbé olvasott. Ugyanakkor megnyugtató az a tény, hogy a tanulók 88,00%-a, azaz 800 tanuló közül 704 tagja valamelyik könyvtárnak, vagy az iskolainak vagy a városi (közművelődési) könyvtárnak. A tanulóknak csak 12,00%-a (96 tanuló) nem tagja egyik könyvtárnak sem.

Kutatásom eredményei alapján a 4. osztályos tanulók 41,50%-a (332 tanuló) havonta egyszer vagy kétszer látogat el a könyvtárba, míg 25,88%-uk (207-en) évente néhány alkalommal. Ezt a két százalékarányt összesítve már biztató adat (67,38%) áll rendelkezésünkre. Az pedig, hogy 171-en (21,38%) heti egy-két alkalommal járnak könyvtárba, további pozitív jelenség. Csak 90-en (11,25%-ban) nyilatkoztak úgy, hogy nem járnak könyvtárba.

A felgyorsult élet mindenkire hatással van. A szülők esetében ez hatványozottan felelősségvonzattal jár, hiszen az, hogy mit látnak életükből gyerekeik, példaadó szereppel bír. Vagyis a legfontosabb mikrokörnyezet a család: Meghatározó, hogy lát-e otthon olvasó felnőttet a gyerek, milyen a család értékrendje, olvasnak-e újságot, könyvet, folytatnak-e erről beszélgetést gyerekeikkel. A jelen kutatás alapján a tanulók 26,00%-ának az édesanyja, 23,63%-uk barátja, barátnője, osztálytársa, míg a tanulók 21,13%-ának a nagyszülei különösen szeretnek olvasni. Az édesapja a tanulók 10,38%-ának, a rokona 7,63%-ának, a testvére pedig 11,25%-ának szeret olvasni. A PIRLS-vizsgálat szerint a szülők olvasáshoz való viszonya minden országban befolyásolja a szövegértési teljesítményt, az olvasni szerető szülők gyermekei szignifikánsan magasabb eredményt értek el, mint azok a tanulók, akiknek a szülei nem szeretnek olvasni (BALÁZSI et al. 2012a).

Megállapíthatjuk, hogy az empirikus kutatás 5. alhipotézise beigazolódott. A média alapvetően megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, valamint az olvasás változó arculata van kirajzolódóban az olvasott műfajokat, az olvasmány szerkezetet illetően.

Az olvasási szokásokat feltérképező kérdőív eredményei a nemzetközi és az anyaországi kutatásokkal összhangban olvasási kultúránk védelmére, törékeny voltára enged következtetni, annak védelmére szólít fel bennünket, pedagógusokat. Célunk az olvasóvá nevelés, olvasóink szüntelen motiválása, ösztönzése. A tét ugyanis óriási: gondolkodásunk, létünk megőrzése.

29. KONKLUZIJE

Čitanje je aktivnost, veština koja zavisi od automatizovanog dekodiranja, predznanja čitaoca, njegovog socijalno-kulturnog konteksta, motivacije i sličnih činilaca. Stvaralačko (kreativno) čitanje kao najviši nivo razumevanja teksta podrazumeva dogradnju, dopunjavanje pročitano g kroz maštu čitaoca. Po zahtevnosti je doduše slično kritičkom čitanju, ali podrazumeva veće angažovanje mašte. U disertaciji razmatram metode i procese razvijanja kreativnog čitanja raznih tipova teksta, i istovremeno predstavlj am sumirane rezultate jednog empirijskog istraživanja.

U prvom poglavlju rada predstavlj am istraživanja vezana za nauku o razumevanju teksta koja jedinstveno koriste pojam *reading literacy*, razumevanje teksta: ispituju sposobnost razumevanja i obrade pisanih tekstova vezanih za razne situacije. Na osnovu ovih merenja se profilisu opšte tendencije koje mogu poslužiti kao smernice u pedagoškoj praksi.

U vezi teksta možemo izjaviti da pomoću svoje mreže referenci stvara jedan mogući svet razumevanja, u pozadinu neposredno shvaćene mreže značenja stavlja takav sistem povezanosti u kojem elementi teksta, njegove tvrdnje postaju razumljivi. U radu – na osnovu istraživanja – ističem da su uslovi za razumevanje teksta sledeći: razvijena tehnika čitanja, leksički fond, razumevanje sintagme i rečenice, izvođenje zaključaka, razuđenost teksta, prepoznavanje strukture teksta, unutrašnja slika (mentalna karta) teksta, u pisanom tekstu poznavanje vizuelnog upravljanja (forma teksta) i jezičkog upravljanja, retorike, uvažavanje vizuelnog konteksta (slike i ilustracije, tumačenje uzajamno komplementarnih tekstova i slika), prepoznavanje stila (stilskog registra), veći kapacitet radne memorije, monitoring okvirnog znanja (poznavanje sveta), procesa razumevanja itd. Ističem da u slučaju ako nedostaje ili ne funkcioniše kako treba bilo koja komponenta čitanja s razumevanjem, shvatanje teksta i obrada informacija ne uspeavaju ili nisu dovoljno efikasni. U disertaciji prikazujem oblike ispoljavanja deficita pri razumevanju teksta, a objašnjavam i uzroke.

Pozadinski upitnici PISA istraživanja su pokazali da se u osnovi već u mlađem školskom uzrastu formira da li će neko postati posvećeni čitalac ili ne. Upravo zbog toga je vaspitavanje za čitaoca važan element ciljnog sistema poučavanja čitanja i književnosti u nižim razredima

osnovne škole. Moja istraživanja zbog toga obuhvataju i metodiku i mogućnosti vaspitanja za čitaoca.

Slušanje bajki je osnova za stvaranje unutrašnjih slika, dete kasnije zbog toga može da postane dobar čitalac. U radu ukazujem na svojstvenu dihotomiju na planu razumevanja bajki, na dva veoma različita tumačenja bajki o vilama. U ravni komparacije stručne literature sučeljavam Vladimira Jakovljevića Propa i Bruna Betelhajma. Slušanje i čitanje priče sa strukturom koju je na analitički način odredio Prop, omogućuje da dete stekne odgovarajuću praksu stvaranja unutrašnjih slika i tako postane čitalac koji će čitati sa razumevanjem. Pomaže razvijanje kritičkog i kreativnog čitanja u praksi. U radu naglašenu ulogu dobijaju tipovi zadataka koji prethode obradi bajke, zadaci i forme aktivnosti koje se preporučuju tokom obrade, kao i preporučeni usmeni i pismeni zadaci posle obrade. Istovremeno tretiram kao bitnu činjenicu da bajka ima suštinsku ulogu u razvoju emotivne inteligencije (EQ).

Nabrajajući mogućnosti čitanja sa razumevanjem raznih tekstova ističem da prilikom metodičke analize poezije treba razjasniti, u kojoj funkciji pesnik koristi koje jezičko-stilske pojave da bi izrazio ono što želi. Nakon detaljne analize pesme prelazimo na poruku teksta. Pri tome uzimamo u obzir značenje, stilsku vrednost, tojest funkciju svih jezičko-stilskih sredstava (zvuk, reč, izraz, rečenica, tekstualna pojava, slika itd.). Značajno je ukazati na pesnička izražajna sredstva. Elementi kojima pesnik postiže efekat se protežu od lakše shvatljivih onomatopeja, izraza raspoloženja do sklopova koji stvaraju atmosferu (gomilanje, komparacija, ponavljanje). Istaknuti nosioci zornog prikaza i raspoloženja su personifikacija, uporedba, metafora. Razumevanju istih se može prići otkrivanjem jezičkih pojava i slojeva njihovog značenja. Istovremeno nas analiza i tumačenje forme, odnosno manjih jedinica teksta može približiti poruci celine teksta. Ispitivanje treba da krene od analize ka sintezi, moramo ponovo stići do tumačenja teksta pesme. Rad se posebno bavi savremenom poezijom za decu.

Konstatujem da vežbe na bazi lingvistike teksta odlično razvijaju osećaj za formu, prepoznavanje jezičkih elemenata teksta i važnosti vizuelnosti prilikom izvođenja značenja. Zbog toga spominjem kreativno-produktivne vežbe i ilustrujem mogućnosti njihovog korišćenja na časovima maternjeg jezika. Tokom ovih vežbi čitalac upoznaje snagu jezika da stvara značenja, a putem toga razvija i uvećava čitanje sa razumevanjem lirskih žanrova. Pošto razumevanje teksta utiče na veštinu stvaranja teksta, podižući nivo jezičke svesnosti i prepoznavanja kreativnih mogućnosti jezika, u radu opisujem i metode poučavanja kreativnog

pisanja. Prikazujem mehanizam postizanja efekata kod vežbi kreativnog pisanja u širem i užem smislu, koje se javljaju na raznim stupnjevima recepcije.

Ispitujem i složenu pojavu intermedijalnosti koja povezuje epohe i kulture. Prikazujem kakve čitalačke pozicije, čitalačke alternative obećava, na kakva nas putovanja odvodi slikopesma. Analizirajući načine razumevanja ukazujem na to kako vizuelna poezija pomera konvencionalnu linearnost pisanja, kako figurativnost tokom stvaranja značenja postaje jednako vredna kao i tekst, pri čemu čitanjem upravlja prizor slike, a i čitanje teksta potvrđuje prizor. Razumevanje teksta (slikopesme) – prema Wolfgangu Izeru – opisujem kao integrativno razumevanje koje nastaje kao rezultat stalnog korigovanja i dopunjavanja situativnih i trenutnih razumevanja, a hermeneutički krug/spiralu razumevanja smatram putovanjem koje je uvek jedinstveno i neponovljivo. Naglašavam da bi nam cilj u obrazovanju trebao biti usvajanje ovakvog gledišta, prihvatanje medijalnosti i njeno adekvatno tumačenje. U okviru predmeta vizuelne poezije bi trebalo predavati monograme, šire shvaćene vizuelne pesme, kolaže, slikovne romane (*light novel*), kao i misaone fotografije.

Prilikom tumačenja stripa – kao multimedijalnog teksta –, suprotno gledanju filma, učenik mora da koristi svoju maštu, mora razmišljati u simbolima, te treba da shvati, razume slikovnu informaciju koja nije razrađena do detalja, naime priča se ne uobličava na stranicama, nego u našoj svesti, odigrava se u našoj mašti. Zadaci sa stripovima su u tom smislu veoma korisni; podstiče razvoj kompetencije razumevanja teksta. Književne adaptacije doduše ne mogu da zamene izvorna dela, ali pomoću njih možemo sprovoditi komparativna istraživanja i praviti kreativne zadatke, čime se može motivisati usvajanje, obrada datog dela. Za to sam tražila primere i razradila metodološka pomagala.

Čitanje sa razumevanjem se može u značajnoj meri razvijati ako svojim učenicima damo da vežbaju na tekstovima raznih tipova. U obrazovanju se relativno retko razmatraju reklame kao multimedijalni tekstovi, iako su one popularne u krugu dece i mladih. Reklame daju odlične primere za razvijanje razumevanja teksta, naime u njima se često javljaju implicitni sadržaji, aluzije (manipulacije). Iz aspekta metodike je dakle njihova obrada veoma korisna. Moramo učenicima ukazati na to da nauče prepoznati kako u porukama koje stižu raznim kanalima svaki deo ima informativnu, čak argumentativnu funkciju, i da se različiti delovi uzajamno dopunjuju i utiču jedni na druge. Znati multimedijalno čitati znači da podjednako razumemo i tekstualnu i slikovnu poruku tekstova, tj. upoznati smo sa strategijom paralelne obrade informacija, štaviše,

sposobni smo ih kritički tumačiti. Ovde moramo ukazati na neminovni zadatak metodike. Razvijanje kritičkog mišljenja treba početi na vreme da bismo vaspitali odrasle sposobne da razmišljaju. Metodologija pristupa reklami koja koristi konkretna sredstva poezije je retorička analiza, pri čemu je prvi korak konstatovanje žanra (vrste govora), potom sledi otkrivanje argumentacije teksta. Važan teoretski cilj nam je da istražimo i tematizujemo misaonost, simbolički sadržaj, poruke u reklamama. Učenicima istovremeno može biti motivacija da stilski analiziraju reklamne tekstove, stvaraju slične i upoređuju ih sa drugim tekstovima, kao i da pojedina književna dela obrade povezano sa analizom nekog aktuelnog reklamnog teksta.

U radu ukazujem i na to da obradom naučno-popularnih tekstova možemo položiti osnove kompetencija za efikasno, samostalno sticanje informacija, naime većina nastavnih sadržaja se oslanja upravo na ovaj tip tekstova, pa je čitanje s razumevanjem ove vrste teksta bitno. Pošto su udžbenici pisani ovim stilom, u radu istražujem i njihovo čitanje s razumevanjem. Konstatovala sam da su iz aspekta razumljivosti i mogućnosti učenja tekstova udžbenika merodavni sledeći faktori: razuđenost i misaone celine; veze celine rečenice sa celinom teksta; spajanje celina rečenica; spajanje jednostavnih rečenica u složenu; strukturalni nedostaci rečeničnih jedinica; uređenost rečeničnih jedinica i leksička građa (broj stručnih izraza, stranih reči i arhaizama; srazmer glagola i imenica itd.).

U postmodernom društvu je neophodno čitanje s razumevanjem digitalnih tekstova, zato sam ovim istraživanjem osim spomenutih tipova obuhvatila i hipertekst. Ukazujem na to u kojoj meri se razlikuje strategija usvajanja informacija u slučaju digitalnih tekstova, da se čitanje u stvari pomera u smeru kompleksnog upravljanja informacijama. Iz ovoga proizilazi da u vremenu elektronskih-digitalnih medija poučavanje čitanja ne sme da se zadovolji usvajanjem sposobnosti tumačenja alfabetskog pisma. Zbog toga tipologizujem postupke čitanja koji se mogu razlikovati u elektronskom okruženju, pri čemu sa hipertekstom povezujem pojam koncentričnog čitanja, i skrećem pažnju na to da se digitalno čitanje od traženja i razumevanja značenja koja su sakrivena u tekstu pomera prema slobodnim asocijacijama.

U doktorskoj disertaciji iznosim teoretsko-metodološke osnove kreativnog čitanja različitih tipova tekstova, čemu slede metodologija i rezultati empirijskog istraživanja. Dajem kvantitativnu i kvalitativnu analizu statističkih podataka. Problem istraživanja glasi: Razvoj kreativnog čitanja raznih tipova tekstova u nastavi maternjeg jezika. Predmet istraživanja je: Razvoj različitih načina čitanja povezano sa tekstovima iz beletristike, naučno-popularne

literature, publicistike, tipovima dokumenata, uputstvima za upotrebu, multimedijalnim i elektronskim tekstovima itd. Promena cilja čitanja u zavisnosti od tipa teksta. Cilj istraživanja je: Utvrđivanje nivoa razvoja razumevanja teksta kod učenika četvrtog razreda osnovne škole.

Istraživanje nije vršeno na nasumično uzetom uzorku. Uzorak su činili 800 učenika iz naselja sa homogenim mađarskim stanovništvom, odnosno heterogenih sredina, pri čemu razlikujemo mesta gde žive u rasejanju ili izolovano u manjim zajednicama. Istraživanjem je obuhvaćeno: sa homogene teritorije na severu Bačke 567 učenika, iz rasejanja 215 učenika i iz Srema gde žive izolovano 18 učenika.

a) U toku istraživanja sam ocenjivala učinak učenika četvrtih razreda osnovnih škola iz spomenutih homogenih i heterogenih sredina iz aspekta razumevanja teksta. Deskriptivni statistički podaci tri velike teritorijalne celine gde žive Mađari (mere aritmetičke sredine i varijabilnosti) ne pokazuju nedvosmisleno različitost statističkih serija, pa smo zato koristili t-test. Na osnovu pokazatelja t-testa možemo zaključiti da nema značajnih razlika između aritmetičkih sredina, tj. da se (vrednosti) tri uzorka značajno ne razlikuju. Iz toga možemo zaključiti da nema statistički značajne razlike između učinka u razumevanju teksta kod učenika iz homogenih i heterogenih sredina, tj. da nije dokazana 1. podhipoteza istraživanja, naime jezička sredina u kojoj učenici žive ne utiče na nivo sposobnosti razumevanja teksta.

b) Uz pomoć Pirsonovog korelacijskog koeficijenta korišćenog u istraživanju, možemo zaključiti da postoji umerena pozitivna veza između osvojenih bodova na testu o razumevanju teksta i školske sprema majke, kao i između osvojenih bodova i školske sprema oca; viša školska sprema je u proseku vodila ka boljem rezultatu. Vrednost parcijalnog korelacijskog koeficijenta, nakon što isključimo uticaj školske sprema oca, kao i između broja bodova i školske sprema oca, nakon što isključimo uticaj školske sprema majke, statistički je visoko značajna. Osim toga možemo zaključiti i da je uticaj školske sprema oca značajniji u pogledu učinka razumevanja teksta nego majčine školske sprema. Posle toga u „nastavku” računanja korelacije, tokom regresivne analize možemo zaključiti da školska sprema oca i majke posebno pa i zajedno značajno utiču na rezultat testa o razumevanju teksta u pozitivnom smislu: viša školska sprema dovodi do više bodova. I t-vrednosti potvrđuju istu činjenicu. Jačinu veze pokazuju i višestruki korelacijski koeficijent (R) i višestruki determinacijski koeficijent (R^2), dakle postoji tendencija prema tome da školska sprema roditelja pozitivno utiče na razumevanje teksta kod učenika. Dakle 2. podhipoteza istraživanja je potvrđena.

v) Upoređujući statističke podatke i parametre koji označavaju učinak razumevanja teksta kod učenika i učenica četvrtih razreda koji žive u homogenim sredinama, u rasejanju i izolovanosti, možemo konstatovati karakteristične razlike i izvesti zaključke. Na sve tri teritorije istraživanja su aritmetičke sredine više kod devojčica nego kod dečaka, te na osnovu mere varijabilnosti možemo izjaviti da je kod devojčica individualno odstupanje od aritmetičke sredine manje nego kod dečaka, tj. da je reč o homogenijoj grupi: njihov učinak je ujednačeniji. Istovremeno na osnovu prosečnih vrednosti i odstupanja ustanovljenih tokom empirijskog istraživanja – kod uzoraka oba pola –, kao i na osnovu vrednosti t-probi, možemo konstatovati da je učinak devojčica na planu razumevanja teksta statistički u značajnoj meri viši od učinka dečaka. Ove rezultate potvrđuje i grafički prikaz. Dakle, 3. podhipoteza istraživanja nije dokazana.

g) Za merenje sposobnosti razumevanja teksta se u istraživanju koriste pripovedački (linearni) – doživljajni i informativni –, kao i nelinearni, dokumentarni tipovi teksta. Razlikovanje tipova teksta je od velikog značaja, jer njihovom analizom dobijamo nijansiranu sliku o učinku čitanja, naime čitalac prolazi kroz različite puteve razumevanja pročitano ukoliko obrađuje, tumači različite tipove tekstova. Ovi žanrovi se dakle pojavljuju i u ocenjivanju učinka. Tumačenje teksta se odvija putem rešavanja pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, traganjem za eksplicitno izraženim informacijama, te otkrivanjem implicitno datih informacija. U testu za razumevanje pročitano pojavljuju se i nelinearni, multimedijalni i dokumentarni tipovi teksta (dijagram, plakat, tabela, strip). Odlikuje ga to što ključnu ulogu nemaju žanr ili tema, već oblik i raspored teksta. Nakon empirijskog istraživanja možemo izjaviti da srazmer tačnih i netačnih odgovora na zadatke u testu i postavljena pitanja u velikoj meri zavisi od tipa teksta za koji su vezani. U svakodnevnoj pedagoškoj praksi prednost se još uvek daje narativnom (linearnom) tipu teksta. U bliskoj prošlosti su se u udžbenicima doduše pojavili i tekstovi naučno-popularnog karaktera, ali nelinearni, dokumentarni tipovi teksta su samo neznatno zastupljeni u našim udžbenicima. U slučaju takvih tekstova (npr. tabela – meni –, plakati itd.) čak i traženje eksplicitno izraženih informacija (trenutno i automatsko razumevanje teksta, bilo da se radi o utvrđivanju činjenica ili podataka) predstavljalo je težak zadatak za učenike.

Osim toga možemo konstatovati da je zaključivanje implicitno date informacije predstavljalo teškoću, nezavisno od tipa teksta, a to nedvosmisleno potvrđuju procenti tačno

rešenih zadataka. Bilo da je reč o prepoznavanju, identifikaciji tematike teksta (na osnovu informacija datih u raznim delovima teksta), o integraciji, sumiranju misli sakupljenih iz raznih delova teksta; odnosno ispunjavanju tabela na osnovu podataka, definicija (potvrdne rečenice), ili o kodiranju teksta u grafički prikaz. Ista je situacija kada se na osnovu definisanih činjenica uopštava, odnosno određuje tvrdnja iz datih rečenica. Da ne pominjemo to kada putem induktivnog zaključivanja iz pojedinačnih informacija izvodimo opšte zakonitosti, što je istovremeno i objašnjenje za pojedinačne slučajeve (informacije). Učenici nisu postigli bolje rezultate ni kada je trebalo izvršiti sintezu informacija eksplicitno prikazanih u tekstu, ili kada je trebalo odabrati ili prepoznati izreku, frazeološku jedinicu koja sumira priču teksta; tokom pisanja testa su i tumačenje frazema, frazeoloških jedinica, otkrivanje metaforičkog značenja predstavljali ozbiljnu teškoću.

Na osnovu navedenog možemo konstatovati da je 4. podhipoteza istraživanja potvrđena: Srazmer rešenih pitanja vezanih za tekstove raznog tipa pokazuje odstupanja. Tojest srazmer tačnih i netačnih odgovora datih na postavljena pitanja uveliko zavisi od tipa teksta za koji su vezani.

d) Na osnovu ankete koja pokazuje čitalačke navike dece – u homogenim, heterogenim i izolovanim sredinama –, takođe možemo izvesti značajne zaključke. Poslednjih decenija širom sveta se primećuje smanjenje čitanja štampane beletristike (na papirnoj osnovi), oseća se gubitak njenog autoriteta, a te činjenice, na žalost, potvrđuju i rezultati našeg istraživanja.

Na osnovu ankete koju smo sproveli tokom istraživanja a koja ispituje čitalačke navike učenika, možemo konstatovati da učenici 4. razreda svoje slobodno vreme najčešće provode u društvu prijatelja i u igri na otvorenom, na izletima. Igre na računaru su tek na trećem mestu, a čitanje na četvrtom je za dlaku preteklo gledanje televizije.

Vidimo dakle da su mediji promenili tradicionalnu strukturu korišćenja slobodnog vremena, u kojoj je čitanje nekada imalo istaknutu ulogu. Televizija, bioskop, video igrice, računar, internet su otvorili nove mogućnosti prikupljanja informacija, pri čemu je odnos informacija u slici i tekstu pomeren na štetu potonjih. Tekst sada već samo dopunjuje vizuelne informacije. U osnovi se promenila i dubina obrade informacija. One se brzo usvajaju, a potom brzo zaboravljaju. Ove tendencije smanjuju šanse temeljitog čitanja s razumevanjem, trajnog usvajanja književnih dela. Osnovni zadatak učitelja je da poučavaju to „zadržavanje”.

Na osnovu ovog istraživanja možemo konstatovati da 45,88% učenika 4. razreda povremeno čita knjige (barem jednu svaka 3 meseca), dok se 36,13% učenika izjasnilo da redovno čita, tj. pročita mesečno barem jednu knjigu. Ovi podaci su za 4. razred veoma ohrabrujući – pogotovo ako saberemo ova dva podatka i dobijemo 82,01% –, opšte je poznato, međutim, da se ovaj srazmer do 15-16. godine, na žalost, u značajnoj meri pogoršava. Istovremeno moramo uzeti u obzir i one koji jako retko čitaju (godišnje jednu knjigu), oni čine 18% uzorka, što je alarmantno za učitelje, ukazuje na važnost vaspitanja za čitaoce. Osim toga, menja se i profil čitanja, što se tiče popularnih, biranih žanrova i strukture štiva. Prema rezultatima ovog istraživanja većina učenika 4. razreda, tj. 37,50%, čita avanturističke i fantastične romane, 18,75% čita naučno-popularne knjige, dok 12,50% pretražuje internet stranice. Istovremeno 10,88% učenika najradije čita bajke, 9,25% istorijske romane, a 3,13% ostale žanrove (stripove, horor, priče strave i užasa).

Dobijeni podaci istraživanja se poklapaju sa konstatacijom Monike Abraham da je među dečacima i devojkicama od 12 do 14 godina najpopularniji žanr avanturistički roman, jer zadovoljava njihove potrebe za dešavanjima, aktivnostima, i može biti efektno sredstvo za podsticanje razvoja čitalačkih navika (ÁBRAHÁM 2006.) Anamarija Petri ukazuje već i na to da su se do danas promenili i kvalitet i uloga čitanja. Čitanje – umesto udublivanja – postaje beg u relativno površan svet emocija i mašte, u „petparačko” štivo. I Atila Nađ u svojoj definiciji čitanja ukazuje na važnu ulogu zabave, odnosno na to da je prevagnula zabavljačka funkcija čitanja (PETRY 2012).

Anketa o čitalačkim navikama učenika 4. razreda pokazuje da – u homogenim sredinama, u rasejanju i izolovanim zajednicama Mađara – velika većina učenika 4. razreda čita časopis *Óperencia*, te listove *Jó Pajtás* i *Mézeskalács*. U manjoj meri su na listi zastupljeni, odnosno ređe se čitaju *Panda Peti*, *Szivárvány* i kategorija ostali časopisi. Istovremeno umirujuće deluje činjenica da je 88% učenika, tačnije 704 od 800 ispitanih, član neke biblioteke, školske ili gradske (javne). Samo 12% (96 učenika) nije član ni jedne biblioteke.

Prema rezultatima mojih istraživanja 41,50% (332) učenika 4. razreda mesečno jednom ili dva puta posećuje biblioteku, dok 25,88% (207) njih godišnje nekoliko puta. Sabirajući ova dva podatka dobijamo ohrabrujući procenat (67,38%). A to da 171 učenik (21,38%) nedeljno jedanput-dvaput ide u biblioteku, predstavlja dodatnu pozitivnu pojavu. Samo 11,25% (90) se izjasnilo da ne odlazi u biblioteku.

Ubrzani ritam života utiče na sve. Za roditelje to povlači za sobom povećanu odgovornost, jer ono što deca vide iz života roditelja, njima služi kao primer. Tojest najznačajnije mikro-okruženje jeste porodica: Od presudnog je značaja da li dete kod kuće vidi odraslog kako čita, koje su vrednosti u porodici, da li se čitaju novine, knjige, razgovara li se o tome sa decom. Prema našem ispitivanju kod 26% učenika voli da čita majka, kod 23,63% prijatelj, prijateljica ili školski drug, dok kod 21,13% učenika naročito vole čitati baka i deda. Očevi 10,38% ispitanika vole čitati, rođaci 7,63%, a kod 11,25% su to brat i sestra. Prema ispitivanjima po PIRLS-u odnos roditelja prema čitanju u svakoj zemlji utiče na učinak razumevanja teksta kod ispitanika, deca roditelja koji vole da čitaju postižu signifikantno bolje rezultate od onih učenika čiji roditelji ne vole čitati (BALÁZSI et al. 2012a).

Možemo zaključiti da je potvrđena 5. podhipoteza empirijskog istraživanja. Mediji su fundamentalno promenili tradicionalnu strukturu korišćenja slobodnog vremena, a menja se i profil čitanja što se tiče traženih žanrova i strukture štiva.

Rezultati upitnika o čitalačkim navikama, u skladu sa međunarodnim i istraživanjima u matici, upućuju na krhkost naše kulture čitanja i potrebu da se ona zaštiti, te apeluje na nas, učitelje, da to i činimo. Ulog je naime ogroman: očuvanje našeg načina razmišljanja, našeg postojanja.

30. CONCLUSION

Reading is a skill levelled activity depending on automated decoding, the reader's background knowledge, his sociocultural context, his motivation, etc. Creative reading, as the highest level of text comprehension, means further thinking of the read ones, their supplement. Although, being similar to critical reading in its fastidiousness, it presupposes a more increased usage of the imagination. In the dissertation I examine the methods, procedures developing the creative reading of the texts with different type, at the same time I present the summary of the results of an empirical research.

In the first chapter of the paper I present the researches carried out in text comprehension in the field of science, which uniformly apply to the concept of reading literacy, text comprehension: the ability of understanding and processing of the written texts being attached to different situations is examined. On the basis of these surveying, general tendencies become outlined, which can be decisive for the pedagogic practice.

With regard to the text, we may declare that with its own reference network it creates a possible world in understanding, it asserts behind the reference network of the text that can be grasped directly such correlation-system, in which the elements of the text, its statements become comprehensible. In the paper – based on the research – I emphasize that the requirements of text understanding are as follows: sophisticated reading technique, the vocabulary, syntagm- and sentence understanding, making conclusions, the arrangement of the text, the recognition of the text structure, the inner picture of the text type (its mental map), the visual control in the written text (the text form) and the knowledge of the lingual control, the rhetoric, taking into consideration of the visual context (figures and illustrations) (the interpretation of the text and figure being complementary with each other), identification of the style (the style register), bigger work memory capacity, the script of knowledge (world knowledge), monitoring the understanding process, etc. I shed light on the fact that if any components of the process of comprehensive reading is not to be found, or does not work satisfactorily, understanding of the text and the data processing is unsuccessful or not efficient enough. In the dissertation I present the forms of manifestation of text understanding deficits, and I shed light onto them as well.

From the background questionnaires of the PISA-examinations it emerged that in essence, at the age of grammar school, it is settled whether somebody becomes a committed reader or not. For that very reason, reading educating for reading is an important element of the target system of the primary school reading teaching and the literary upbringing. Because of this, my research deviates onto the methodology of reading promotion, and its possibilities.

Listening to a fairy tale is the basis of the inner picture formation, and later by the help of this the child can become a good reader. In the paper I call attention to a specific dichotomy concerning tale interpretation, into the two quite different approaches of the fairy tale. On the level of literature comparison, I compare Vlagyimir Jakovlevics Propp with Bruno Bettelheim. The professional listening and reading of a tale defined by Propp in the analytic manner enables the child to have the practice in the production of the inner picture, and by this to become a comprehending reader. It contributes to the development of the critical and creative reading in practice. In the paper the task types preceding the tale processing, the tasks recommended in the course of processing, forms of activities, and the recommended oral and written tasks following the processing get a stressed role. At the same time, I handle it as an essential fact that in the development of the emotional intelligence (EQ), the tale plays an essential role.

By going around the opportunities of comprehending reading of the different texts, I emphasize that in the course of the systematic examination of the poem we have to shed light on what kind of linguistic-stylistic figures, in what kind of function does the poet employ to express his message. After we have analysed the poem in its details as well, we outline the message of the text. During this, we take into consideration the meaning, style value, namely the function of all the linguistic-stylistic resources (sound, word, expression, sentence, the occurrence of discourse analysis, picture, etc.). It is essential to observe the poetic expressive means. The components of the poetic effect expand through the onomatopoeic, ideophonic words, which can be unravelled more modestly to the evocative figures (accumulation, comparison, repetition). Sensitivity and pleasantness are distinguished bearers of the personifications, similes, and metaphors. The approach of all these may happen with the unfolding of the lingual phenomena, the discovery of the manifoldness of their meanings. At the same time, more likely the analysis and interpretation of the form and smaller text units approaches the message of the whole text. The essay has to tend from the analysis towards the synthesis; we have to get to the interpretation of the poem text again. The paper assigns a significant part to the contemporary nursery rhymes.

I determine that the finger exercises with text linguistics basis excellently develop the artistic instinct, the recognition of the significance of the lingual components of the text, the visuality in meaning formation. That is why I present the creative-productive practices, and illustrate their potential application in the mother tongue lessons. In the course of these practices the reader gets acquainted with the meaning generating power of the language, by this develops, practices text comprehension reading of the lyric genres. Since understanding of the texts affects the ability of text formation, increasing by this the lingual consciousness and the recognition of the creative opportunities of the language, I also outline in the paper the methods of teaching creative writing. I present the mechanism of action of the creative writing practices occurring on the different scales of reception in the tighter and in a wider sense.

I also examine the complex phenomenon of inter-mediality spanning over ages and cultures. I highlight the reader positions, reading alternatives the picture poem offers, the travel to which it takes us away. By analysing the mode of interpretation, I point out how do the visual poems overbalance the conventional linearity of the writing, how does figurativity become equivalent to the text in the course of meaning formation, while the sight of the picture guides the reading, and reading of the text confirms the sight as well. I analyse text (picture poem) understanding – after Wolfgang Iser – as integrative understanding being established as a result of constant correction and supplement of the situational and instantaneous understandings, and I reckon the hermeneutical circle/spiral of understanding to be a travel, which is always unique, and unrepeatable. I emphasize that in education our aim should be the acquisition of this view, the acceptance of mediality, its adequate interpretation. We should teach the monograms, the broadly defined visual poems, the collages, the illustrated novels, as well as the thought photos in the field of visual poetry.

In the course of interpretation of the comic strip – as a multimedia text –, in contradistinction to watching a film, the pupils have to use their fantasy, have to think in symbols, and have to understand the pictorial information depicted less in detail, since the story coheres not on the sheets, but in their consciousness, it takes place in their imagination. In such aspect, the comic strip tasks prove to be very useful; they facilitate the development of text understanding competence. Although the literary adaptations cannot substitute the original works, we can make comparative examinations with their help and we can prepare creative tasks from

them as well, which may motivate the reception of the given work, its processing. I was in search of examples for this, and I elaborated a methodological text book as well.

Reading for text comprehension can be developed in a considerable measure if we have our pupils practice on different type of texts. The advertisement, as a multimedia text, is a relatively rarely discussed text in education, although one of the most popular text amongst the young people. The advertisements offer an excellent collection of paradigms for the development of text understanding, since there are frequent implicit contents, allusions (the manipulations) in them. Namely, from a methodological aspect, their processing is quite useful. We have to make our pupils notice, we have to make them realise that in the messages arriving on several channels, each part has an informative, even an arguing function, and the different parts complement and also affect each other. The knowledge of reading multimedia means that we similarly comprehend the written and graphical messages of the texts, namely we are acquainted with the strategy of the parallel data processing, moreover we are able to interpret them critically. We have to call attention here to the indispensable task of the methodology. In order to raise thoughtful adults we have to start the development of critical thinking in time. The standard method of the advertisements making use of the devices of concrete poetry is rhetoric analysis, the first step of which is determining the genre (speech form), then revealing the argumentation of the text. Our important theoretical objective is the examination, thematization of the spirituality of the advertisements, their symbolic contents, and messages. At the same time, the stylistic analysis of the advertisements may be motivating for our pupils, the creation of similar ones and comparing them with other texts, as well as working out in detail of certain literary works connected with the analysis of a current advertisement.

The paper also sheds light on the fact that with the processing of the educational texts, we may lay the foundations of the efficient, independent competence of knowledge acquisition, namely the curriculum of the different subjects is mainly based on this, and consequently the comprehending reading of the texts with similar character is fundamental. Since the text in the course book can be classified to this text type, I likewise examine its reading comprehending. I conclude that the text organization and the conceptual units; the relationship between the whole sentence and the whole text; the connecting of the whole texts with each other; the linkage of the clauses of the complex sentences; the structural deficiency of the sentence units; editing of the sentence units and the lexical theme (the number of the technical terms, foreign words and

archaic words; the proportion of the verbs and the nouns, etc.) are definitive from the aspect of comprehensibility and learnability of the course book text.

In the postmodern society comprehending reading of the digital texts is essential. Beyond the text types already mentioned, the hypertext was also subject of the research. I highlight in the paper how different is the strategy of information acquisition in the case of the digital texts, so that reading actually shifts into the direction of the complex information control. From all these results that in the age of electronic-digital media teaching reading may not be contented with the acquisition of the interpretational skill of alphabetical writing. Because of this, I classify the reading procedures, which can be separated in the electronic medium, while I associate the notion of the concentric reading to the hypertext, and I call attention to the fact that digital reading shifts from meaning searching and understanding enclosed in the text to the immersion of the free associations.

After the theoretical-methodological establishment of creative reading of different type of texts, I outline the methodology of the empirical research and its results in the doctoral dissertation. I report the quantitative and qualitative analysis of the statistical data. The research question: The development of creative reading of different type of texts in Hungarian language teaching. The object of the research: The development of the different reading methods in connection with belletrist, educational, journalism, the document type of texts, instruction books, the multimedia and electronic texts etc., respectively the alteration of reading purposes depending on the text type (by attaching to a text type). The aim of the research: The ascertainment of the developmental level of the text comprehension skill in the primary school fourth grade.

The research was not carried out with the examination of a random sample. 800 pupils belong to the sample: Hungarian pupils who live in areas predominantly inhabited by ethnic Hungarian population (compact areas), pupils who live in a diaspora environment, as well as pupils from scattered areas. From the given areas 567, 215 and 18 pupils took part in the survey.

a) With regard to the three areas mentioned above, in the course of the research, I have measured the text comprehending efficiency of the primary school fourth grade pupils. The statistical data of the three big territories of the Hungarian nationalities (the arithmetic mean values and the index-numbers of the dispersion) do not reflect clearly the distinctness of the statistical rows; because of this we have applied the t-test. On the basis of the t-test values, we

may deduce that there is no considerable difference between the arithmetic mean values, which means that the three samples (their range) do not differ from each other significantly. So we may deduce that statistically there is no significant difference between the sample of the Hungarians' – considering those from the three areas mentioned above – text comprehending efficiency, namely the 1. sub-hypothesis of the research is not proved, since the pupils' lingual environment does not influence the development level of their text comprehending efficiency.

b) With the help of Pearson's correlation coefficient applied in the course of the research, we may establish that between the score obtained on the text comprehending test and the mother's educational level, respectively between the score obtained and the father's educational level there is moderated positive correlation; on average the higher educational level led to a better result. After we exclude the effect of the father's educational level, respectively the effect between the score and the father's educational level, moreover we exclude the effect of the mother's educational level; we may say that the partial correlation coefficient is statistically very significant. Besides this, we may also deduce that the father's educational level seems to be more considerable with regard to the text comprehending efficiency, as the mother's. After this, as the "continuation" of the correlation calculus in the course of the regression analysis, we may also conclude that the educational level of the mother and the father collectively and severally affect significantly the test result in a positive direction: the higher educational level result, a higher score. The t-values also justify this fact. The intensity of the relationship is also shown by the multiple correlation coefficient (R), and the multiple determination coefficient (R^2) also reflects that there is a tendency in the direction that the parents' educational level affects positively the pupils' text comprehending performance. Namely the 2. sub-hypothesis of the research has been proved to be true.

c) By comparing the statistical data and indicators of the fourth grade girls' and boys' text comprehending efficiency from the areas predominantly inhabited by ethnic Hungarian population, from a diaspora environment, as well as from scattered areas, we can find characteristic differences and draw the conclusions. On all the three research areas the arithmetic mean values in the girl sample are higher, as in case of the boy sample, and based on the indexes of the dispersion, we may declare that the individual data of the girl sample differing from the arithmetic mean value is lower than at the boys, namely it is a more homogeneous group: they provide a more constant performance. At the same time, in the course of the

empirical research – regarding the girl and the boy sample – on the basis of the revealed mean values and scatterings, and the value of the t-test, we may establish that the girls' text understanding performance is statistically significantly higher, than the boys'. The graphical demonstration confirms this result. That means the 3. sub-hypothesis of the research has not proved to be true.

d) For the survey of text comprehending ability, narrative (progressive) – acquiring experience and information – and document type of, not progressive texts serve in the course of the research. The differentiation of the text types has great importance, since with their examination we get a more nuanced picture about the reading performance; namely the reader covers various reading, text understanding distances in the course of processing and interpretation of the different texts. So these genres also appear in the segregation of the performances. The interpretation of the text occurs with the solution of open and closed type of questions, explicitly with the retrieval of formal information, and implicitly with the exploration of the given information. In the text understanding test not the lineal, multimedia, document type of text (diagram, poster, chart, comic strip) appears. Its characteristic is that not the genre or the topic plays a determining role, but the form of the text, its arrangement. After the empirical research, we may declare that the proportion of right and wrong answers to the tests and questions depend in a large extent on the text type they are attached to. Still, in the everyday pedagogic practice the narrative (progressive) type of texts are in the foreground. Although, in the recent past the educational texts have also appeared in our vernacular reading-books, still the document type (not progressive) of texts are in an insignificant extent in our actual course books. In case of such texts (for example chart – menu –, poster etc.) even the retrieval of the explicitly expressed information (the instantaneous and automatic understanding of the text or identification of a fact, data) proved to be a hard task for the pupils.

Moreover we may establish that deducing the information expressed implicitly, regardless of the text type proved to be difficult, which is clearly proved by the percentages of the task solutions. Let it be the recognition of the text topic, its identification (based on the information situated in the different section of the text), the integration, summary of the thoughts collected from the different parts of the text; or filling in a chart on the basis of data, definitions (affirmative sentences), namely coding from a text into a graphical chart. It is the same situation, when generalizing according to the specified facts, namely the indication of a statement occurs

that can be interpreted from the given sentences. Not to mention, when we deduce general regularities from certain information through inductive deduction, which is at the same time the explanation for the specific cases (information). The pupils did not provide better achievement either when synthesis formation took place based on the information of the text expressed on an explicit manner, or when the selection and identification of the proverb giving the summary of the story of the text, of a phraseology unit was being discussed; in the course of test writing the interpretation of the phrases, phraseology units, the unfolding of the metaphorical semantic content also caused a serious problem.

Based on all these, we may establish that the 4. sub-hypothesis of the research has proved to be true: The resolution rate of the tasks being attached to different type of texts show deviation. That means the percentage of the correct and incorrect answers given to the questions depend to a large extent on the text type they are attached to.

e) Based on the questionnaire surveying the pupils' reading habits – as regard those one's who live in the territory predominantly inhabited by ethnic Hungarian population, those one's who live in the diaspora environment, as well as the one's living in scattered areas – we may similarly draw considerable conclusions. In the latter decades we could have noticed the worldwide losing ground of reading the printed (paper-based) literary texts, the reduction of their authority, and unfortunately this fact is also sustained by the results of the present research, it is justified/they are in accordance with this.

Based on the questionnaire surveying the reading habits applied in the course of the research, we may conclude that the most frequent out-of-school activities of the fourth grade pupils are being together with friends, out-of-door activities, and excursions. Using the computer took the third place, whereas reading on the fourth place preceding television watching by a hair's breadth.

Consequently, it is apparent that the media has modified the traditional structure of free time spending, in which reading had a significant role. The television, cinema, video games, the computer, the internet opened new opportunities of information retrieval, in which the proportion of the pictorial and textual information shifted to the detriment of the latter one. The text is only the supplement of the visual information. The profoundness of information processing has also fundamentally changed. Fast reception, then fast oblivion. These tendencies reduce the chances

of the durable reception of the immersed, comprehending reading, that of the literary works. The teacher's fundamental task is teaching this "dwelling".

On the basis of the current research, we may establish that 45,88% of the fourth grade pupils occasionally read a book (at least one in every three months), while 36,13% of them stated that they read regularly, which means that at least a book every month. This data in the fourth class is quite promising – particularly, if we put together these two data, and we get 82,01% –, but it is well-known that until the age of 15–16 this proportion is unfortunately declining in a considerable measure. At the same time we have to keep in mind the proportion of the hardly ever readers (annually a book), which is 18,00% of the sample, and which may be a warning sign for the teachers, calls the attention for the importance of educating for reading. Besides this, the changing image of reading is becoming outlined with regard to the favourite, the widely read genres, and the reading structure as well. According to the data of the present research, most of the fourth grade pupils (37,50%) especially like adventurous stories, fantastic novels, 18,75% of them like educational books, while 12,50% of them browse web pages. At the same time, 10,88% of the pupils like fairy tale novels, 9,25% of them like historic novels, and 3,13% other genres (comic strip, ghost-story, horror).

The research result agrees with Mónika Ábrahám's statement, whereas the most popular genre of the 12–14 year old boys and girls is equally the picaresque novel, which satisfies their claim for the happening and action, and may become the efficient device of educating for reading (ÁBRAHÁM 2006). Annamária Petry even also sheds light on the fact that the quality of the reading, its role has changed in our time. Reading – instead of dwelling – will be the space of evasion of the emotions, of the fantasy into a relatively superficial appearing of the action, of the "trash-like" books. Attila Nagy also refers to the essential role of pastime in his reading definition, namely the amusement function of reading has become predominant (PETRY 2012).

The questionnaire surveying the reading habits show that – as regards the areas predominantly inhabited by ethnic Hungarian population, the diaspora environment, as well as the scattered areas – the greatest part of the fourth grade pupils read *Óperencia*, *Jó Pajtás* and *Mézeskalács* magazines. *Panda Peti*, *Szivárvány*, and other categories are in a more modest measure in the enumeration of the magazines, namely they are less read. At the same time, it is a satisfaction to know that 88,00% of the pupils, namely 704 from among 800 pupils are members

of one of the libraries, the school or the municipal (educational) one. Only 12,00% of the pupils (96 pupils) are not member of any one of the libraries.

Based on the results of my research, 41,50% (332 pupils) of the fourth grade pupils visit the library once or twice a month, while 25,88% (207) of them annually on several occasions. By putting these two percentages together, it provides an encouraging data (67,38%) at our disposal. The fact that 171 pupils (21,38%) weekly go to a library on one or two occasions is a subsequent positive phenomenon. Only 90 pupils (11,25%) stated that they do not go to libraries at all.

Our busy world has an effect on everybody. The parents have increased responsibility since what their children see in their lives has an exemplary role. I mean the most important microenvironment is the family: It is determining whether the child sees an adult reading at home, what are the scales of values of the family, do they read newspapers, books, and do the parents talk about this with their children. Based on the present research, 26,00% of the pupils' mother, 23,63% of their friend, their classmate, while 21,13% their grandparents especially like reading. 10,38% of the pupils' father, 7,63% of their relative, 11,25% of their brothers or sisters like reading. According to the PIRLS study, the parents' relation to reading influences the text comprehending efficiency in all the countries, the children of parents being fond of reading achieved a significantly higher result, than the pupils whose parents do not like reading. (BALÁZSI et al. 2012a).

We may establish that the fifth sub-hypothesis of the empirical research has proved to be true. In essence, the media has modified the traditional structure of spending the spare time, and the changing image of reading is being outlined with regard to the read genres, the reading construction.

The results of the questionnaire making a survey of the reading habits points to the fact that in accordance with the international and the mother country researches the protection of our reading culture, its delicate being is essential, they summon us teachers to its patronage. Our aim is educating for reading, constant motivation, inspiration of the readers. Namely the stake is great: the maintenance of our mentality, our existence.

31. MELLÉKLET – FÜGGELÉK

(A következőkben az általam készített és a kutatás során alkalmazott tesztet, valamint kérdőívet ismertetem. Ezen kívül a szövegben hivatkozott táblázatos kimutatást közlöm.)

NEM FORMÁLIS (NEM STANDARD) TESZT A 4. OSZTÁLYOS TANULÓK
SZÖVEGÉRTÉSI SZINTJÉNEK MEGÁLLAPÍTÁSÁRA (OBJEKTÍV TÍPUSÚ
FELADATSOR)

Iskola:

Osztály:

Tagozat:

A tanuló vezeték- és utóneve:

Dátum:

Utasítás:

Ma önálló feladatmegoldás vár rád. Először figyelmesen olvasd el a feladatokat egyenként, majd próbáld megoldani őket!

Ha valamelyikkel nehezen birkózol meg, térj rá a következőre, és oldd meg azt! Ha marad időd, térj vissza a megoldatlan feladatra!

Pontszámok–osztályzatok:

A tanuló pontszáma: _____

1. Olvasd el a következő állatmesét!

Lev Tolsztoj:

Az oroszlán, a szamár és a róka

Az oroszlán, a szamár és a róka elindultak zsákmány után. Sok állatot fogtak, s az oroszlán a szamárra bízta az elosztást. A szamár három egyenlő részre osztotta a zsákmányt, s így szólt:

–Tessék, vigyétek!

Megharagszik az oroszlán, felfalja a szamarat, és rábízta az osztást a rókára. A róka az egész zsákmányt összehordta egy rakásba, magának pedig csak egy icipici részt hagyott. Az oroszlán jól megnézte, s így szólt:

– No, te eszes állat! Ki tanított meg erre a jó osztásra?

Azt mondja a róka:

– És mi történt a szamárral?

Válaszolj a kérdésekre!

6 pont

a) A szamár hogyan osztotta el a zsákmányt?

b) Mit tett az oroszlán a szamárral?

c) Mire gondolt valójában a róka? Írd le röviden!

2. Olvasd el a következő ismeretterjesztő szöveget,
majd oldd meg a feladatokat!

7 pont

Meleg nyári napokon a távvezetékek megereszkednek, az ajtók nyikorogni kezdenek, a vasúti sínek meghajlanak. A folyadékok vagy a szilárd anyagok melegítéskor rendszerint kitágulnak, lehűtéskor hasonló módon összehúzódnak. A szilárd anyagok hőtágulása és összehúzódása szemmel szinte észrevehetetlen.

A mérnököknek még ezt a kicsiny változást is figyelembe kell venniük a hidak és a tetőszerkezetek építésénél. A gerendákat ugyanis vörösen izzó szegecsekkel rögzítik, amelyeknek a lehűlés és az összehúzódás után is szilárdan kell állniuk.

A nagyfeszültségű távvezetéseket és a telefonkábeleket úgy kell tervezni, hogy nyáron megnyúlhassanak, télen összehúzódhassanak az oszlopok és a póznák között, különben a hideg téli éjszakákon elszakadnának. A vasúti mérnökök a síndarabok között hagynak hasonló okokból réseket.

(Judith Hann: Barangolás a tudományok világában - átdolgozás)

1) Milyen természeti jelenségről olvastál a fenti részletben? Karikázd be a helyes válasz előtti betűt!

- a) a meleg levegő mozgásáról
- b) a szegecselés módjáról
- c) a telefon és távvezetékek tervezéséről
- d) a meleg és a hideg hatásáról a szilárd anyagokra és a folyadékokra

2) A foglalkozások közül húzd alá azokat, amelyekhez szükséges a hőtágulás és összehúzódás ismerete!

építészmérnök

divattervező

hídépítő mérnök

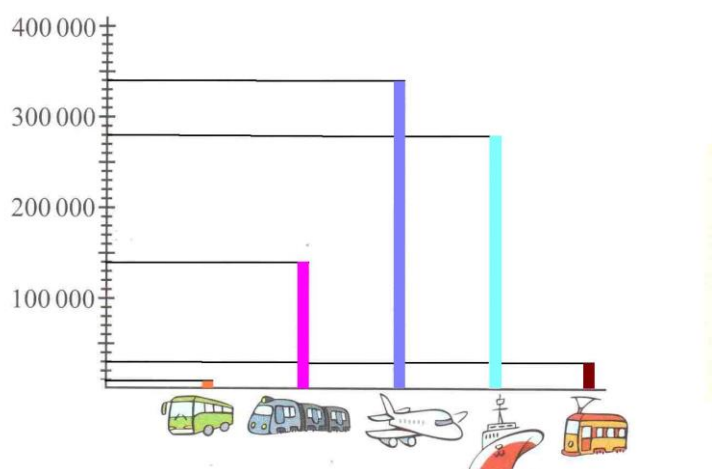
vasúti mérnök

tanár

újságíró

3. A diagram alapján válaszolj a kérdésekre!

5 pont



a) Melyik közlekedési eszköznek van a legnagyobb, és melyiknek a legkisebb tömege?

b) Melyik közlekedési eszköznek van kisebb tömege, mint a hajónak?

4. Töltsd ki a táblázatot az adatok alapján!

4 pont

Háziállatok: macska, aranyhal, papagáj, hörcsög

Sanyi allergiás a macskaszőrre.

Máté fél a madaraktól.

Zsóka háziállata terráriumban él.

A lányok csak emlősállatot tartanak.

Név	Háziállat
Kati	
Sanyi	
Zsóka	
Máté	

5. Nézd meg figyelmesen a következő plakátot!



Musical paródia a Szentendrei Gyermekszínház
és Kreatív Színházi Stúdió előadásában

Egy szellemes mesejáték az állatok
mindennapi életéről

Írta és rendezte:

Kertész Kata

2009. május 26.

de. 10 óra

PMK színházterme

Korhatár nélkül megtekinthető.



Egészítsd ki a mondatokat!

2 pont

a) A mesejáték az _____ szól.

b) _____ írta és rendezte.

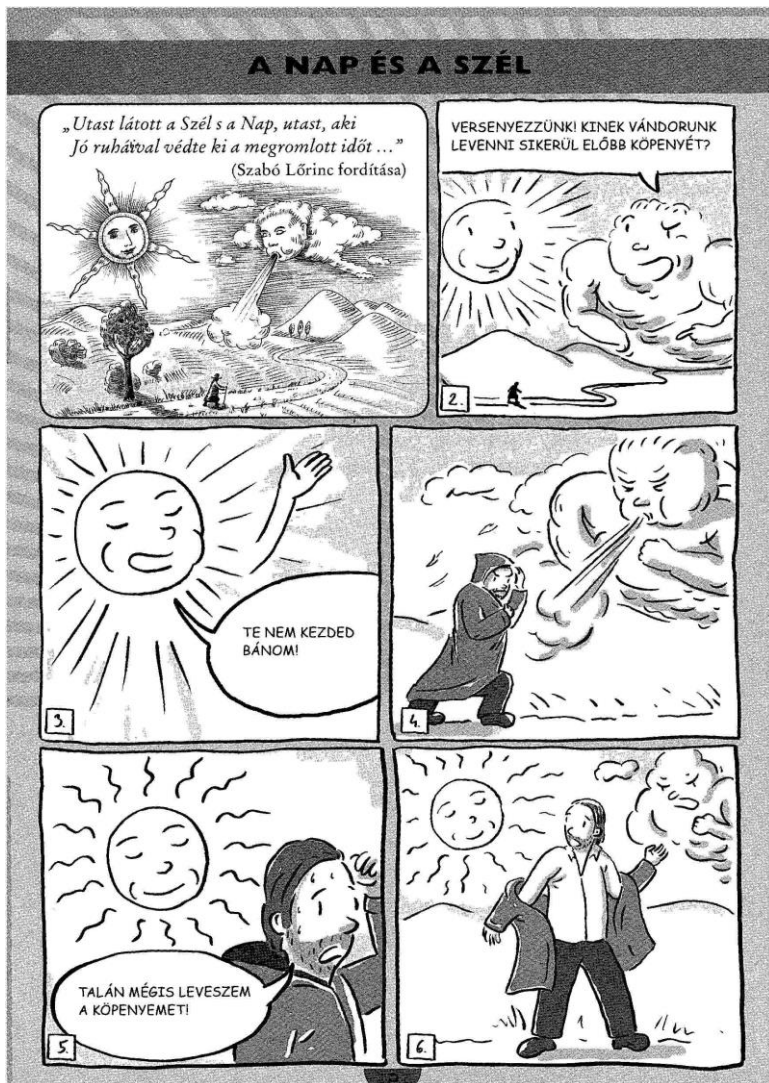
Válaszolj a kérdésekre!

3 pont

c) Milyen hangulatú az előadás, vidám vagy szomorú?

d) Melyik korosztálynak ajánlják?

6. Nézd meg a képregényt! Oldd meg a feladatokat!



a) A 2. és a 3. képen szétfújta a szél a szavakat. 2 pont

Írd le a mondatokat helyes szórenddel!

b) A szél megkezdte a versenyt, egyre erősebben fúj. Sikertelen próbálkozása után a nap következett.

Írd a szavakat a megfelelő helyre: ragyogott, mosolygott, elúzta, fütötte! 2 pont

_____ a felhőt, és _____ a didergő vándort.

Csak _____ és _____.

c) Húzd alá a 6. képhez illő szólást! 3 pont

Bolond lyukból bolond szél fúj.

Többet ésszel, mint erővel!

Ki szelet vet, vihart arat.

7. Állapítsd meg, hogy az alábbi tények alapján melyik általánosítás igaz! Karikázd be annak az egy állításnak a betűjelét, amelyik a következő mondatokból kiolvasható!

A legtöbb helyen villanyvilágítást használnak.

Az áram hatalmas gépeket, berendezéseket képes működtetni.

Villanytűzhelyen jól lehet sütni-főzni.

Újabban autókat is próbálnak árammal üzemeltetni a magas benzinárak miatt.

Elektromos kezeléssel ízületi betegségeket gyógyítanak.

a) Az áramot sok mindenre lehet használni.

b) Az áram veszélyes is lehet.

c) Az áram sokféle gépet működtet.

4 pont

Nálunk bizony el-eltűnnek a fél pár zoknik. Ott áll valamelyikünk a szoba közepén, és vadul lobogtat egy zoknit:

– Hol a párja, hol a párja? – kiáltozza kétségbeesetten.

S persze hiába, a másik zokni nincs se égen, se földön. Pedig átkutatunk, föltúrunk mindent. Mert előfordulnak más váratlan eltűnések is a lakásban, eltűnik egy konzervnyitó, egy könyv, egy olló, ne adj’ isten egy fél pár cipő, de ezek mindig megkerülnek. A fél pár zoknik soha. Próbáltam rá magyarázatot keresni, de hiába, beletörött a bicskám.

Ám örömmel jelenthetem, hogy tegnap megoldódott a titokzatos félpárizokni-eltűnések rejtélye. A lányom tankönyvével kezdődött. Amit döbbenetben tartottam a kezemben.

– Hogy bánsz te a könyveiddel? – kérdeztem mérgesen.

Ilyenkor az a módszere, hogy megsértődik:

– Te ugye azt képzeld, hogy ezeket a számárfületeket én csináltam?

– Miért? Talán a padoszomszédod csinálta? Vagy netalántán kötelező az iskolában a számárfül?

– Most ne viccelj, fontosat akarok mondani.

Közelebb hajolt:

– Nem hallottál még sohasem éjszaka motoszkálást?

– Dehogynem. Na és tudod, ki surran és motoszkál?

– Ki? Hát a számárfülező manó! Bebújik szépen a kulcslyukon, és hipp-hopp, már számárfülez is.

Megvilágosodott az agyam.

–Te! – suttogtam. Lehetséges, hogy ez a te számárfülező manód hordja el a fél pár zoknijainkat? Csak azt nem értem, mire jó neki a fél pár zokni.

– Mert fél lába van – magyarázta –, azazhogy nem fél lába, hanem egy. Úgy ugrál, mint a kenguru. És számárfülez, meg lopkodja a fél pár zoknikat. Bizony, a múltkor kitördelte az összes ceruzám hegyét.

– Ajjaj – sóhajtottam –, elég rettenetes manót találtál ki.

– Én? Kitaláltam? De hiszen nem találtam ki, kérdezd meg akárkitől.

Hát akkor most megkérdem:

– Önökhöz is jár ez az egy lábú manó? Számárfülez?

(Lázár Ervin Számárfül című novellája alapján)

a) Karikázd be azt a két tárgyat, amelyről nem volt szó a történetben!

zokni cipő kiskanál tankönyv ceruzahegyező konzervnyitó

b) Foglaljuk össze a történetet! A szövegnek megfelelően egészítsd ki a következő mondatokat egyetlen igével!

1. Ha eltűnik egy fél pár zokni a családban, akkor a tulajdonosa hiába

2. A kislány mindig megsértődik, ha az apukája.....

3. Az ollót és a konzervnyitót nem a manó lopta el, mert ezek mindig.....

4. Az apuka azzal, hogy kötelező az iskolában a számárfül.

5. A manó éjszaka a kulcslyukon, és máris elkezd rosszalkodni.

c) Mit jelentenek a szövegben a következő kifejezések? Karikázd be a helyes választ!

1. Nincs se égen, se földön.

Senkinek sincs. Nincs a padlón és a plafonon. Nem találják. Képzeletbeli dolog.

2. Beletörött a bicskám.

Eltörtem a késem. Nem tudtam megoldani. Nem hittem el. Meguntam.

9. Tanulmányozd az alábbi menüt, majd válaszolj írásban a kérdésekre! 9 pont

2005. március 16–19.

11. hét

	Reggeli	Ebéd	Uzsonna
H	pihenőnap		
K	ünnepnap		
SZe	tea, szalámi, zsemle	bableves, krumplis tészta, savanyúság	kifli, háromszögsajt
CS	tejeskávé, lekváros kifli	gyümölcslé, bécsi szelet, rizs, müzli szelet	szalámi, margarinos kenyér
P	tea, főtt virsli, kenyér, mustár	karfiolleves, paradicsomos húsgombóc, burgonya	vajas lekváros kenyér, alma
SZo	tej, müzli	gyümölcslé, roston sült csirkemell, rizs, ananász befőtt	kakaós csiga

a) Vajon miért kell szombaton iskolába menni?

b) Melyik napon ajánlatos reggeliznie Bercinek, aki nem eszik húst, és lisztből készült ételeket sem fogyaszthat?

c) Nóra nem szereti az édes tésztából készült süteményeket. Melyik napon hozzon magával uzsonnát?

KÉRDŐÍV

AZ OLVASÁSI SZOKÁSOKRÓL

Iskola:

Osztály:

Tagozat:

A tanuló vezeték- és utóneve:

Ebben a kérdőívben Veled kapcsolatos kérdéseket találsz.
Kérjük, hogy a lehetséges válaszok közül mindig egyet válassz!

1. Karikázd be leggyakoribb szabadidős tevékenységed!

- a) Együttlét barátokkal
- b) Játék a szabadban, kirándulás
- c) Videózás
- d) Olvasás (meseregény, vers, mese stb.)
- e) Számítógépezés
- f) Ismeretterjesztő szövegek olvasása
- g) Televíziózás

2. Milyen gyakran olvasol könyvet?

- a) Rendszeresen (havonta legalább egy könyvet)
- b) Időnként (negyedévente legalább egy könyvet)
- c) Nagyon ritkán (évente legalább egy könyvet)

3. Melyik műfajt kedveled a legjobban?

- a) Kalandos történet, fantasztikus regény
- b) Történelmi regény
- c) Meseregény
- d) Vers
- e) Ismeretterjesztő könyvek (kedvenc sportolóról, állatokról vagy olyan helyekről, ahol már jártál)
- f) Internetes oldalak (blogok, fórumok, iwiw-es bejegyzések, chat-, twitter-oldalak)
- g) Egyéb: _____

4. Mit olvasol az alábbiak közül?

- a) Folyóirat
- b) Hetilap
- c) Napilap

5. Melyik gyermeklapot olvasod az alábbiak közül?

- a) Mézeskalács
- b) Szivárvány
- c) Óperencia
- d) Jó Pajtás
- e) Panda Peti
- f) Egyéb: _____

6. Tagja vagy-e valamelyik könyvtárnak? (Beiratkoztál-e?)

- a) Igen.
- b) Nem.

7. Ha tagja vagy, milyen gyakran látogatsz el oda?

- a) Heti egy-két alkalommal.
- b) Havonta egyszer vagy kétszer.
- c) Évente néhány alkalommal.

8. Családtagjaid, ismerőseid, barátaid között van-e valaki, aki különösen szeret olvasni?

- a) Barát, barátnő, osztálytárs
- b) Édesanyám
- c) Édesapám
- d) Nagyszülők
- e) Rokon
- f) Testvér

Köszönjük a segítséged!

1. Az abszolút és relatív gyakoriságok alakulása – a tömbmagyarság területén

Statistics

pontszám

N	Valid	567
	Missing	0

pontszám

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,0	2	,4	,4	,4
3,5	1	,2	,2	,5
4,5	1	,2	,2	,7
5,0	1	,2	,2	,9
5,5	1	,2	,2	1,1
6,0	1	,2	,2	1,2
8,5	1	,2	,2	1,4
10,0	5	,9	,9	2,3
11,0	4	,7	,7	3,0
12,0	2	,4	,4	3,4
12,5	2	,4	,4	3,7
13,0	4	,7	,7	4,4
13,5	1	,2	,2	4,6
14,0	1	,2	,2	4,8
14,5	1	,2	,2	4,9
15,0	3	,5	,5	5,5
15,5	4	,7	,7	6,2
16,0	2	,4	,4	6,5
16,5	3	,5	,5	7,1
17,0	9	1,6	1,6	8,6

17,5	3,5	,5		9,2
18,0	1,2	,2		9,3
18,5	2,4	,4		9,7
19,0	6	1,1	1,1	10,8
19,5	5,9	,9		11,6
20,0	4,7	,7		12,3
20,5	5,9	,9		13,2
21,0	8	1,4	1,4	14,6
21,5	5,9	,9		15,5
22,0	4,7	,7		16,2
22,5	2,4	,4		16,6
23,0	9	1,6	1,6	18,2
24,0	4,7	,7		18,9
24,5	3,5	,5		19,4
25,0	8	1,4	1,4	20,8
25,5	1,2	,2		21,0
26,0	7	1,2	1,2	22,2
26,5	2,4	,4		22,6
27,0	10	1,8	1,8	24,3
27,5	1,2	,2		24,5
28,0	16	2,8	2,8	27,3
28,5	3,5	,5		27,9
29,0	9	1,6	1,6	29,5
29,5	2,4	,4		29,8
30,0	12	2,1	2,1	31,9
30,5	3,5	,5		32,5
31,0	4,7	,7		33,2
31,5	1,2	,2		33,3
32,0	14	2,5	2,5	35,8
32,5	1,2	,2		36,0

33,0	12	2,1	2,1	38,1
33,5	4,7	,7		38,8
34,0	9	1,6	1,6	40,4
34,5	4,7	,7		41,1
35,0	14	2,5	2,5	43,6
35,5	1,2	,2		43,7
36,0	16	2,8	2,8	46,6
36,5	2,4	,4		46,9
37,0	19	3,4	3,4	50,3
38,0	10	1,8	1,8	52,0
38,5	2,4	,4		52,4
39,0	13	2,3	2,3	54,7
39,5	1,2	,2		54,9
40,0	23	4,1	4,1	58,9
40,5	2,4	,4		59,3
41,0	25	4,4	4,4	63,7
41,5	1,2	,2		63,8
42,0	14	2,5	2,5	66,3
42,5	2,4	,4		66,7
43,0	18	3,2	3,2	69,8
43,5	3,5	,5		70,4
44,0	18	3,2	3,2	73,5
45,0	14	2,5	2,5	76,0
46,0	22	3,9	3,9	79,9
46,5	3,5	,5		80,4
47,0	18	3,2	3,2	83,6
48,0	25	4,4	4,4	88,0
49,0	15	2,6	2,6	90,7
50,0	7	1,2	1,2	91,9
51,0	7	1,2	1,2	93,1

52,0	9	1,6	1,6	94,7
52,5	1	,2	,2	94,9
53,0	11	1,9	1,9	96,8
54,0	8	1,4	1,4	98,2
55,0	6	1,1	1,1	99,3
56,0	3	,5	,5	99,8
58,0	1	,2	,2	100,0
Total	567	100,0	100,0	

2. Az abszolút és relatív gyakoriságok alakulása – a szórványmagyarság területén

Statistics

pontszám

N	Valid	215
	Missing	0

pontszám

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4,0	1	,5	,5	,5
	5,0	1	,5	,5	,9
	6,5	1	,5	,5	1,4
	7,5	1	,5	,5	1,9
	8,0	1	,5	,5	2,3
	8,5	1	,5	,5	2,8
	9,0	1	,5	,5	3,3
	9,5	1	,5	,5	3,7
	10,5	1	,5	,5	4,2
	11,0	1	,5	,5	4,7

11,5	1,5	,5		5,1
12,0	2,9	,9		6,0
13,0	1,5	,5		6,5
15,5	1,5	,5		7,0
16,5	3	1,4	1,4	8,4
17,0	3	1,4	1,4	9,8
17,5	1,5	,5		10,2
18,0	4	1,9	1,9	12,1
19,0	4	1,9	1,9	14,0
20,0	4	1,9	1,9	15,8
22,0	1,5	,5		16,3
24,0	2,9	,9		17,2
24,5	1,5	,5		17,7
25,0	1,5	,5		18,1
26,0	6	2,8	2,8	20,9
26,5	2,9	,9		21,9
27,0	3	1,4	1,4	23,3
27,5	2,9	,9		24,2
28,0	3	1,4	1,4	25,6
29,0	3	1,4	1,4	27,0
29,5	1,5	,5		27,4
30,0	3	1,4	1,4	28,8
31,0	3	1,4	1,4	30,2
31,5	1,5	,5		30,7
32,0	2,9	,9		31,6
32,5	1,5	,5		32,1
33,0	6	2,8	2,8	34,9
33,5	4	1,9	1,9	36,7
34,0	5	2,3	2,3	39,1
34,5	1,5	,5		39,5

35,0	2,9	,9		40,5
35,5	1,5	,5		40,9
36,0	7	3,3	3,3	44,2
36,5	1,5	,5		44,7
37,0	7	3,3	3,3	47,9
37,5	1,5	,5		48,4
38,0	5	2,3	2,3	50,7
39,0	4	1,9	1,9	52,6
39,5	3	1,4	1,4	54,0
40,0	4	1,9	1,9	55,8
40,5	1,5	,5		56,3
41,0	9	4,2	4,2	60,5
41,5	1,5	,5		60,9
42,0	2,9	,9		61,9
43,0	8	3,7	3,7	65,6
44,0	5	2,3	2,3	67,9
45,0	7	3,3	3,3	71,2
45,5	1,5	,5		71,6
46,0	6	2,8	2,8	74,4
46,5	1,5	,5		74,9
47,0	10	4,7	4,7	79,5
47,5	1,5	,5		80,0
48,0	7	3,3	3,3	83,3
49,0	7	3,3	3,3	86,5
50,0	8	3,7	3,7	90,2
50,5	1,5	,5		90,7
51,0	5	2,3	2,3	93,0
51,5	1,5	,5		93,5
52,0	3	1,4	1,4	94,9
53,0	2,9	,9		95,8

54,0	3	1,4	1,4	97,2
55,0	3	1,4	1,4	98,6
56,0	2,9	,9		99,5
58,0	1,5	,5		100,0
Total	215	100,0	100,0	

3. Az abszolút és relatív gyakoriságok alakulása – a szigetmagyarság területén

Statistics

pontszám

N	Valid	18
	Missing	0

pontszám

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15,5	1	5,6	5,6	5,6
	20,0	1	5,6	5,6	11,1
	25,0	1	5,6	5,6	16,7
	27,0	1	5,6	5,6	22,2
	28,0	1	5,6	5,6	27,8
	30,0	1	5,6	5,6	33,3
	31,0	2	11,1	11,1	44,4
	34,0	1	5,6	5,6	50,0
	39,0	1	5,6	5,6	55,6
	41,0	1	5,6	5,6	61,1
	43,0	1	5,6	5,6	66,7
	46,0	1	5,6	5,6	72,2
	51,0	1	5,6	5,6	77,8

52,0	2	11,1	11,1	88,9
55,0	1	5,6	5,6	94,4
56,0	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

32. IRODALOMJEGYZÉK

ÁBRAHÁM István 2001. Tankönyvpiac és tankönyvellátás. In: Csapó Benő–Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–376.

ÁBRAHÁM Mónika 2006. 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. Új Pedagógiai Szemle, 1.

URL: <<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/2006-01-ta-Abraham-12.html>> (Megtekintés: 2015. 05. 05.)

ACZÉL Petra 2009. Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány. Kalligram Kiadó, Pozsony

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna 1999. Olvasásra nevelés az Integrált magyar nyelvi és irodalmi programban. Könyv és nevelés, 1. 7–12.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna 2002. Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Trezor Kiadó, Budapest

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna 2006. Az olvasás múltja és jelene. Trezor Kiadó, Budapest

ADAMIK Tamás–ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna–ACZÉL Petra 2004. Retorika. Osiris Kiadó, Budapest

ALMASI, Janice F. 2003. Teaching strategic process in reading. The Guilford Press, New York–London

ANTALFAI Márta 2006. A női lélek útja mondákban és mesékben. Új Mandátum Kiadó, Budapest

ANTALNÉ SZABÓ Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. Magyar Nyelvőr, 4. 408–427.

ARATÓ László 2006. Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest, 144–160.

AUXNÉ BÁNFI Ilona 2004. A PISA-vizsgálat eredményei. Magiszter, 2. 3–12.

URL: <<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2004/nyar/1.pdf>> (Megtekintés: 2014. 02. 24.)

BÁCSI János–SEJTÉS Györgyi 2009. Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. Anyanyelv-pedagógia 4.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218>> (Megtekintés: 2013.07.22.)

BAKOVLJEV, Milan 1995. Statistika u pedagoškim istraživanjima. Naučna knjiga, Beograd

BALÁZS Géza 2005. Az internetkorszak kommunikációja. In: Balázs Géza–Bódi Zoltán (szerk.): Az internetkorszak kommunikációja. Gondolat–INFONIA, Budapest. 25–57.

BALÁZSI Ildikó–BALKÁNYI Péter 2008. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. Új Pedagógiai Szemle, 4.

URL: <<http://www.ofi.hu/balazsi-ildiko-balkanyi-peter-pirls-es-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitasa>> (Megtekintés: 2014. 12. 10.)

BALÁZSI Ildikó–BALKÁNYI Péter–BÁNFI Ilona–SZALAY Balázs–SZEPESI Ildikó 2012a. PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről, Oktatási Hivatal, Budapest

BALÁZSI Ildikó–BALKÁNYI Péter–BÁNFI Ilona–SZALAY Balázs–SZEPESI Ildikó 2012b. A PIRLS és a TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői, Oktatási Hivatal, Budapest

BALÁZSI Ildikó–OSTORICS László–SCHUMANN Róbert–SZALAY Balázs–SZEPESI Ildikó
2010. A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői, Oktatási Hivatal, Budapest

BALÁZSI Ildikó–OSTORICS László–SZALAY Balázs–SZEPESI Ildikó–VADÁSZ Csaba
2013. PISA 2012. Összefoglaló jelentés, Oktatási Hivatal, Budapest

BALÁZS Imre József 1997. Kétnyelvűség vagy kevertnyelvűség? Szempontok a képvers
esztétikájának kidolgozásához. Korunk online, 12.

URL: <<http://korunk.org/?q=node/6209>.> (Megtekintés: 2014. 11. 10.)

BÁLINT Péter 2011. A hallgatás és felelősségvállalás a népmesében. In: Bálint Péter (szerk.):
Identitás és népmese. Didakt Kiadó, Debrecen. 9–40.

BALKOVITZNE CYNOLTER Magda 2002: Szövegértelmezések. Tankönyveink népmeséi,
állatmeséi. Mozaik Kiadó, Szeged

BÁRCZY Klára 2004. A politika hatása a 20. század hazai angol nyelvi tankönyveinek
szövegeire. Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Miskolc

BÁRDOS József 2013. A modern magyar gyermekköltészet keretei. Könyv és nevelés, 3.
101–116.

BÁRDOSSY Ildikó–DUDÁS Margit–PETHŐNÉ NAGY Csilla–PRISKINNÉ RIZNER Erika
2007. A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás
pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécsi Tudományegyetem, Pécs

BARTHES, Roland 1997. S/Z. Osiris Kiadó, Budapest

BEKE Zsolt 2004. A vizuális költészet írásmódja. In: Beke Zsolt 2004. „Jel”-en lét: a vizuális
költészet írásmódjáról. Kalligram Kiadó, Pozsony

BENCZIK Vilmos 2006. Jel, hang, írás. Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez. Trezor Kiadó, Budapest

BENJAMIN, Walter 1969. A mesemondó. In: Benjamin, Walter (szerk.): Kommentár és prófécia. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 94–126.

BENKES Zsuzsa–PETŐFI S. János 2006. A vízjel nem tűnik el könnyen. Versek megformáltságának megközelítése kreatív gyakorlatokkal. Tinta Könyvkiadó, Budapest

BENŐ Eszter 2012a. Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban I. Magiszter, 2. 13–25.

URL: <<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/nyar/2.pdf>> (Megtekintés: 2013. 09. 18.)

BENŐ Eszter 2012b. Kreatív írás és vers az idegennyelv-tanításban II. Magiszter, 3. 31–45.

URL: <<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/tel/4.pdf>> (Megtekintés: 2013. 09. 18.)

BETTELHEIM, Bruno 1994. Az elég jó szülő. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

BETTELHEIM, Bruno 2013. A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Corvina Kiadó, Budapest

B. FEJES Katalin 2002. A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged

BICZÓ Gábor 2003. A mese hermeneutikája. In: Bálint Péter (szerk.): Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetőségei. Didakt Kiadó, Debrecen. 9–32.

BIMBÓ Annamária 2002. Versről versre. Ismeretek és gyakorlatok az elemi iskolai versértelmezéshez. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy

BÍRÓ Ibolya 2011. A hipertext, a hálózat, a médiaelmélet és az oktatás a Google-galaxisban. E-nyelv. hu magazin, 2.

URL: <<http://e-nyelvmagazin.hu/2011/06/03/a-hipertext-a-halozat-a-mediaelmelet-es-az-oktatas-a-google-galaxisban/>> (Megtekintés: 2014. 12. 10.)

BODA István Károly–PORKOLÁB Judit 2001. Számítógépes stilisztikai és szövegtani tanulmányok. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Intézet, Debrecen

BODA István Károly–PORKOLÁB Judit 2003. A hipertext alkalmazása a szövegek értelmezésében. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Intézet, Debrecen

BODA István Károly–PORKOLÁB Judit 2012. Hipertext paradigma a szövegtanban és a stilisztikában. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

BÓDIS Zoltán 2009. A mesemondás szakrális lehetőségei. Fordulópont, 4. 73–82.

BÓDIS Zoltán 2011. Megjegyzések a mese és az identitás kérdéséhez. In: Bálint Péter (szerk.): Identitás és népmese. Didakt Kiadó, Debrecen. 87–102.

BOGNÁR Tas 2001. A magyar gyermekvers. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

BÓKAY Antal 1998. Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtudomány az ezredfordulón. Pauz–Westermann, Celldömölk. 73–105.

BOLDIZSÁR Ildikó 2003. A Grimm-mesék hősei. In: Bálint Péter (szerk.): Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetőségei. Didakt Kiadó, Debrecen. 68–79.

BOLDIZSÁR Ildikó 2004. Mesepoétika. Akadémiai Kiadó, Budapest

BOLDIZSÁR Ildikó 2011. Meseterápia: mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Magvető Kiadó, Budapest

BOLDIZSÁR Ildikó 2012: Hogyan segítik a mesék az értő olvasást és az olvasóvá válást? Elektronikus Könyv és Nevelés, 2. 41–53.

URL: <http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/hogyan_segitik_a_mese_k_az_erto_olvasast_es_az_olvasova_valast> (Megtekintés: 2014. 04. 28.)

BORBÉLY Sándor 2001. A képeskönyv és olvasója. In: Komáromi Gabriella (szerk.): Gyermekirodalom. Helikon Kiadó, Budapest. 250–253.

BORONKAI Dóra 2005. A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai. Magyartanítás, 4. 15–25.

BRIDGEMAN, B.–LENNON M. L.–JACKENTHAL, A. 2003. Effects of Screen Size, Screen Resolution, and Display Rate on Computer-Based Test Performance. Applied Measurement in Education, 3. 191–205.

CZEIZER Zoltán 1999. Szerepjáték a cyberspace-ben. In: Czeizer Zoltán–Csanádi Márton (szerk.): Az Internet mítosz. Kodolányi Füzetek. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

URL: <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/muszaki/szamtech/wan/kultura/mitosz/html/kod03_2.htm>

(Megtekintés: 2014. 12. 15.)

CZÉKUS Géza 2009. A Környezetünk és a Természet és társadalom című tankönyvek tárgyi és egyéb fogyatékoságai/hibái. Új Kép, 1–2. 51–60.

CZIMER Györgyi 2010. A kreatív írás szerepe a tehetségfejlesztésben. In: Czimer Györgyi–Balogh László (szerk.): Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, h. n. 59–66.

CSAPÓ Benő 2004. Tudás és iskola. Műszaki Kiadó, Budapest

CS. CZACHESZ Erzsébet 1998. Olvasás és pedagógia. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged

CSÉPE Valéria 2006. Az olvasó agy. Akadémiai Kiadó, Budapest

CSERHALMI Zsuzsa 2000. Amit az irodalomtanításról tudni kellene... Korona Kiadó, Budapest

DÁRDAI Ágnes 2002. A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs

DEBRECZENI Tibor 2003. Irodalom és nevelés. Drámapedagógiai Magazin különszám. 1–12.

URL: <<http://www.letoltes.drama.hu/DPM/2001-2010/2003.k.pdf>> (Megtekintés: 2015. 09. 25.)

DELI Éva–BUDA Mariann 2007. Tanulástanítás – Élvezetes tanulás. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest

DEMETER Júlia 2009. A gyermek és a Gutenberg-galaxis közti távolság csökkentéséről.

Magyar Közoktatás, 3. 4–5.

D. MOLNÁR Éva–MOLNÁR Edit Katalin–JÓZSA Krisztián 2012. Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–81.

DOBSZAY Ambrus 2000. A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak. Könyv és Nevelés, 4. 8–24.

DOBSZAY Ambrus 2002. Nemes Nagy Ágnes gyermek- és felnőtt költészetének kapcsolata. Irodalomtörténeti Közlemények, 5–6. 558–567.

DOBSZAY Ambrus 2004. Gondolatok a gyermekversek megközelítéséről. Új Forrás, 2. 41–53.

DÖMSÖDY Andrea 2003. Könyvtár-pedagógia. Flaccus Kiadó, Budapest

DUNAI Tamás 2007. Képregény Magyarországon. Médiakutató, 1. 17–30.

URL: <http://www.mediakutato.hu/cikk/2007_01_tavasz/02_kepregeny_magyarorszagon>

(Megtekintés: 2014. 11. 30.)

EŐRY Vilma 2008. Milyen a jó tankönyvszöveg? In: B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok 33. Iskolakultúra, Budapest. 7–16.

ERDÉLY Lenke 2005. Olvasási munkalapok az általános iskolák 3. osztálya számára. Tankönyvkiadó Intézet, Belgrád

ERDÉLY Lenke 2006. Olvasókönyv az általános iskolák 4. osztálya számára. Tankönyvkiadó Intézet, Belgrád

ERDÉLYI Margit 2013. A mese mint sajátos műfaj. Irodalmi Szemle, 5.

URL: <<http://www.irodalmiszemle.bici.sk/lapszamok/2013/2013-majus/1624-erdelyi-margit-anmese-mint-sajatos-mfaj>> (Megtekintés: 2014. 05. 08.)

ESTERHÁZY Péter 2003. A szabadság nehéz mámora. Magvető Kiadó, Budapest

FALUS Iván 2003. Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243–296.

FEHÉR Katalin 2007. A webcomic vagy az on-line képregény. Médiakutató, 1. 45–54.

FENYŐ D. György 2005. Egy különleges versforma mint költői hagyomány (József Attila Születésnapomra című versének utótörténete). Új Forrás, 8. 64–83.

FERCSIK Erzsébet 2004. Azonos utótagú összetett szavak a tankönyvekben. Elektronikus Könyv és Nevelés 6. 3. 61–64.

URL: <<http://epa.oszk.hu/01200/01245/00023/11Fercsike.html>> (Megtekintés: 2012. 01. 05.)

FERENC Viktória 2014. Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák. Kárpátalján. Kisebbségkutatás, 4. 188–221.

FISCHER Eszter 2009. A népmese és a gyermeki tudattalan. Bruno Bettelheim meseértelmezése. A XI. Kerületi Logopédiai Intézet lapja online, december.

URL: <http://www.fischereszter.hu/irasok/a_nepmese.pdf>

(Megtekintés: 2014. 05. 29.)

F. JOÓ Anikó 2012. Olvasási attitűd: fiú-lány különbségek. Iskolakultúra, 10. 43–57.

F. JOÓ Anikó 2013. Az olvasási attitűd kutatása Mathewson modellje alapján. Anyanyelv-pedagógia, 2.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=452>> (Megtekintés: 2015. 01. 29.)

FÜRTH Eszter–KASIK László 2005. A reklámértés segítésének feltételei a magyartanításban. Iskolakultúra, 12. 3–11.

FŰZFA Balázs 2012. Mentés másként: tanulmányok, esszék irodalomról, olvasásról, tanításról. Pont Kiadó, Budapest

GABNAI Katalin 2001. Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest

GALGÓCZI Lászlóné 2004. Az ismeretterjesztő szövegek feldolgozása. Tanítójelöltek versenytanítása. Csengőszó, 2. 17–26.

GESING, F. 2007. Kreatív írás. Mesterfogások íróknak. Z-Press Kiadó, Miskolc

G. GÖDÉNY Andrea 2008. „Túlán vélem átellenben éppen”. A szövegértés mint kulcskompetencia – fejlesztési lehetőség irodalmi szövegek körében 5–6. évfolyamon. Elektronikus Könyv és Nevelés, 3.

URL: <http://www.tanszertar.hu/eken/2008_03/2008_03.htm> (Megtekintés: 2013.08.27.)

G. GÖDÉNY Andrea 2013. Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In: Podráczky Judit (szerk.): Művészeti nevelés kisiskolás korban. Módszertani kaleidoszkóp. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 51–64.

GOLDEN Dániel 2009. Az elektronikus olvasás mintázatai. Információs társadalom, 3. 85–93.

URL: <http://www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2009_3/2009_3_golden.pdf>

(Megtekintés: 2014. 12. 07.)

GOLEMAN, Daniel 2008. Az érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest

GOMBOS Márta 2005. Az irodalomtanítás szemléleti változása. Magiszter, 1.

URL: <<http://rmsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/osz/1.pdf>> (Megtekintés: 2015. 05. 25.)

GONDA Zsuzsa 2011. A nyomtatott és digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. Anyanyelv-pedagógia, 1.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304>> (Megtekintés: 2013. 07. 20.)

GORDON GYŐRI János 2003. Irodalomtanítás. Közös kérdések – különböző válaszok. In: Gordon Győri János (szerk.): Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében. Pont Kiadó, Budapest. 5–18.

GÓSY Mária 2005. Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest

G. PAPP Katalin 2001. Képvers a gyermekköltészetben. Elektronikus Könyv és Nevelés, 1.

URL: <<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=203>> (Megtekintés: 2014.12.15.)

GYARMATHY Éva 2007. A tehetség: háttere és gondozásának gyakorlata. ELTE Eötvös K., Budapest

GYARMATHY Éva–KUCSÁK Julianna 2012. A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. Iskolakultúra, 9. 43–53.

HEIDEGGER, Martin 1992. Az idő fogalma. Kossuth Könyvkiadó, Budapest

HONFFY Pál 2003. Megjegyzések a tankönyvek nyelvéről. Elektronikus Könyv és Nevelés, 4. 23–33.

URL: <<http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/7Honffy.html>> (Megtekintés: 2011.12. 16.)

HONTI János 1962. A mese világa. Magvető Kiadó, Budapest

HONTI Mária 2006. A „szó és a szótlanság” költője – Nemes Nagy Ágnes verseiről. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 616–624.

HORVÁTH FUTÓ Hargita 2006. A nemek reprezentációja a vajdasági magyar olvasókönyvekben. In: Hózsá Éva–Ispánovics Csapó Julianna–Horváth Futó Hargita (szerk.): Kód, irodalom, kultúra, régió. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék

HORVÁTH FUTÓ Hargita 2012. A szókincs szerepe az olvasásmegértésben. Hungarológiai Közlemények, 1. 53–60.

HORVÁTH Zsuzsanna 2008. Írni jó!, A szövegalkotás fejlesztése. In: Bánkúti Zsuzsa–Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 323–351.

HÓZSA Éva 2006. Vizsgatanítás, hatékonyság, modell. Tanulmányok. 50–56.

HÓZSA Éva 2013. Pókdömping? (A tanár mint a dialógushálók mediátora). In: Hózsza Éva: Mesterségem: magyartanár. Életjel, Szabadka. 7–12.

H. TÓTH István 2011. Tanulók fogalomhasználata műelemzésekben. (Egy kutatás tapasztalataiból). Közoktatás, 1–2. 37–45.

IVANOVIĆ, Josip 2010. Az osztályozás művészete. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

IVANOVIĆ, Josip–TÖRTELI TELEK Márta 2011. Az ismeretterjesztő szövegek értő olvasása. Tanulmányok. 71–81.

JAKOBSON, Roman 1969. Nyelvészet és poétika. In: uő: Hang, jel, vers. Gondolat Kiadó, Budapest

KÁDÁR Annamária 2013. Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest

KAPPANYOS András 2004. A hipertext. Helikon, 3. 301–312.

KARLOVITZ János 2005. Tankönyv – elmélet és gyakorlat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

KAST, Verena 2002. Férfi és nő a mesében. EuroAdvice Kiadó, Budapest

KELEMEN Erzsébet 2009. A számítógép és az irodalom. Információs Társadalom, 1. 47–63.

URL: <http://www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2009_1/2009_1_kelemen_erzsebet.pdf>

(Megtekintés: 2014.12.21.)

KENYERES Zoltán 2013. Weöres Sándor. Kossuth Kiadó, Budapest

KERNYA Róza 2006. Az anyanyelvi nevelés módszerei. Trezor Kiadó, Budapest

KESERŰ József 2013. A város és az emlékezet. Irodalmi Szemle online, június.

URL: <<http://www.irodalmiszemle.bici.sk/lapszamok/2013/2013-junius/1590-megjelent-a-juniusi-irodalmi-szemle>> (Megtekintés: 2015. 01. 10.)

KIBÉDI VARGA Áron 1997. A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei. In: Bacsó Béla (szerk.): Kép – fenomén – valóság. Kijárat, Pécs. 300–320.

KIDCOMM 2 kutatási eredmények – a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásai 2012.

Ipsos Média-, Reklám-, Piac- és Véleménykutató Zrt., Budapest

URL: <http://www.mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf>

(Megtekintés: 2015. 07. 15.)

KISS Ferenc 2005. A képregény születése és halála Magyarországon. Beszélő online, 1.

URL: <<http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-kepregeny-szueletese-es-halala-magyarorszagon>>

(Megtekintés: 2014. 12. 02.)

KISS Jenő 2001 (szerk.). Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest

KISS Tamás–BARNA Gergő–SÓLYOM Zsuzsa 2008. Erdélyi magyar fiatalok 2008.

Közvélemény-kutatás az erdélyi magyar fiatalok társadalmi helyzetéről és elvárásairól.

Összehasonlító gyorsjelentés. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről 2008–2012.

Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár

KOJANITZ László 2004. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje.

Magyar Pedagógia, 4. 429–442.

KOJANITZ László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. Új Pedagógiai Szemle, 3. 53–68.

KOMÁROMI Gabriella 2001. Gyermekirodalom. Helikon Kiadó, Budapest

KONRÁD Ágnes 2008. A gyermekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás. Anyanyelv-pedagógia, 3–4.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=127>> (Megtekintés: 2015. 09. 18.)

KÓSA Éva–VAJDA Zsuzsanna 1998. Szemben a képernyővel. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

KOSKIMAA, Raine 2000. Digital Literature. From text to Hypertext and Beyond.

URL: <www.cc.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml> (Megtekintés: 2014. 12. 22.)

KULCSÁR SZABÓ Ernő 1993. A magyar irodalom története 1945–1990. Argumentum Kiadó, Budapest

LACKFI János 2006. Kreatív írás avagy az irodalom mint mesterség. Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 904–912.

LACZKÓ Krisztina–MÁRTONFI Attila 2006. Helyesírás. Osiris Kiadó, Budapest

LACZKÓ Mária 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. Iskolakultúra, 9. 39–57.

LACZKÓ Mária 2007. A szóelőhívási folyamatban és a szóértési nehézségekben mutatkozó nyelvi hátrány. Új Pedagógiai Szemle, 12. 53–66.

LANDOW, George P. 1996. Hypertextuális Derrida, posztstrukturalista Nelson? In: Sugár János (szerk.): Hypertext+multimédia. Artpool, Budapest

URL: <www.artpool.hu/hypermedia/landow.html> (Megtekintés: 2014. 12. 02.)

LEESON, H. V. 2006. The mode effect: A literature review of human and technological issues in computerized testing. *International Journal of Testing*, 1. 1–24.

LÉVINAS, Emmanuel 1999. *Teljesség és végtelen*. Jelenkor Kiadó, Pécs

LOVÁSZ Andrea 2003. A mesélő ember. In: Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez*. Didakt Kiadó, Debrecen. 33–51.

LÓZSI Tamás 2012. *Multimediális szövegek értése*. *Anyanyelv-pedagógia*, 3.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401>> (Megtekintés: 2012. 12. 10.)

MAKSA Gyula 2007. *Mediativitás, médiumidentitás, „képregény”*. Debreceni Egyetem BTK, Doktori (PhD) értekezés, Debrecen

MARGITAY Tihamér 2007. *Az érvelés mestersége*. Hypotex Kiadó, Budapest

MARKÓ Róbert 2008. Egy posztmodern kosz-eposz. Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen* című verses regényéről. *Iskolakultúra*, 1–2. 141–145.

MAYER, John D.–SALOVEY, Peter 1997. What is emotional intelligence? In: Salovey, Peter–Sluyter, D. J. (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books, New York. 3–31.

McCLOUD, Scott 2007. *A képregény felfedezése*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

McCLOUD, Scott 2008. *A képregény mestersége*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes 2003. *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest

MEZŐ Katalin 2010. Az emlékezet főbb jellemzői, vizsgálati és fejlesztési lehetőségei. In: Pšenáková Ildikó–Mező Ferenc (szerk.): Képességfejlesztés digitális tananyaggal. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 101–106.

MIKK, Jaan 2000. Textbook: research and writing. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main

MOLNÁR Edit Katalin 2003. Az írásbeli szövegalkotás fejlődése: Vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Doktori Disszertáció

MOLNÁR Edit Katalin 2006. A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 259–280.

MOLNÁR Éva–B. NÉMETH Mária 2006. Az olvasásképeség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–131.

MOLNÁR Gyöngyvér–JÓZSA Krisztián 2006. Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.

MORVAI Tünde 2014. A TIMSS- és a PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban. Kisebbségkutatás, 4. 158–173.

MULLIS, Ina V. S.–MARTIN, Michael O.–FOY, Pierre–DRUCKER, Kathleen T. 2012. PIRLS 2011 international results in reading, Boston

MÜLLNER András 2004. Teknősbéka-sétáltatás. Jelenkor, 9. 924–931.

NAGY Attila 1999. Tiffany vagy Baradlay Jenő. A 10–14 éves korosztály olvasási kultúrájának változási tendenciái. Könyv, könyvtár, könyvtáros, 5. 22–34.

NAGY Attila 2006. Az olvasás mint kiváltság? Adatok és töprengés a Nagy Könyv akció ürügyén. Magyar Tudomány, 9. 1113–1119.

NAGY Attila–PÉTERFI Rita 2006. Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról. Könyvtári Figyelő, 1. 31–45.

NAGY József 2006. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.

NAGY L. János 1998. Szavak és világok Weöres Sándor verseiben. Akadémiai Kiadó, Budapest

NAGY L. János–PÉNTEK János 2000. A kreatív nyelvhasználat és az iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

NAGY Sándorné 2002. Olvasóvá nevelés – gondolatok az olvasás éve kapcsán. Csengőszó, 1. 6–8.

N. CSÁSZI Ildikó 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. Anyanyelv-pedagógia, 3.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197>> (Megtekintés: 2013. 07. 19.)

NEMES NAGY Ágnes–LENGYEL Balázs 1995. A tünékeny alma. Jelenkor Kiadó, Pécs

NÉMETH Nóra Veronika 2010. Az olvasás védelmében. Elektronikus Könyv és Nevelés, 2.

URL: <http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_olvasas_vedelmeben> (Megtekintés: 2015. 08. 25.)

NEMODA Judit 2008. Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. Anyanyelv-pedagógia, 3–4.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>> (Megtekintés: 2014. 05. 09.)

NYITRAI Ágnes 2009. Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*, 11. 3–18.

OECD 2013. PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I. Paris

OLÁH Szabolcs 2003. Az átjelkesített zengés apológiája: Ong értekezése a szó technicizálásáról. In: Kulcsár Szabó Ernő–Szirák Péter (szerk.): *Történelem – kultúra – medialitás*. Balassi Kiadó, Budapest. 116–146.

OTT, Brian L.–DICKINSON, Greg 2009. Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy. In: Lunsford Andrea A. (ed.): *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*. SAGE. Los Angeles–London–Delhi–Singapore–Washington DC. 391–403.

PAPP Z. Attila 2012. Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1. 3–23.

PAP-SZIGETI Róbert–ZENTAI Gabriella–JÓZSA Krisztián 2006. A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235–258.

PAVLOVIĆ-BABIĆ, Dragica–BAUCAL, Aleksandar 2013. Podrži me, inspiriši me. PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju, PISA Srbija, Beograd

PÉNTEK János 2004. Anyanyelv és oktatás. Pallas–Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda

PETHES, Nicholas 2001. Az elnémulás iróniája. Farkas Péter Gólem című regényesszéje. *Szöveg önmaga végéről*. *Magyar Lettre Internationale*, tavasz
URL: <www.c3.hu/scripta/lettre/lettre40/pethes.htm> (Megtekintés: 2014.12.22.)

PETHŐNÉ NAGY Csilla 2005. Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9–12. évfolyamában. Korona Kiadó, Budapest

PETŐFI S. János 1996. A hipertextuális irodalom a perszonal computer elterjedt alkalmazásának korszakában

URL: <www.jgytf.u-szeged.hu/~vass/szemm082.htm> (Megtekintés: 2014. 12. 02.)

PETŐFI S. János–BENKES Zsuzsa 1992. Elkallódni, megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém

PETŐFI S. János–BENKES Zsuzsa 2002. A multimediális szövegek megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a statikus ‘verbális elem + kép/diagram...’-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanába. Pécs

PETRINÉ FEYÉR Judit 2003. Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 317–338.

PETRY Annamária 2012. „Olvasni vagy nem olvasni: az itt a kérdés.” Diagnózis és jövőkép az olvasásról a 21. század elején. Irodalomismeret online, 4.

URL: <http://www.irodalomismeret.hu/files/2012_4/petry_annamaria.pdf> (Megtekintés: 2015. 06. 06.)

PILLINGOVÁ, Martina 2011. A tankönyv mennyiségi szempontú értékelése. In: Györgyiné Koncz Judit–Kozma Gábor (szerk.): Tudományra nevelve. Gerhardus Kiadó, Szeged. 187–196.

POMMERICH, M. 2004. Developing Computerized Versions of Paper-and-Pencil Tests: Mode Effects for Passage-Based Tests. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 6. 1–44.

POPIS STANOVNIŠTVA, DOMAĆINSTAVA I STANOVA 2011. U REPUBLICI SRBIJI, STANOVNIŠTVO, NACIONALNA PRIPADNOST 2012. Republički zavod za statistiku, Beograd

URL: < <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/Aktuelnosti/Nacionalna%20pripadnost-Ethnicity.pdf>> (Megtekintés: 2015. 08. 12.)

PRESSING Lajos 2009. Szellemi tanítások a magyar népmesékben I. Az égisz érő fa. Pilis-Print Kiadó, Budapest

PROPP, Vlagyimir Jakovlevics 2005. A mese morfológiája. Gondolat Kiadó, Budapest

PUSZTAI Virág 2012. Új kihívások a vizuális nevelés terén. Fordulópont, 2. 91–102.

RAÁTZ Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. Anyanyelv-pedagógia, 3–4.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>> (Megtekintés: 2013. 09. 17.)

RADNÓTI SÁNDOR 2000. A piknik. Írások a kritikáról. Magvető Kiadó, Budapest

RICEOUR, Paul 1999. A hármas mimézis. In: Riceour, Paul (szerk.): Válogatott irodalomelméleti tanulmányok. Osiris Kiadó, Budapest. 255–309.

ROSANDIĆ, Dragutin 2005. Metodika književnoga odgoja. Temeljci metodičkknjiževne enciklopedije. Školska knjiga, Zagreb

R. TÓTH Krisztina–HÓDI Ágnes 2011. Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén. Magyar Pedagógia, 4. 313–332.

SÁGVÁRI Bence 2011. A gyerekek internethasználatának jellegzetességei.

URL: <<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1028>> (Megtekintés: 2015. 06. 26.)

SAMU Ágnes 2012. Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig. A fogalmazás tanítása másképp. Holnap Kiadó, Budapest

SÁNDOR Katalin 2006. Közelítések a médiumköziség kérdéseihez I. Iskolakultúra, 1. 17–36.

SÁNDOR Katalin 2011. Nyugtalanító írás/képek. A vizuális költészet intermedialitásáról. Erdélyi Tudományos Füzetek, 271. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár

SÁROSI Melinda 2008. Drámajátékok a versfeldolgozó órákon a II–IV. osztályban. Magiszter 7. URL: <http://www.rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2008/osz/07_sarosi.pdf> (Megtekintés: 2015. 09. 22.)

SEJTES Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Új Pedagógiai Szemle, 6. 15–26.

STANTON, Joseph 1998. The Important Books: Appreciating the Children's Picture Book as a Form of Art. American Art, No. 2. 2–5.

STEKLÁCS János 2008. A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel. Tanítás–Tanulás, 43. 28–29.

STEKLÁCS János 2009. Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig. OKKER Kiadó, Budapest

SÜTHEÖ Péter 1997. Hipertext az információszolgáltatásban. Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 6. 207–211.

SZABÓ Csaba Attila 2008. Hipertext, hipermédia: egy új gondolkodás alapjai – Egy kis szöveggyűjtemény. Híradástechnika, 2. 24–30.

SZAKADÁT István 2007. Egyben az egytől egész egyig. Új média remix 2. Typotex Kiadó, Budapest

SZATHMÁRI István 2011. Hogyan elemezzük a verset? Tinta Könyvkiadó, Budapest

SZÁVAI Ilona 2007. Tévé előtt – védtelenül? A média hatása a gyerekekre. Pont Kiadó, Budapest

SZEGEDY–MASZÁK Mihály 2010. KÉP/VERS, vizuális és konkrét költészet. Balkon, 4. 2–4.

SZÉKELY Győző 2003. A tankönyvszöveg milyensége. Elektronikus Könyv és Nevelés, 4.
URL: <<http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/8Szekely.html>> (Megtekintés: 2011. 11. 30.)

SZENCZI Beáta 2010. Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. Magyar Pedagógia, 2. 119–147.

SZIKSZAINÉ NAGY Irma 2004. Leíró magyar nyelvtan. Osiris Kiadó, Budapest

SZ. MOLNÁR Szilvia 2001. Vizuális költészet vagy képvers? A képvers-értés szempontjai a magyar irodalomtörténet-írásban. Iskolakultúra, 10. 26–38.

SZ. MOLNÁR Szilvia 2002. A képvers-értés története: a történeti avantgárd. Iskolakultúra, 11. 46–60.

SZ. MOLNÁR Szilvia 2004. A képvers-értés története: a neoavantgárd. Iskolakultúra, 4. 61–70.

SZOMBATHY Bálint 1976. A képregény a jugoszláviai magyar sajtóban. Híd, 12. 1492–1499.

SZŰTS Zoltán 2000. A hypertext, k. n., h. n.

URL: <http://magyar-irodalom.elte.hu/vita/tszz.html> (Megtekintés: 2014. 12. 05.)

SZŰTS Zoltán 2009. Az új internetes kommunikációs formák mint a szöveg teste. Szépirodalmi Figyelő, 2. 39–51.

SZÚTS Zoltán 2011. Torlódott galaxisok. A nyomtatott szöveg és a világháló korának párhuzamai. Egyenlítő, 7–8. 60–66.

URL: <<http://egyenlito.eu/szuts-zoltan-torlodott-galaxisok-a-nyomtatott-szoveg-es-a-vilaghalo-koranak-parhuzamai/>> (Megtekintés: 2014.12.08.)

TANCZ Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. Anyanyelv-pedagógia, 2.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>> (Megtekintés: 2014. 05. 02.)

TANTERV – A tantárgyi curriculum keretei – kötelező tantárgyak az ÁLTALÁNOS ISKOLAI képzésben 2015. k. n., h. n.

TARI Annamária 2011. Z generáció. Tercium Könyvkiadó, Budapest

TÍMÁRNÉ HUNYA Tünde 2003. A népmese és a műmese műfaji sajátosságairól. In: Bálint Péter (szerk.): Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetőségei. Didakt Kiadó, Debrecen. 102–115.

TÓDOR Erika Mária 2009. Experiences of Meaning and the Multilingual Existence. Acta Didactica Napocensia, 4. 39–50.

TODOROV, Nada 2005. Metodološko-metodički pristup u školskoj interpretaciji bajke. Književnost i jezik, 3–4. 355–381.

TOLCSVAI NAGY Gábor 1994. A szövegek világa. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

TOLCSVAI NAGY Gábor 2001. A magyar nyelv szövegtana. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

TOLCSVAI NAGY Gábor 2003. A szöveg. In: Kiefer Ferenc (szerk.): A magyar nyelv kézikönyve. Akadémiai Kiadó, Budapest. 245–256.

TÓTH András György 1996. A film nyelvrokona. Filmvilág, 7. 42–45.

URL: <http://www.filmvilag.hu/xereses_frame.php?cikk_id=108> (Megtekintés: 2014. 12. 15.)

TÓTH Barna é. n.: Hipertext olvasás. k. n., h. n.

URL: <www.interment.de/farkaspeter/golem/hipertext.olvasas.pdf> (Megtekintés: 2014. 11. 18.)

TÓTH Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Magyar Nyelvőr, 4. 457–469.

TÓTH Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? Anyanyelv-pedagógia, 1.

URL: <<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>> (Megtekintés: 2013. 09. 15.)

TÓTH Beatrix 2013. Irodalmi nevelés az alsó tagozaton szépirodalmi szövegek olvasásával és feldolgozásával. In: Podráczky Judit (szerk.): Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 11–35.

TÓTH Éva 2005. „Az ének én vagyok”. József Attila rímei. Kortárs online, 11.

URL: <<http://kortarsonline.hu/regiweb/0511/toth.htm>> (Megtekintés: 2015. 09. 20.)

TÓTH László 2002. Az olvasás pszichológiai alapjai. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

TÓTH László 2009. Kreativitás. Tehetség, 1. 3–4.

TÖRTELI TELEK Márta 2011. Szövegértés-fejlesztés az általános iskola alsó osztályaiban.

Forum Könyvkiadó–Vajdasági Pedagógiai Intézet, Újvidék

TREBJEŠANIN, Biljana–GAČANOVIĆ, Biljana–NOVKOVIĆ, Ljiljana 2008. Természet és társadalom az általános iskola negyedik osztálya számára. Tankönyvkiadó Intézet, Belgrád

UTASI Anikó 2008. A szabadság versei. Domonkos István gyermekverseiről. Híd, 10. 66–72.

VADAI István 1999. Bóbita. Tiszatáj, 9., A Tiszatáj Diákmelléklete. 1–12.

VALACZKA András 2014. Képversek vakáción. A vizuális költészet helye az irodalomtanításban. Szépirodalmi Figyelő, 2. 63–74.

VÁMOS Ágnes 2009. A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. Magyar Pedagógia, 1. 5–27.

VÁRI Péter 2003. PISA-vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

VARRÓ Attila 2007. Mozzinet Könyvek. Kult-comics. Válogatott képregény írások. Mozzinet-könyvek, Budapest

VASS László 1996. A hipermédium néhány retorikai szabályszerűsége. In: Petőfi S. János–Békési Imre–Vass László (szerk.): A szemiotikai szövegtani kutatás diszciplináris környezetéhez (I). 157–168.

VASS László 2006. A vizuális költemények csoportosítása Nagy László alkotásai alapján. Iskolakultúra, 1. 46–55.

VÉGH Balázs Béla 2011. Kalandozások a gyermekirodalomban. Savaria University Press, Szombathely

VIDÁKOVICH Tibor–CS. CZACHESZ Erzsébet 1999. Az olvasásmegértési képesség fejlődése. Iskolakultúra, 6–7. 60–69.

WEISS János 2003. A mese a német romantikában. In: Bálint Péter (szerk.): Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetőségei. Didakt Kiadó, Debrecen. 80–89.

ZAMFIRACHE Iris 2005. Enciklopédia és virtualitás. Világosság, 9. 69–74.

ZILAHÍ Józsefné 2003. Érzelmi nevelés mesével, verssel. Magiszter, 2. 114–115.

ZSIGMOND István 2008. Az értő olvasás fejlesztése. Útmutató kézikönyv pedagógusok és pedagógusjelöltek számára. Ábel, Cluj-Napoca

ZSIGMOND István–PORSCHE Éva 2009. Olvasási stratégiák. Pro-Print Kiadó, Csíkszereda

ZSILKA Tibor 1969. A képvers és az olvasó. Illyés Gyula „Újévi ablak” c. versének interpretációja. Híd, 11–12. 1201–1208.