

Vers és illusztráció kapcsolata
10-11 éves tanulók befogadási, információ feldolgozási
folyamatának szemmozgásos vizsgálata

Károlyi Anett Mária

Témavezető: Steklács János

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Tartalomjegyzék

1.Bevezetés.....	4
1.1.Irodalmi nevelés, vizuális nevelés.....	5
1.2. Szilágyi Domokos gyermekirodalmi lírája.....	8
1.3. Kutatási téma és a választás indoklása.....	11
2.Szakirodalom.....	12
2.1. Az illusztráció és a szöveg kapcsolata.....	12
2.2. A szemmozgás és kutatása.....	12
2.2.1. Történeti áttekintés, kutatási módszerek.....	13
2.2.2.Szemmozgás sajátosságai.....	13
2.3. Szemmozgás korábbi kutatási területei és eredményeik.....	14
3.Kutatás.....	14
3.1.Kutatási hipotézisek.....	14
3.2.Vizsgálat az alsó tagozatos diákok körében.....	15
3.3.Vizsgálat menete.....	16
3.3.1. Kérdőív.....	16
4.Kutatási eredmények.....	17
4.1.Kérdőív.....	17
4.2.Illusztráció.....	18
4.2.1.Pimpimpáré.....	19
4.2.2.Tavasza.....	22
4.3.A szöveg.....	28
4.3.1.Pimpimpáré.....	28
4.3.2.Tavasza.....	29
4.4.Statisztikai adatok elemzése.....	31
4.4.1. Minimum és maximum értékek vizsgálata egyenként.....	31
4.4.1.1.Pimpimpáré.....	31
4.4.1.2.Tavasza.....	32
4.4.2.Az első fixációig eltelt idő.....	33
4.4.2.1.Pimpimpáré.....	33
4.4.2.2.Tavasza.....	33

4.4.3. Fixációk száma a feladat megkezdése előtt.....	34
4.4.3.1. Pimpimpáré.....	34
4.4.3.2. Tavasz.....	34
4.4.4. A fixációk időtartama a feladat végzése alatt.....	35
4.4.4.1. Pimpimpáré.....	35
4.4.4.2. Tavasz.....	35
4.4.5. A fixációk száma a feladat végzése alatt.....	35
4.4.5.1. Pimpimpáré.....	35
4.4.5.2. Tavasz.....	35
5. Befejezés.....	36
5.1. Hipotéziseim értékelése.....	36
5.2. A kutatás továbbfejlesztésének lehetőségei.....	38
6. Irodalomjegyzék.....	40
6.1. Felhasznált irodalom.....	40
6.2. Internetes forrás.....	41
6.3. Képek.....	41
7. Melléklet.....	42

1. Bevezetés

”... a költő szókölcsonzó. Szavai csak akkor érnek valamit, ha a bennük kifejezett gondolatban-érzelemben ki-kí saját gondolataira-érzelmeire ismer. A költő vall, „hisz az a dolga”, a vers országot jár, mert számára ez jelenti az életet, mert a vers nem akkor kezdi az életet, midőn megírják, hanem amikor újjászületik az olvasó szívében.” (Kántor Lajos 2008: 121)

Szilágyi Domokos gondolata megadja a versírás célját, értelmét, ami az érzelmek keltésében alapozódik meg, amely műnemekbe történő besorolásán is megmutatkozik, hiszen a lírai alkotások közé tartozik. Az olvasott alkotások szomorúságot, örömet, hazafiságot és számtalan egyéb érzelmet válthatnak ki belőlünk, a vers témájától és az arra való érzékenységünkötől függően.

A gyermekek számára írt versek elsősorban tréfás, vidám hangulatúak, tömörek és egyszerű szavak használata jellemző rájuk, amely megkönnyíti a befogadó közönség számára megértést és az érzelmi átélést. A versek témái elsősorban az állat- és növényvilágot, embereket és tárgyakat ölelnek fel, hangulatuk a gyermek rácsodálkozását fejezik ki. A kisgyermeket azonban nem a szavak jelentése és azok egymással alkotott viszonya ragadja meg, hanem annak zeneisége, ritmusa és a hangzása, ez különösen az óvodás korosztályra és a kisebbekre jellemző. Kezdetben csak néhány sort tudnak megjegyezni, a többször meghallgatott alkotásból, ezeket a részeket örömmel ismétlik, míg olykor a hiányzó részek helyére az eredeti szöveg ritmusának megfelelően halandzsa szöveget illesztenek, de a különböző sorok szórendjét is felcserélhetik, mégsem veszik el a vers mondanivalója, hiszen a vers célja az örömrzet keltése a szavalóban vagy az olvasóban, amit a ritmus és a rímek hullámozása nyújt. Az iskolai tanulmányok megkezdése után, a gyermekek már nemcsak hallás után ismerkedhetnek a versekkel, hanem saját maguk is olvashatják azokat.

Honnan tudhatjuk meg, mi az, ami megfogja a gyermekeket vagy nehézséget okoz nekik egy versben? Erre választ adhat a szemmozgás, az olvasás folyamatának vizsgálata.

Kutatásom megkezdésekor el kellett döntenem, mely a magyar gyermekirodalom területén kiemelkedő költő alkotásain keresztül fogok vizsgálni. Nemes Nagy Ágnes, Zelk Zoltán, Weörös Sándor vagy Szilágyi Domokos? Közülük az utolsóként említett erdélyi származású

író munkásságában mélyedtem el és választottam ki két versét, amely által az infrakamerás szemmozgásvizsgálat módszerével vizsgáltam tíz-tizenegy éves tanulók körében a vers olvasása közben lezajló folyamatokat, amelyek következtetni engednek az információfeldolgozás, befogadás folyamatára.

1.1. Irodalmi nevelés, vizuális nevelés

Az anyanyelvi nevelés egyik területét képviseli az irodalmi nevelés, amelynek céljai és feladatai közé tartozik az olvasás iránti szeretet és az olvasási kedv felkeltése valamint annak fenntartása. Az irodalmi műveltség megalapozásához kisiskoláskorban a szövegolvasáshoz kapcsolódó szövegelemző és – értelmező együtt gondolkodás, a saját gondolatok kifejtése, egymás véleményének megismerése, valamint az irodalmi művekkel kapcsolatos tapasztalatszerzés, az esztétikai, erkölcsi értékek felfedezése, érzelmileg is megalapozott befogadása nyit utat. Mindez komoly hatást gyakorolhat az érzelmi élet, az önismeret és a társas kapcsolatok fejlődésére. (Steklács János: XI. évfolyam)

Modern századunkban az otthoni irodalmi nevelés egyre inkább háttérbe szorul, a szülőknek nem jut idejük a gyermeküknek mesét olvasni vagy mondani, sőt magára a gyermekre sem, akit audiovizuális eszközökre bízunk, mondván addig is nyugton van. Így saját koruknak és fejlettségi szintjüknek nem megfelelő műsorokhoz is hozzáférhetnek, amelyekben durva, trágár kifejezésekkel és szexuális tartalmakkal is találkozhatnak. Fontos kérdés tehát, hogy hogyan alakíthatjuk ki és őrizhetjük meg a gyermekek irodalmi élmények utáni vágyakozását.

A tervezett irodalmi nevelés első színtere a bölcsőde és az óvoda, ahol a kicsik a mesék, versek és mondókák varázslatos világába kerülnek. A mesék lehetővé teszik a kisgyermek számára, hogy átélhesse vágyait (repülés és más kalandok sorozata); és belső feszültségeit (amelyek származhatnak a tehetetlenségi, kisebbségi érzéseiből és az ismeretlentől való félelemből) feloldhassa.

A versek elsősorban ritmusok, zeneiségük, hangzásuk révén ragadják magukkal kiskorú hallgatóikat, amelynek magyarázata az áttételek mechanizmusában keresendő. „Azaz a kisgyermeknek a vers iránti fogékonysága azon alapszik, hogy a ritmus és a hangzás, amely megragadja, ugyanahhoz az értéketes, érzelmekkel átszőtt, élményközeli sémához tartozik, mint a mozgás, amelyet helyettesít és a hangulat, amelyet kifejez.” (Steklács János 2002: 36)

Éppen ezért szívesen hallgatnak és mondanak meséket és verseket az óvodások, de mi történik az idősebb korosztállyal?

Egy gyermekről tíz-tizenkettő éves korában már kiderül, hogy szívesen forgatja-e a könyveket vagy sem. Ahhoz, hogy a diákok olvasóvá váljanak, az oktatásban is fenn kell tartanunk az irodalmi művekkel való találkozás örömét, amelyben a következők segíthetnek:

- Alsó tagozaton nincs kötelező olvasmány. A pedagógusnak meg kell találnia a kerettantervben ajánlottak, az általa értékesnek és a gyerekek által érdekesnek ítélt művek keresztmetszetét. Ez által fent tudjuk tartani az érdeklődésüket és motivációjukat.
- Fontos, hogy a diákok maguk is beszámolhassanak saját élményeikről, amelyet olvasmányaik során szereztek, függetlenül attól, hogy ez az élmény pozitív vagy negatív. Ez segítségükre van a mű átélésében.
- Figyeltessük meg tanítványainkkal az adott mű formai világát és tartalmát.
- A pedagógus beszéljen saját olvasási élményeiről és tapasztalatairól. A személyes példa ösztönözheti, megerősítheti a gyermekek irodalom iránti érdeklődését. (Burai Lászlóné 2014)

Az anyanyelvi nevelésben úgy tűnik, eljött az ideje annak, hogy a nyomtatott sajtón túl az internetes felületeken is adjunk lehetőséget a diákoknak az irodalom terjesztésére. Az egyik hazai kezdeményezés Vajda Éva nevéhez köthető, aki gimnáziumi magyar tanárként azt a feladatot adta tanulóinak, hogy készítsék el a XIX. század magyar hírességeinek profilját. Így jelölhettük Petőfi Sándort, Szendrey Júliát, Kölcsey Ferencet, Prielle Kornéliát, Arany Jánost és Vörösmarty Mihályt is ismerősünknek a Facebook nevű internetes portálon.(18)

Vajda Éva a következőképp mutatta be a feladatott pedagógus kollégáinak: *„11. évfolyamon négy-öt fős csoportokban dolgoztunk, XIX. századi költők Facebook-profilját készítettük el. A csoportok a költők neveit kihúzták, és hat órában, egy hét alatt hozták létre a profilokat: Kölcseyt, Vörösmartyt, Petőfit, Aranyt. A feladat meghatározásában az szerepelt, hogy a profilok alkalmazkodjanak a költők személyiségéhez, és feltétlenül tartalmazzanak széleskörű irodalmi-közéleti ismereteket. (Létrehoztak többek között Prielle Kornélia, Szendrey Júlia profilt is, hogy a kommenteket bővíthessék.) A diákok bevallása szerint nagyon sokat tanultak az egy hét alatt, rengeteg szakirodalmat olvastak el, hogy hiteles legyen az adott profil.”* (17)

De nemcsak a középiskolásoknak lehet lehetőségük ezen a területen dolgozni, mert egyre több általános iskolás gyermeknek van saját profilja. Éppen ezért adhat Keszy-Harmath Dániel „A Facebook használata az anyanyelvi nevelésben” című cikke az anyanyelvi kompetencia fejlesztéséhez hasznos tippeket a tanórán belül és azon kívül is.

Ha csak a versek felől vizsgáljuk, üzenőfalunkra kitehetjük egy költő versét és azok, akiknek tetszett a bejegyzés kapnak egy másik költőt, akitől majd választaniuk kell egy verset és ugyanúgy ki kell tenniük a falukra. A költészet napját megünnepelhetjük a világhálón rendezett versmaratonokkal is. „*A játék lényege az, hogy a költészet napja alkalmából a tanár kiteszi az első verset és a játékszabályokat, a diákok feladata pedig az, hogy megszakítás nélkül, bizonyos időközönként (mondjuk óránként) új verssel folytassák a láncot.*” (19)

A fenti példákból is jól látható, hogy ötletességgel, korszerű médiák alkalmazásával és a diákok szokásinak ismeretével nagymértékben megkönnyíthetjük oktatói, nevelői munkákat, és ha ügyesen hangoljuk, motiváljuk, vezetjük a gyermekeket az óvodában és az iskolában az irodalmi alkotások felé, biztosítjuk számukra, hogy ők maguk is kezükbe vehessék a könyveket, elindítottuk őket az olvasóvá válás útján.

Vizuális nevelés fontossága éppoly nagy, mint az anyanyelvé, hiszen a világról szerzett tapasztalatainkra, információinkra szinte teljes egészében vizuális úton teszünk szert és ebben az audiovizuális eszközöknek (televízió, számítógép) egyre nagyobb szerepük van. „*Alapvető fontosságú tehát, hogy az iskola elősegítse azt, hogy a tanulók képesek legyenek a nagymennyiségű (képi) információ minél magasabb szintű önálló feldolgozására, értelmezésére, értékelésére, megfelelő szelekciójára.*” (22) De nem ez az egyetlen kihívás, amellyel a rajz és vizuális kultúra tantárgy keretein belül szembesülnünk kell.

A gyerekek egyre inkább távolabb kerülnek az anyagoktól, az érzéki tapasztalástól, amely a természetes környezettel való szakításukhoz vezet(het). A kreativitás fejlesztése nem csak a vizualitás miatt fontos, hanem a mindennapi élethelyzetekben, a munkában is szerepe van. Segíti hatékony és gyors munkát és az önálló tervezést, szervezést. Ezért a rajzórakon arra kell törekednünk, hogy az átadott ismeretek és képességek a lehető legtöbb élethelyzetben alkalmazhatóak legyenek.

A gyermekek énképének fontos részét képezi az identitás tudatuk, amely nemcsak múltunk történeteiből áll, hanem a kultúránk megismeréséből is. Minél több alkotó munkáját, köztük a kortársakét is be kell mutatnunk a diákjainknak, ezzel biztosítva a számukra a közös élmény és tapasztalatszerzést.

Azonban ahhoz, hogy ezeket a feladatokat teljesíteni tudjuk, átalakításokra van szükség. A gyakorlati munkám során magam is tapasztalom, hogy a heti egy óra, nem elég egy-egy vizuális probléma megoldására, mindemellett a teljesítendő feladatokban is tapasztalható egyes esetekben olyasfajta monotonitás, ami a gyermekek érdeklődését a feladatok végrehajtása során redukálja és így a kreativitásuknak is gátat szab.

1.2. Szilágyi Domokos gyermekirodalmi lírája

Fontosnak tartom először is magának a gyermekirodalomnak és a gyermekvers fogalmának tisztázását. Az irodalom részét képezi a gyermekirodalom, mely a befogadók életkorából fakadóan különül el, nem minőségi szempontból, így azok a hatások, amelyek az irodalomra hatnak (irányzatok), azok a gyermekirodalomban is kifejtik hatásukat. Szilágyi Domokos gyermekek számára készült lírai alkotásaira éppúgy jellemző a modernség (témaválasztásban), kísérletezői kedv (szófordulatok, szójátékok), játékosság, zeneiség (megzenésített versek), az egyéni képalkotási és létértelmezési mód.

" Esztétikai szempontból nem tudunk határt húzni gyermekvers és vers között. Minden jó, gyermekeknek írt vers vers, de nem minden vers való gyermekeknek is." (Bognár Tas 2001: 12)

Azok a költők, akik gyermekeknek is írtak igen magas színvonalon, a következőképp határozták meg a gyermekvers fogalmát (Weörös Sándor:) *"Minden vers utólag gyerekverssé nyilvánítható, ami nem elvont, nem komplikált, dallamos, ritmikus, a hangzásával, a dinamikájával hat....Szerintem a gyerekvers az, ami közvetlenül, szavakkal nem oktat, hanem olyan hangulatot, dallamot, élet- vagy természetdarabkát próbál adni, ami a gyerek- és a felnőtt- lelkét gazdagabbá, finomabbá teszi. Az igazi gyerekvers: elsődleges rácsodálkozás valamilyen látványra, élményre, hangra; nemcsak tartalmilag: zeneileg, képileg, ösztönileg..."* (Bognár Tas 2001: 11)

Weörös Sándor 1975-ben írta ezen állítását, amely kritériumainak Szilágyi Domokos egyértelműen megfelel. Sarkady Sándor szerint: *" A gyermekvers olyan vers, amelynek esztétikumát már a gyermek is élvezni képes. ... Az a gyermekvers, amit a felnőtt gúgyögésként él meg, nem tartozik az irodalomba: álvers, talmi bizsu."* (Bognár Tas 2001: 12)

A magyar gyermekversek a XX. században válnak igazán értékközvetítővé és igényessé. A határon túli magyar gyermekköltészet fontos alakjává vált Szilágyi Domokos, amely a háború következtében elszakadt honfitársak családjában segítette a magyar kultúra megőrzését és a gyermekek anyanyelvi fejlődését. Életművében négy gyermekvers kötet található, ezek *Új kenyér* (1963), *Csali Csöpp* (1965), *Erdei iskola* (1970), *Pimpimpáré* (1976). Halála után ezekből több válogatott kiadvány jelent meg, mint *Liliompalota* (1980), *Abakadabra* (1999) *Medve-lakodalom* (1990), és *Lám, egymást érik a csodák* (2006).

Liliom-palota című kötetével kapcsolatban Bognár Tas több versét is kiemeli, egy-egy jellemző magyarázatot fűzve hozzá. A kötet versei logikusan követik egymást, az évszakok rendjében (*Áprilisi mondóka, Dolgos Május, Nyár,...*) A versekben nemcsak a természeti képeknek, a tapasztalásnak ad teret a költő játékos formában, de ugyanakkor a negatív érzelmi impulzusok is megtalálhatóak benne, mint a bánat és keserűség, de ezekre egyúttal megoldást is kínál, és ez nem más, mint a munka, a tétlenség elkerülése. Sőt mi több filozófiai tartalmakat is felfedezhetünk, például az *Új kenyér* című versében, melyben az ételt csak az érdemli meg, aki azért tett is.

A költő életét ismerve igen meglepő, hogy a sok fájdalom ellenére, képes jókedvű, életerőt sugárzó verseket írni. Az *Áprilisi mondóka* öniróniával van átítatva, első olvasatra a világnak egy fölcserélt rendjét mutatja be (" *Szakácsnőt főz// az ebéd,// gazda szolgálja// ebét.*") élve a bolondok napja "könnyedségének" lehetőségével. A mélyén mégis egy gyermekek számára fontos bölcsességet ír le, ad át, a vesztesből, a gyengéből is lehet győztes. (Bognár Tas 2001: 247)

Bognár Szilágyi legszebb versének tekinti, *Ragyogj* című alkotását, mely az álmvilágba kalauzol el minket, egyfajta altatóversnek is felfogható. Nyugodt, "lassú" vers és ezt a várakozás motívuma is fokozza. ("*Elaludtak a fák,// a levelek libegnek// az álmok tudnak várni,// az álmok nem sietnek.*"). (Bognár Tas 2001: 11-21, 250)

László Bakk Anikó írásában a *Pimpimpáré: Vers és muzsika* gyerekeknek című kiadványáról értekezik, amelyet igen jól ismert, hiszen a kolozsvári zeneóvodában a zenei nevelés fontos anyagát képezte. Elsősorban a pentaton hangsorú dalok képezték a foglalkozások anyagát, így a megzenésített verseknek csak egy kis része szólalt meg, de a szövegek majdnem minden órán elhangzottak, a ráhangolódás jegyében. A versek remek lehetőséget adnak egy-egy hang begyakorlására, a helyes ejtés és artikuláció fejlesztésére, Szilágyi játékosan összeválogatta az azonos hangokat tartalmazó szavakat "*Döncike Höncike döcög, döcög*"... Kiszámolói a népi

kiszámolókkal egyenértékűnek tekinthetők. A versek zeneisége három alappilléren nyugszik:- alliterációk és a sorvégi-szóközi rímek- aranyfűzés- változatos ritmusvilág; titi-titi-titi-tá, negyed és nyolcadok váltakozása, triola (László Bakk Anikó:192-196)

Dobozi Eszter a rímek virtuózának is nevezi, hozzá hasonlóan csak Kosztolányi tudott a rímekkel bánni. Ez különösen fontos, hiszen a fiatalabb korosztályt elsődlegesen nem a szöveg tartalma, hanem annak csengése, dallamsága, rímei fogják meg. Kedvelt ríme a páros rím, de a keresztrímek is nagy hangsúlyt kapnak költészetében. (Dobozi Eszter 1985: 68- 75)

Nyelvi humor egyik megnyilvánulási formája, az egymás követő szavak azonos szótőre épülése, amely következtében a szavak külsejükben igen hasonlóak, de jelentésükben teljes mértékben eltérnek: „*Egy meggy nem meggy...*”

A hetvenes évektől kezd az oktatás a játékpedagógiával szorosabb kapcsolatba kerülni, ennek köszönhetően vált a *Pimpimpáré* című kötet szívesen olvasott darabjává az iskolákban és az óvodákban László Bakk Anikó, a következő állítással él: " *Óráról órára nyújt valami érdekeset Szilágyi Domokos költészete. Gyöngyöző nevetésük, izgő-mozgó vidám versmondásuk bizonyítja a Pimpimpáré- versek vonzerejét. A ragyogó tekintetük sugarán, tiszta hangjuk hullámhosszán Szilágyi Domokos verszenéje vibrál.*" (Végh Balázs Béla 2007: 86)

A költő gyermekirodalom felé való elkötelezettségét mutatja, hogy a *Napsugár* című gyermeklap és a *Dolgozó Nő* gyermekmellékletének is állandó szereplője volt. Gyermekverseiben a szabadságérzet a domináns, igyekszik a politikai gondolkodást száműzni verseiből, amelynek köszönhetően igazán közvetlen versek születtek, amelyekben az életöröm és a létre való rá csodálkozás jelenik meg. Ilyenek a Mondogatók közé tartozó néhány soros alkotások, amelyek később külön-külön versekként jelentek meg. Weöres Sándorhoz hasonlóan formálja versei nyelvezetét és teremt új világot.

1.3. Kutatási téma és a választás indoklása

A kutatásom tárgya az általános iskola alsó tagozatos diákjainak versolvasási folyamatának felmérése volt, amelyet két, Szilágyi Domokos által írt versen keresztül vizsgáltam. Nemcsak az érdekelt, hogyan olvasnak a gyermekek, hanem az is, milyen mértékben befolyásolja őket a képhez tartozó illusztráció, mennyire vonja el a figyelmüket a szövegtől. A műszeres vizsgálat mellett egy tesztet is felvettem a tanulókkal, amelynek célja a háttérváltozók összefüggéseinek megismerése volt.

Hallgatóként a lehetőségem volt megismerni a szemmozgás folyamatát tantárgyi kereteken belül. Először egy videofelvételt láttam, amely a mozgás irányát és annak idejét is rögzítette. Számomra igen érdekes és meglepő volt látni, miképp olvas egy alsó tagozatos diák, milyen hosszan elidőz egyes szavakon, vagy olvas újra, míg másokon csak átsiklik.

Századunkban az analfabéták száma igen csekély az európai kontinensen, ezzel szemben a funkcionális analfabéták, akik tudnak írni és olvasni ugyan, de nem tudják értelmezni a látott szöveget, jóval többen vannak. Hazánkban százalékos arányuk huszonöt körül mozog a felnőtt lakosság körében. Ez a szám rendkívül magas, a magyar állampolgárok negyedét érintik. (Steklács János 2005) Ahhoz, hogy ezt arányt visszaszoríthassuk szükséges ismernünk az olvasás módját, hogy lássuk a probléma eredetét és már iskolás korban, az olvasás tanulási folyamatában a legoptimálisabb, megértést segítő stratégiákat választhassuk meg.

Választásom azért esett a versek világára, mivel ezen a területen még nem végzett más kutatásokat, különösen nem a vers és az illusztráció kapcsolatáról. A szöveg olvasásának vizsgálatára Tobii T120-as szemmozgáskövető műszert használtunk, TobiStudio szoftverrel. Mielőtt rátérnék az empirikus kutatás során kapott eredményekre, a következőkben az illusztráció és a szöveg kapcsolatát illetve magának a szemmozgásnak a jellemzőit, kutatási irányait foglalom össze röviden.

2. Elméleti áttekintés

2.1. Az illusztráció és a szöveg kapcsolata

Mitől lesz jó egy illusztráció?

Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ kapjunk meg kell keresnünk a kifejezés gyökerét, elsődleges jelentését. Az illusztráció latin eredetű szó¹ (16), amelynek több jelentése is ismeretes, ezek a szemléltet, megvilágít, érthetővé tesz és rajzokkal ellát. Másodlagos jelentését tekintve az ékítést és díszítést is magába foglalja. A két jelentésszint együttesen adja meg az illusztráció célját és feladatát, amely a szöveg művészi képekkel történő díszítése, értelmezése és kiegészítése. (Komáromi Gabriella 1999: 321)

¹ illustro –are: szemléltet, érthetővé tesz, megvilágít, rajzokkal ellát

Az illusztráció lehetővé teszi a szövegtartalmának megértését, azzal szoros kapcsolatban áll, segíti az olvasót a szöveg képi tartalmának elképzelésében és ezáltal megértésében. Az esetek többségében elmondható, hogy a szöveg megszületése után készülnek az illusztrációk, vagyis a történet ismeretében, így az illusztrátor vagyis a rajzoló a tárgyi környezetben a emberi vonásokban a könyv egészét tudja visszaadni. Gyermekkönyvek esetén az illusztrációnak három fajtáját különböztethetjük meg:

1. A nyersfordításhoz hasonló képi megelevenítés
2. A gyermekvilághoz alkalmazkodó, a naivitásra tudatosan törekvő, hangulatos képek sora
3. A tartalmi és hangulati rokonságot magán viselő illusztráció

Az első esetben az illusztrátornak értelmező szerepe van. A második pontban foglaltak szerint az alkotó egyszerűsít, a tárgyakat síkban helyezi el és torzítja, a színeket élénkség jellemzi, amely a gyermekek képzeletéhez, világához is közel áll. Az utolsó esetben a kép főbb jellemzői a humor, játékosság, egyéni hang és önálló képi érték, itt valósul meg a szöveg és a kép harmonikus együttélése. (Komáromi Gabriella 1999: 322)

2.2. A szemmozgás és kutatása

2.2.1. Történeti áttekintés, kutatási módszerek

A szemmozgás kutatása a 20. század elején kezdődött, és a legnagyobb felfedezést egy francia szemorvos Emie Javal tette 1906-ban, aki megfigyelte egy olvasó gyermekén, hogy a szemünk az olvasás során nem folyamatosan halad előre a szövegben, hanem kisebb ugrásokkal, szakkádokkal.

A század eleji technikai fejlettség azonban nem tette lehetővé a kutatások kibővítését, terjesztését, így azok leálltak és csak a számítógép megjelenésével kaptak újra előre. Ma már külön, a szemmozgás vizsgálatára alkalmas számítógép monitorok léteznek, amelyek lappal köthetőek össze, és ezeken egy külön erre a célra készített programot kell futtatni. A szemmozgás követésére és rögzítésére két eljárás a jellemző, ezek a következők:

1. infravörös fénnel végzett
2. elektródákkal végzett kutatás

Az első esetben az alany szemébe az egészségre ártalmatlan infravörös fénysugarakat vezetnek, és ezeknek a sugaraknak a visszatükröződését rögzítik fényérzékeny filmen. Az olvasónak a kísérlet során vagy egy speciálisan kialakított sisakot kell viselnie, vagy pedig a fejét kell rögzíteni elmozdulás ellen, ennek a célja a szem irányultságának a rögzítése a legkevesebb hibahatárral. A második módszernél több elektródát helyeznek el a szem két oldalára, alá és fölé. Ezek az elektródák mérik a szemmozgás közben bekövetkező elektromos változásokat. A vizsgálat során a szem elmozdulását mérik a szemgödörben, más egyéb eszközre nincs szükség, mivel a fej mozgása elhanyagolható mértékben van hatással a szem pozícióbeli mozgására. (Dr. Tóth László 2002: 32)

2.2.2. Szemmozgás sajátosságai

Mint már említettem a szemünk apró kis ugrásokkal halad előre a szövegben olvasás során, ezeket az ugrásokat szakkádoknak, a mozgást szakkadikus mozgásnak nevezzük. A szem mozgása során látott kép a retinára azon belül is a foveára vetül, ahol a legerősebb az éleslátás, mert ezen a területen található a legtöbb fényérzékeny receptor.

A két ugrás között zajlik a fixáció, amikor is megáll a szemünk és egyetlen egy pontra mered, időtartama kétszáz-kétszázötven ezredmásodpercre tehető. Szakkadikus ugrások során a szemünk hirtelen lendül mozgásba, amelynek sem a sebessége, sem az iránya nem változtatható meg. A szövegben való mozgás során több időt vesz igénybe az új sorra való ugrás, átlagosan negyven milliszekundumot, mint a soron belüli (harminc milliszekundum). (Dr. Tóth László 2002: 32)

A szakkádok során a szemünk átlagosan hét-kilenc karakter (betűhely) távolságot fog át a fixáció helyétől, de ezt a távolságot a jobbra lévő szó hossza is befolyásolja, ha az említett szó hosszabb, akkor az ugrás is az, és ez igaz fordítva is.

A gyakorlott olvasók esetében a fixálás ideje lerövidülhet, az ugrás során átfogott betűhelyek száma pedig növekedhet is, de ezt még befolyásolja a szöveg nehézsége is. Könnyedebb olvasmányok esetén a fixációk hossza és száma is kisebb, ugyanakkor a szakkádok során átfogott karakterszám növekedhet is. Az olvasás során a szemünk az esetek nagy részében előre felé halad, de az ugrásoknak tíz- tizenöt százaléka visszafelé irányul, ekkor beszélünk a regresszió jelenségéről. (Cs. Czachesz Erzsébet 1998: 41) A regresszió többnyire nem tudatos, de ha például értelmetlen szót olvasunk, amely nem illik a szövegbe tudatosan megyünk vissza és olvassuk újra a szót.

A folyamatos olvasásról elmondható, a fent említettek alapján, hogy vannak a szövegben olyan szavak, amelyeket akár kétszer is elolvasunk és vannak olyanok is, amelyeken csak „átsiklik” a szemünk. A néma és hangos olvasás összehasonlításánál felfedezték, hogy az előbbi kevesebb és rövidebb fixációt igényel, mint a hangos olvasás. A gyakorlatlan vagy gyenge olvasóknál megfigyelték, hogy a fixációk és regressziók száma jóval magasabb az olvasásban jártasakénál.

2.3. Szemmozgás korábbi kutatási területei és eredményeik

A szemmozgással kapcsolatos kutatásokat végeztek már a matematika, az ének-zene, a földrajz, a vizuális nevelés és legfőképpen az olvasás területén. A kottaolvasás, hangszeres játék és éneklés során a leghosszabb és legtöbb fixációt mindig a kotta elején, az ütemjelzésnél és az előjegyzésnél találták. A szöveges matematikai feladatok olvasásánál, a fixációk ideje és száma a számadatoknál volt a legnagyobb, azokra a területekre koncentráltak a leginkább. A vizuális nevelés területén kapott feladatok komoly nehézséget okoztak a diákoknak. Ennek oka, hogy nem vették figyelembe a feladat lehetséges megoldásait és a megoldáshoz szükséges adatokat. A tanulók több olvasási stratégiát használtak volt, aki az olvasás során folyamatosan áttekintett a képekre, más csak néhányszor, és volt olyan is, aki csak néhány képre fixált.(27)

3. A kutatás bemutatása

3.1. Kutatási hipotézisek

Kutatásom megkezdésekor a következő feltevéseket tettem, majd igyekeztem alátámasztani vagy cáfolni, illetve az eredményekre magyarázatot találni.

1. Az egy szóra eső fixációk hossza egyenes összefüggésben áll a szó megjegyzésének sikerességével.
2. Az illusztráció elvonja a figyelmet a szöveg olvasásáról.
3. A képi elemek felidézése eredményesebb a gyermekek körében, mint az olvasott szavaké.
4. A regressziók száma a halandzsaszavak esetében a legnagyobb.
5. A fiúk és a lányok között nem mutatkozik lényeges különbség a szakkadikus ugrások számát tekintve.

3.2. Anyag és módszer, vizsgálat az alsó tagozatos diákok körében

A gyermekek szemmozgásának kutatására a Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskolában, Kecskeméten került sor 2014. június 4.-én a 4. b osztályban. A kutatásban huszonegy fő vett részt, tíz fiú és tizenegy lány. Korban nem mutatkozott nagy differencia, a tanulók hetvenegy százaléka (tizenöt fő) tíz éves, míg a további hat személy a vizsgálat idején tizenegy éves volt. Választásom azért erre a korosztályra esett, mert ebben a korban a gyermekek olvasási folyamataira jellemző, hogy már nem a szöveg dekódolásán van a hangsúly, hanem figyelmük a szöveg megértésére koncentrálódik.

A tesztben résztvevők száma és a kiválasztás módja alapján nem eredményez reprezentatív mintát, ahogy már említettem, alapkutatásról, esettanulmányról beszélhetünk. A vizsgálat két részből állt, a versek olvasása közbeni szemmozgáskövetésből, illetve egy teszt kitöltéséből.

A kutatás alapját két Szilágyi Domokos vers adta, a Pimpimparé és a Tavasz című alkotás. Az előbb említett két mű ki választásánál figyelembe vettem a szövegek hosszát, nyelviségét, ritmusosságát és mondanivalóját azért, hogy a művészi szöveg befogadása a korosztálynak megfelelő szinten valósulhasson meg. A két vers két külön tesztelemben szerepelt. A Pimpimparé mellett egy, a Tavasz című vers mellett három illusztrációt helyeztünk el, kíváncsiak voltunk, hogy mikor és hányszor fixálnak a gyerekek a képekre, összesen mennyi időt tölt el szemük az illusztrációkon.

A Pimpimparé című alkotás szóhasználatában változatos, több élőlényt és tárgyat jelenít meg rövidege ellenére. Könnyen vizualizálható vers, az említett elemek a tanulók mindennapjaiban felelhetők, így saját tapasztalataik alapján építhetik fel a vers kép háttérét. A halandzsza illetve hangulatfestő szavak két részre osztják a költeményt, funkciójuk abban keresendő, hogy az egyébként békés és lassú alkotást egy kicsit mozgalmassá tegyék.

A második alkotás már sokkal líraiabb, a gyermekek érzéseire, a tavaszi hangulat megteremtésére törekszik. Az utóbbit a különleges szóösszetételek, kifejezések, költői képek eredményezik, amelyekben a köznyelvtől merőben eltérő, de a gyermeki gondolkodással harmonizáló nyelvi elemek jelennek meg, találkoznak.

3.3. Vizsgálat menete

A vizsgálatra egy külön teremben került sor, ahová párosával érkeztek a diákok. A terem közepén, elöl helyeztük el a vizsgáló eszközt, amely előtt helyet foglaltak és a következő instrukciókat kapták:

„Két verset és képeket fogsz látni, de nem egyszerre. Ha elolvastad az elsőt és megnézted a képet, jelezz és mutatom a másodikat. Utána egy lapot kapsz, amelyet ki kell töltened.”

A kérdőív megoldására nem szabtam idő korlátot, felhívtam a figyelmüket arra, hogy nincs rossz válasz, illetve tétje a kitöltésnek. Ennek ellenére tapasztalható volt, hogy néhányukat rendkívül frusztrálta, ha nem tudott egy-egy részre választ adni.

A technikai problémák közé tartozott, hogy a kérdőívet csak három külön lapra tudtuk kinyomtatni témavezető tanárommal. Ennek következtében igen soknak tűnhetett a gyerekek számára a kitöltendő feladatok mennyisége, amely a feladat elvégzésére irányuló motivációjuk mértékében visszaesést eredményezhetett.

3.3.1. Kérdőív

A kérdések célja elsősorban annak a felmérése volt, hogy mire emlékeznek a versekből és az illusztrációkból, hogy a kapott adatokat összevethessem a fixáció idejével és helyével. A kérdés tehát az volt, hogy a tanulók azokra a momentumokra jobban emlékeznek-e, amit sokáig néztek, vagy az emlékezetben tárolt információk megjegyzése nem függvénye a hosszabb fixációs időnek.

Azért, hogy erről minél pontosabb képet kapjak, a legelején tettem fel azt a két kérdést, amely a memóriájukra és a benyomásaikra épített. *(Írd le azokat a szavakat, amelyekre emlékszel a versekből! Milyen volt a versek illusztrációja? Mely elemekre, tárgyakra, színekre emlékszel?)* Az ezeket követő hat kérdés, a versekről alkotott véleményükre, illetve versolvasási szokásaikra igyekezett fényt deríteni. (7. melléklet)

4. Kutatási eredmények

4.1. Kérdőív

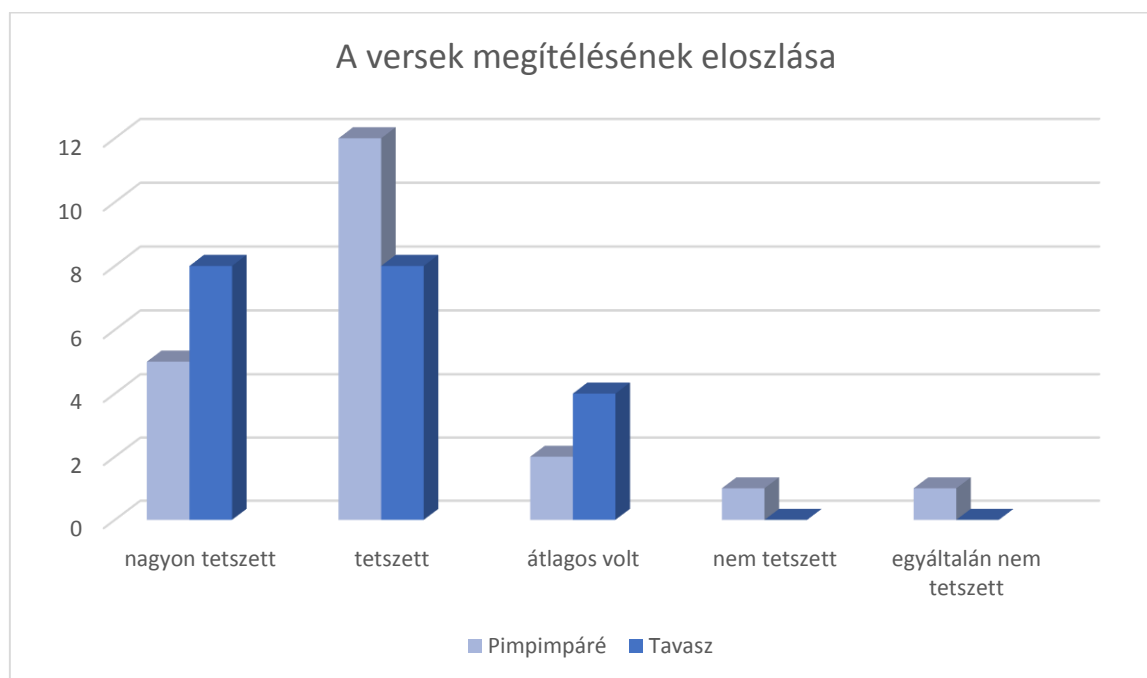
A verseket mindössze egyikük olvasta régebben, így megállapítható, hogy ismeretlen szöveggént olvasták a verset, azaz a szemmozgásuk és olvasási jártasságuk az olvasási

fejlettségi szintjüket tükrözi. Az illusztrációk és a versek kapcsolatáról tizennégy százalékuk úgy vélte nem megfelelő, a kép nem tudja visszaadni a kép mondanivalóját. Mindhárom esetben a Pimpimparé c. vers képanyagát cserélték volna le.

Arra kérdésre, hogy szabadidejében olvas-e verseket, tizenkettő diák válaszolt igennel, de ennek a valószínűségét, hihetőségét kétségbe vonom. Valószínűnek tartom, hogy megfelelési kényszerből válaszolt a többség igennel.

A versek az osztály háromnegyedének elnyerték a tetszését, átlagos kategóriába a *Pimpimparé* c. verset ketten sorolták, míg a *Tavaszi* c. alkotást négyen. Az első vers esetében két gyermekről mondható el, hogy nem tetszett neki Szilágyi Domokos alkotása. (1. ábra)

Összességében a gyerekekhez közelebb állt a *Tavaszi* című alkotás, amelyet tizenöt fő választott.



1. ábra

4.2. Illusztráció

A vizsgálat során készített hőtérkép megmutatta számomra, hogy hány diák és mekkora gyakorisággal szemlélte a szöveg vagy a kép elemeit. A megtekintés gyakoriságát színskála értelmezésével tudtuk megállapítani. A skála kiinduló pontja a zöld szín, ez mindössze néhány tanulót, maximum öt főt takar, míg a másik véglet a piros szín, amely a leggyakoribb megtekintést adta meg, mely számszerűen tizenhét volt.

4.2.1. Pimpimparé



1. kép

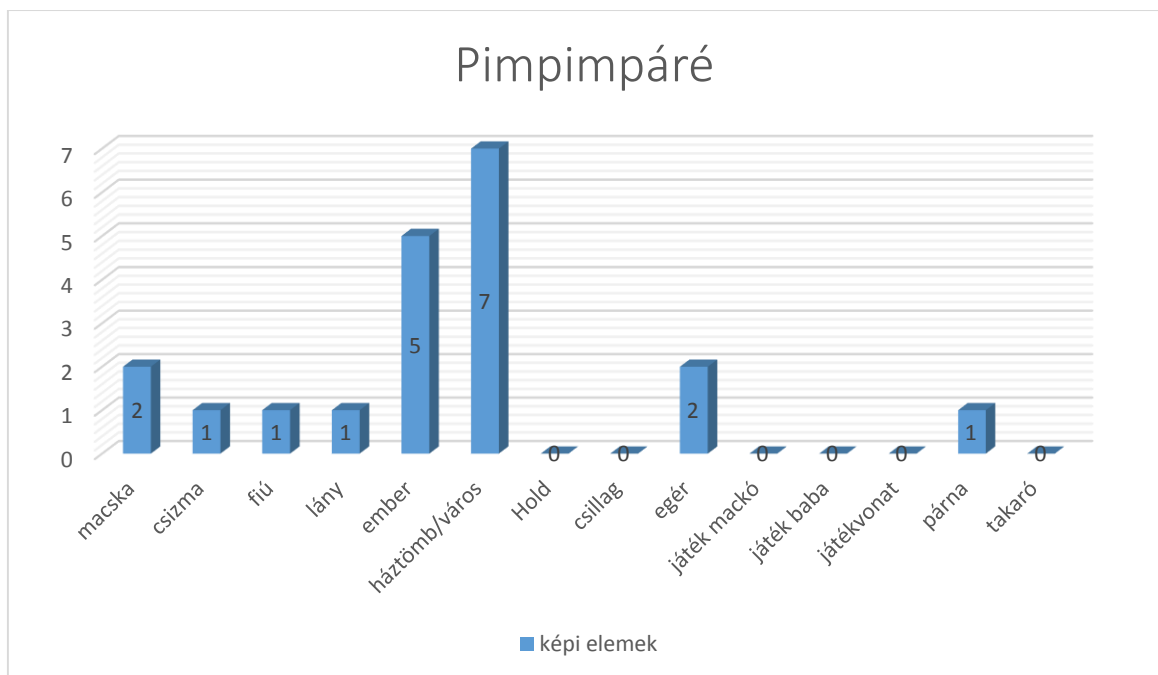
Illusztráció a Pimpimparé c. vershez (Keszeg Ágnes)

Mind a fiúknál, mind a lányoknál elmondható, hogy alig néhányuk tekintett az illusztrációra, a hőtérképes felvételeken csak zöld foltokat látunk még pedig a következő helyeken: a lány arcán, a fiú arcán, a macskán és a háztömbön elszórtan. Elsősorban a kép bal oldalát, a szöveghez közelebb eső végét szemléltek.

A *Pimpimparé* című vers képi elemei:

- macska csizmával a lábán
- egy fekete hajú fiú

- egy rózsaszín hajú lány
- háztömbök
- csillagok
- egérialakú csillagok
- Hold
- játék mackó
- játékvonat
- játék baba
- két darab párna
- két darab takaró



2. ábra

A Pimpimparé c. vers képi elemei és a megnevezésük száma

A tanulók tizennégy képi elemet neveztek meg, ezek közül hármat többféleképpen is, ezek a *város* (említik, mint város, utca, piros ház és ház egy-egy szavazattal), a *gyerekek* (mint ember, két gyerek, fiú, lány, piros ember) és az *egerek* (mint egérfelhők, és egerek a ládán). Az osztály egyharmada, hét fő emlékezett a *gyerekekre*, ami a hőtésképen is jól látható volt. A városrészletet több helyen is megnézték, még is csak hetedük emlékezett rá. Az *egereket* ketten írták le, ebből csak az egyik volt pontos, a másik „*egerek a ládán*” már a versből idézte a tanuló, nem az illusztrációhoz kapcsolódott. Érdekes eredmény, hogy hiába nézték meg a macska testét több ponton is, főleg a fiúk, mindössze egyetlen tanuló említi, mégpedig *rózsaszín macskaként*,

pedig a szövegben való szereplésére négyen is emlékeztek. Két részletre emlékezett még egy-egy gyermek, ezek a *párna* (ágy) és a *csizma*. (2. ábra)

Az összes többi említett elemet, vagy a versből vették ki szó szerint (*kávé, tűzhely, láda*) vagy rosszul értelmezték a képi megjelenítést:

- naplemente- a képen teljes sötétség van, csak a Hold és a csillagok világítanak
- sapka- a gyerekek feje alatt a párna
- lámpás- az ablakok fénye
- sárkány- ?

Az illusztrációnk összesen tizennégy elemre bontható és ennek felére, emlékeztek a diákok, a legtöbbre két fiú N.N és R.L.Á.. Az első nevezett emlékezett *ágyra, párnára, takaróra, házakra* és a szemmozgását rögzítő felvétel tanulsága szerint a házakat az egyetlen egyszer látta az olvasás megkezdése előtt, illetve a vers után nézte meg a két gyermek figura arcát ennek ellenére mégis a körülöttük lévő környezetet tudta leírni. R.L.Á. esetében az látható, hogy a szeme a szöveg és a kép között folyamatosan pásztázott, kereste a szöveg képi megfelelőit. Ennek a stratégiának köszönhetően ő emlékezett a legpontosabban az illusztráció elemeire.

A huszonegy főből hatan voltak azok, akik nem emlékeztek az illusztrációra, közülük négyen nem írtak semmit, egy, hogy nem nézte és egy diák pedig annyit írt, hogy „színes”. Az utolsóból arra kell következtetnem, hogy G.Gy. tanuló sem tudott semmit felidézni a képből, a felvétel szerint is, csak a két ponton nézte meg a képet (egy másodperc) a vers olvasásának megkezdése előtt. Ugyanez igaz K.E esetében is, a vers megkezdése előtt két ponton fixált a kép bal sarkára. A vers olvasásának megkezdése előtt és befejezése után egy- egy szakkád volt látható A.R.-nél, aki szintén kitöltetlenül hagyta a táblázat *Pimpimpáréra* vonatkozó részét. B.K. fixációinak száma nyolc volt, a vers olvasás megkezdése előtt (háromszor), alatta (kétszer) és utána (háromszor) is szemlélte a képet, mégsem tudta felidézni azt három perccel később a teszt kitöltésekor. Az olvasás alatt szintén két szakkadikus ugrás volt megfigyelhető B.G. tanulónál (ő az egyike azoknak, aki nem írt a táblázatba semmit). Az olvasás befejezte után kétszer tekintett a képre F.Z., aki saját bevallása szerint nem is nézte azt. Ezekről a gyermekekről a látottak alapján elmondható, hogy két fixáció nem elegendő a kép részleteinek megjegyzéséhez és későbbben a felidézéséhez.

A vershez tartozó kép nem fekete-fehér volt, így a diákok a látott színeket is leírhatták.

Pimpimpáré c. vers illusztrációjának színbeli összetétele:

- fekete
- fehér
- kék (világos és sötét)

- piros (bordó)
- citromsárga
- narancssárga
- rózsaszín
- zöld
- krémszín
- barna

A gyerekek ötvenkét százaléka (tizenegy fő) írta le színeket, közülük ketten konkrétan megnevezték mely elem volt az adott színű (*piros ház, rózsaszín macska*), mindenki más csak magát a színt nevezte meg. Ezek a következők voltak: a piros és különböző árnyalatai a bordó és a vörös összesen tizenkettő említéssel, fehérre és narancssárgára egy-egy, a feketére kettő, a kékre három és a sárgára négyen emlékeztek. Három diák volt, aki csak színeket írt és hatan voltak azok, akik színt és képi elemet is írtak, de azokat nem kapcsolták össze.

Azaz a színeknek több, mint felét sikerült megjegyezniük a tanulóknak, ebből megállapítható, hogy a kevés fixációs szám az alakok megjegyzésére nem elegendő, de a színvilág egy részlete már könnyen megjegyezhető és eltárolható a rövidtávú memóriába.

4.2.2. Tavasz

Illusztrációk a Tavasz c. vershez (Laluk György, Varvara Harmon, Natalie Holland) 2- 4. kép



2. kép



3. kép



4. kép

Szilágyi Domokos *Tavaszi* c. alkotásához három képet is csatoltam, magyar és külföldi művész alkotását egyaránt. A tanulók ezeket a képeket ugyanúgy nem vették szemügyre, mint az első esetben. A szöveghez közelebb eső képet nézték a legtöbben, ezt követi a jobb alsó sarokban, majd az e fölött levő, ha fixációk számát illetően vizsgáljuk. Mindhárom festményen a fixációk helye elsősorban a kép közepére koncentrálódik több pontban.

A *Tavaszi* c. vers kép elemei:

- fa
- falevél
- virágok
- mező/ rét
- hegy
- ég
- bokor
- fű

Színvilága:

- kék
- barna (világos, sötét)
- rózsaszín (világos, sötét)

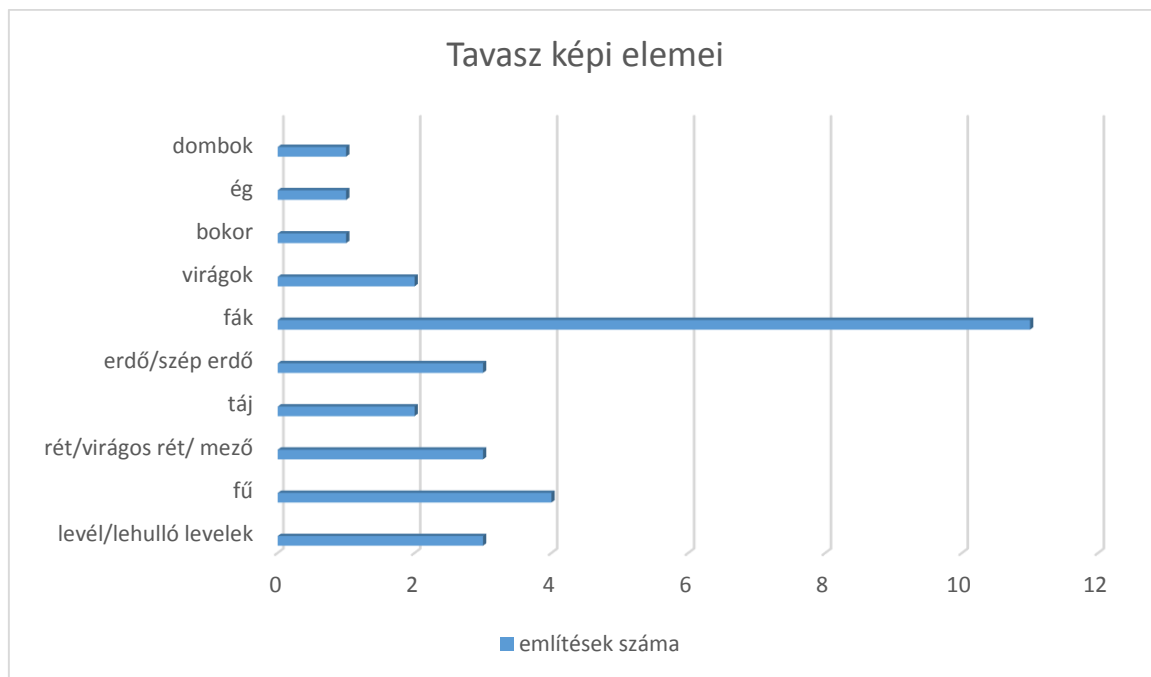
- zöld (világos, sötét)
- lila
- citromsárga
- narancssárga
- fehér
- fekete
- szürke

A három festmény a színek és az alakok szempontjából is sokkal árnyaltabbak, részletgazdagabbak és ezáltal harmonikusabbak, mint a *Pimpimpáré* képénél, és ennek ellenére mégsem vetettek rá több pillantást.

A tanulók tizenhárom tárgyat neveztek meg, ezek között vannak a képen valóban, ténylegesen és közvetetten szereplő illetve olyan is, amely egyáltalán nem. Az utóbbi csoportba tartozik a *Nap* és a *folyó* (összesen négy hivatkozással). Közvetett elem a *napsugár*, *napfény*, amely csak a kép környezetéből és a színek világosságából, árnyalataiból derül ki. A maradék tíz elem, valóban látható a festményeken ezek:

- levél/lehulló levelek
- fű
- rét/virágos rét/ mező
- táj
- erdő/szép erdő
- fák
- virágok
- bokor
- ég
- dombok

A legtöbbször, tizenegyszer a *fákat* írták le, ezt követi a *fű* és a *Nap* négygel, végül a *rét* és az *erdő* három-három említéssel. Figyelemfelkeltő, hogy itt csak egy esetben kötöttek színt a megnevezett tárgyhoz („*kék ég*”) illetve az érzelmi viszonyulásra is láthattam példát a „*szép erdő*” esetében. (3. ábra)



3. ábra

A *Tavaszi* c. vers illusztrációjának elemei és említésük száma

A gyerekek által megnevezett színek:

- zöld
- sárga
- barna
- rózsaszín
- piros
- kék/világos kék/ kékül/ sötét kék
- (világos)

Ez alapján a színek hatvan százalékára emlékeztek, a legtöbb esetben a *zöldre* (a diákok negyvenhárom százaléka), a *rózsaszínre* (tizenkilenc százaléka), majd a *sárgára* és a *barnára* (tizennégy százaléka). Azaz a *Tavaszi* színeinek a felidézése könnyebb volt a diákok számára, mint a *Pimpimpáré* c. alkotás esetében, bár nem sokkal, hiszen csak nyolc százalék a két adat közötti különbség.

A huszonegy főből csak hárman nem emlékeztek az illusztráció egy elemére sem, közülük ketten nem írtak semmit, egy tanuló (F.M.) pedig a következőt: „*leírta, hogy mit tanul a természetben*”. Ez utóbbi a szövegre való emlékeztetere utal a tanulónak, amivel ki is emelkedett társai közül. A számok alapján a második alkotásra fele annyian nem emlékeztek, mint az első esetében. Ez köszönhető annak, hogy egy számukra teljesen ismert és valós világ képi megjelenítését látták, amelyben semmi hétköznaptól eltérő elem (pl: *csizmás macska*) nem

szerepelt. A legtöbb elemet R.R tanuló sorolta fel, összesen nyolcat, ebből hat szín volt. A szemmozgását rögzítő videofelvétel alapján, azonban csak egyszer nézett a monitoron az első képre a vers olvasásának megkezdése előtt. Ebből arra következtetek, hogy a logikus gondolkodását felhasználva írta le a szavakat, nem pedig a memóriája alapján, vagy ha mégis, elsősorban a parafovea területén észlelt kép elemeket említi.

N.N. diák hételemet nevezett meg, ebből csak három volt szín, és ő összesen négyszer tekintett a festményekre, egyszer a vers olvasása előtt, a szöveg megkeresésekor. A maradék három alkalom a vers címét követően volt, amikor mindegyik képre vetett egy pillantást, és ami kitűnő, hogy ez az összes esetben a festett alkotás közepére esett.

S.L. öt színt nevezett meg, a képeket szintén négyszer nézte meg, a vers előtt egyszer fixált az első képre, majd az olvasás befejeztével megnézte mindhármat, az első és a harmadik kép esetében esett a szakkád a kép közepére.

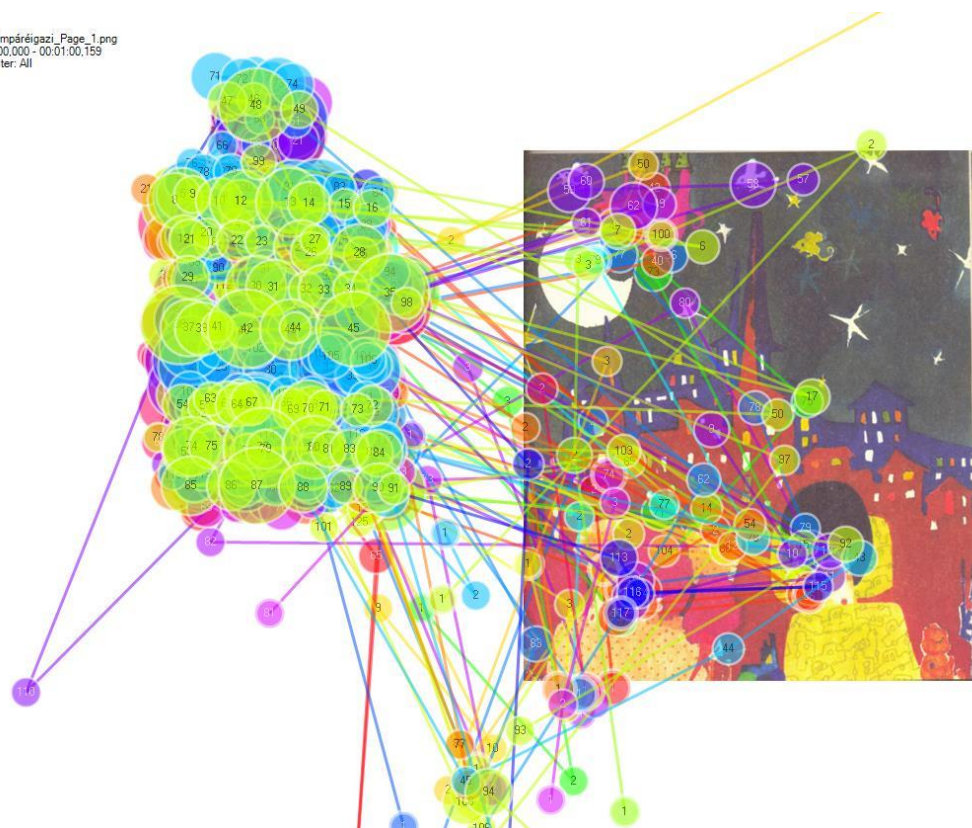
F.E. tanuló volt a fixációk számát tekintve a legkiemelkedőbb, összesen tizennégy fixációs ponttal, egy képet legalább háromszor nézett meg, több ponton. Az ugrásokra a vers előtt, illetve az első és a harmadik versszak olvasásakor került sor. Szintén öt elemet nevezett meg, ebből kettő volt szín, ez alapján eredményesebb tanulók közé soroltam.

Azok a tanulók, akik semmit sem írtak a táblázatba, azoknál a vers elolvasása előtt látható egy fixációs pont az első kép bal felén, illetve közülük egy diák az olvasás befejezte után nézte még meg az első kép középpontját, azaz ez szándékos fixáció volt és ténylegesen a képre irányult, nem úgy, mint a többiek esetében, akik az olvasandó szöveget keresték a szemükkel.

Mindkét vers esetében le kell szögeznünk, hogy a tanulók fixációnak egy része csak véletlenül került a képre, amelyet alá támaszt az a megfigyelés, hogy az első képre vetett pillantás után a szövegre tértek át, illetve többségében csak a képek szöveghez közel eső, bal oldalát vették szemügyre ezekben az esetekben.

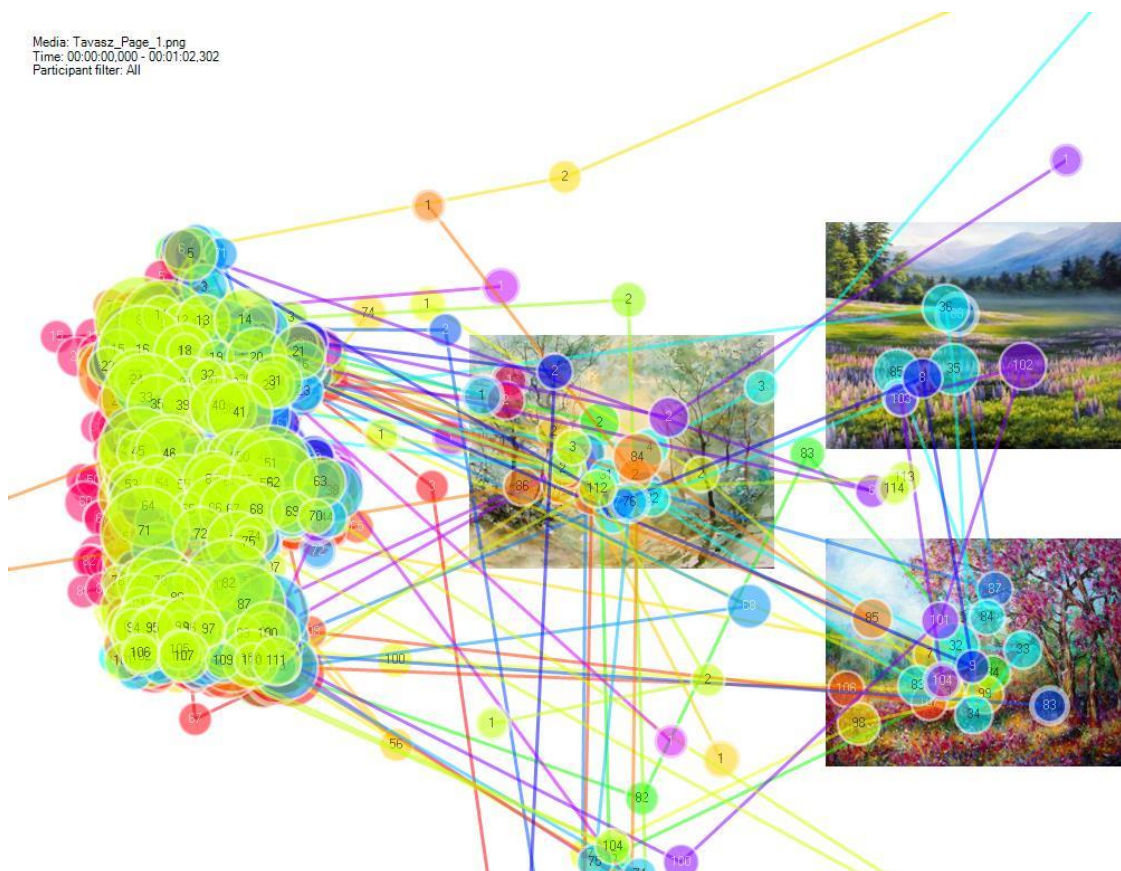
A következő két kép a szakkadikus mozgások irányát és a fixációk számát mutatja, minden tanulót más színnel jelölve. Alaposabban megnézve látható, hogy csak néhány diák nézett a képekre, és azon belül nagyjából ugyanazt a szakaszt figyelték meg (5-6. kép).

Media: Pimpimpéréigazi_Page_1.png
Time: 00:00:00,000 - 00:01:00,159
Participant filter: All



5. kép

Media: Tavasz_Page_1.png
Time: 00:00:00,000 - 00:01:02,302
Participant filter: All



6. kép

4.3. A szöveg

4.3.1. Pimpimpáré

A kérdőív feldolgozása során a következő adatokat kaptam a *Pimpimpáré* című verssel kapcsolatban.

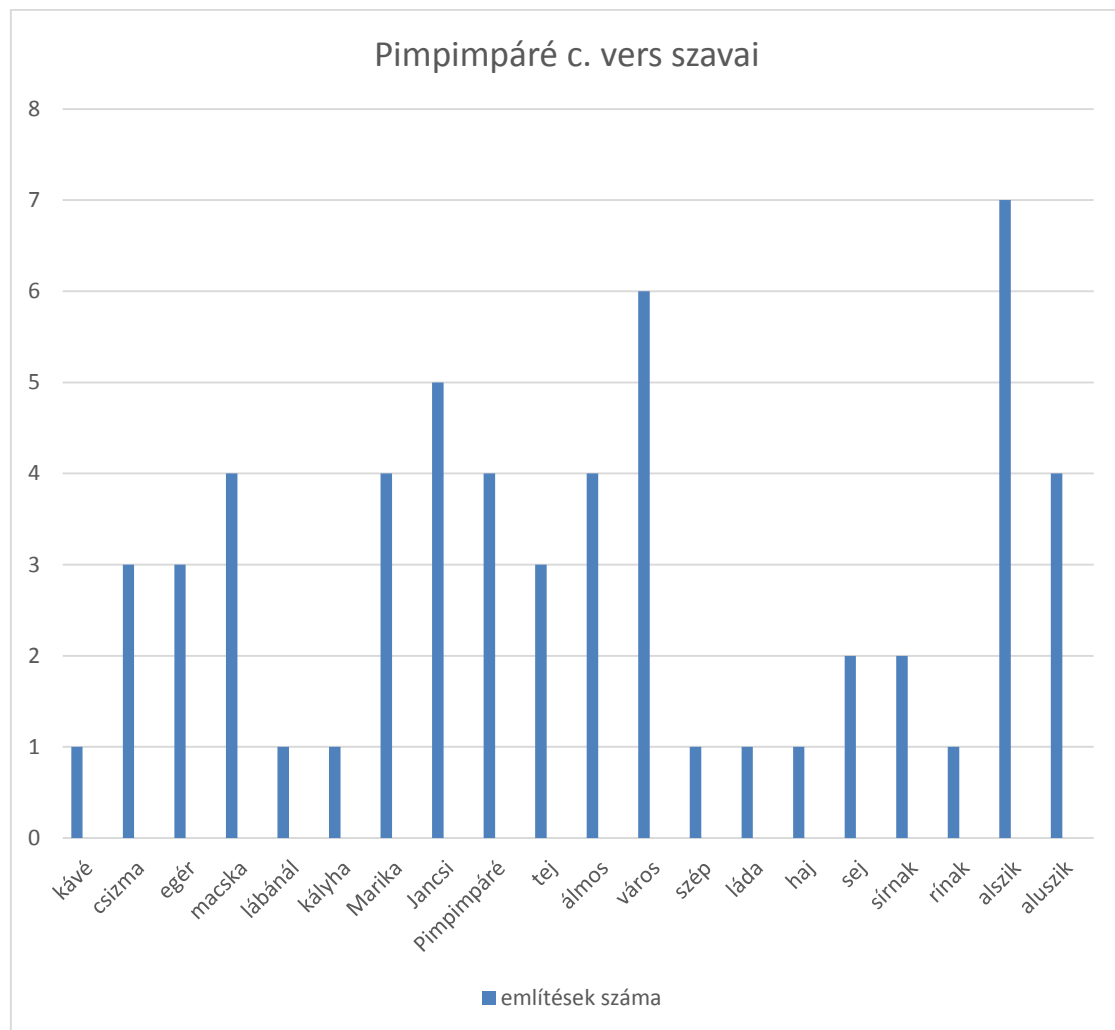
Pimpimpáré

*Pimpimpáré, retyerutya, hej!
Alszik a város, aluszik a tej,
macska vadászik, csizma a lábán,
egerek sírnak-rínak a ládán,
receruca, sejhaj, pimpimpáré,
forró kályhán duruzsol a kávé,
aluszik Marika, Jancsi is álmos,
szép holnapról álmodik a város.*

Rövidebb, egy versszakból álló versben, összesen harminc szó olvasható ismétlődéssel együtt, amelynek több, mint felére, hetvenhat százalékára emlékeztek is a diákok. Ami meglepő, hogy a címadó kifejezést mindössze négyen említették meg. (Ismétlődések nélkül ez a szám nyolcvankét százalékra növekszik.) Két szó (*Peti, nő*) közül az egyik a másik versben jelenik meg.

A versben hét ige szerepelt (*alszik, aluszik, vadászik, sírnak, rínak, duruzsol, álmodik*), ezekből négyre emlékeztek is. A szó, amelyre a legtöbben emlékeztek az „alszik”, ezt hat említéssel a „város” követi, míg a harmadik öt említéssel a „Jancsi” név.

Átlagosan ~ 2,8, azaz három szóra emlékezett egy személy. Hét szóra (*kávé, lábán, kályha, szép, láda, haj, rínak*) mindössze egy-egy diák emlékezett. (4. ábra)



4. ábra – A Pimpimparé c. versből a gyerekek által említettek és a hivatkozások száma

4.3.2. Tavasz

A *Tavasz* c. alkotás esetében az adatok a következők:

Tavasz

*Zöldülni tanul a fű,
nő-növekszik egyre, nézd!
S mit csinál a napsugár?
Tanulja a kékülést.*

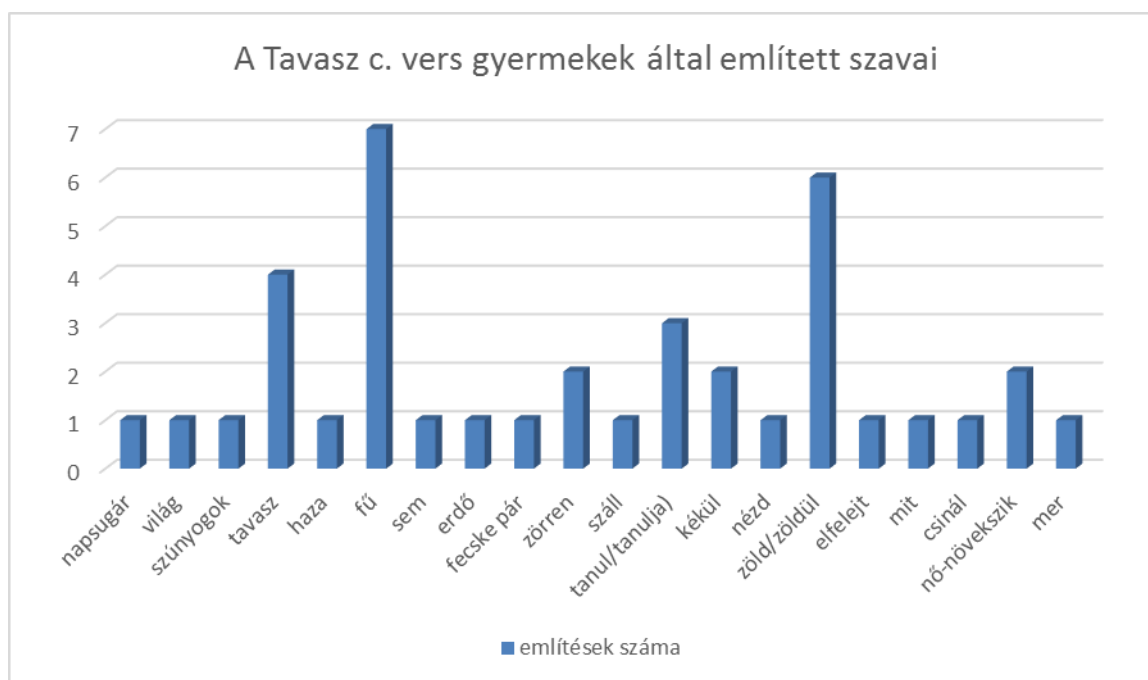
*Hazaszáll a fecskepár,
s szúnyogoknak hada, nézd!
még csak zirrenni sem mer,
tanulja a remegést.*

*Zörögni is elfelejt
erdő alján a haraszt,
némán figyel: a világ
most tanulja a tavaszt.*

A három versszakból álló mű harmincöt szóból épül fel (szóismétlődésekkel együtt), ezek közül huszonkettőt említenek a diákok, amely hatvanhárom százalékos arányt jelent, ismétlődések nélkül már hetven százalékról beszélhetünk. Azaz a két vers tartalmi emlékezete között a szavakat tekintve nincs lényeges különbség az osztályra nézve.

A tanulók hat olyan szót írtak még le, amely vagy nem szerepel a versben, vagy pedig a szöveg írja körül közvetetten (*madarak, hullanak, levelek*). A címadó „tavasz” szót, amely a vers végén is szerepel, négy diák jegyezte le, amely rendkívül jó arány, ha az osztály eredményével összehasonlítjuk, mert osztály szinten átlagosan egy tanuló egy szóra emlékezett (1,17). A legtöbb a *fű* kifejezésre emlékeztek, heten, és hatan voltak, akik a *zöld/zöldül* szavakat írta le.

Az igéket és főneveket egyenlő mértékben nevezték meg, fele-fele arányban. Az érdekes azonban az, hogy a *nézd* és a *tanulja* igék többször is ismétlődnek a versben, ennek ellenére egy és három esetben hivatkoztak rá. (5. ábra)



5. ábra

Mindkét versnél megfigyelhető volt, hogy a diákok több mint fele (tizenhárom fő) közel azonos mértékben emlékezett a versre és a hozzákapcsolódó illusztráció elemire (a leírt szavak száma közel egyenlő volt a leírt képi elemek számával, egy-egy fő ugyanannyi elemet nevezett meg a versből, mint a képből). Azok a tanulók, akik nem tudtak a szövegből visszaidézni, azoknak az

illusztrációhoz sem feltétlenül sikerült írniuk példákat. Az a tanuló, akinek mégis, a színeket sorolta fel, amelyek a szövegben nem szerepeltek.

4.4. A szemmozgásvizsgálat adatainak elemzése

A statisztikai adatok során a következő fő elemek adatait hasonlítottam össze:

- minimum és maximum értékek vizsgálata egyénenként
- első fixációig eltelt idő
- fixációk száma a feladat megkezdése előtt
- fixációk száma és időtartama a feladat végzése alatt.

Ezeket az adatokat rögzítettem egy-egy dia egészére, csak a képre, csak a versre és a két diára vonatkozóan is. Továbbá külön tüntettem fel a fiúk és a lányok adatait illetve ezek összesítését. Ugyanezen adatok minimum és maximum értékét is összevettem egyénenként.

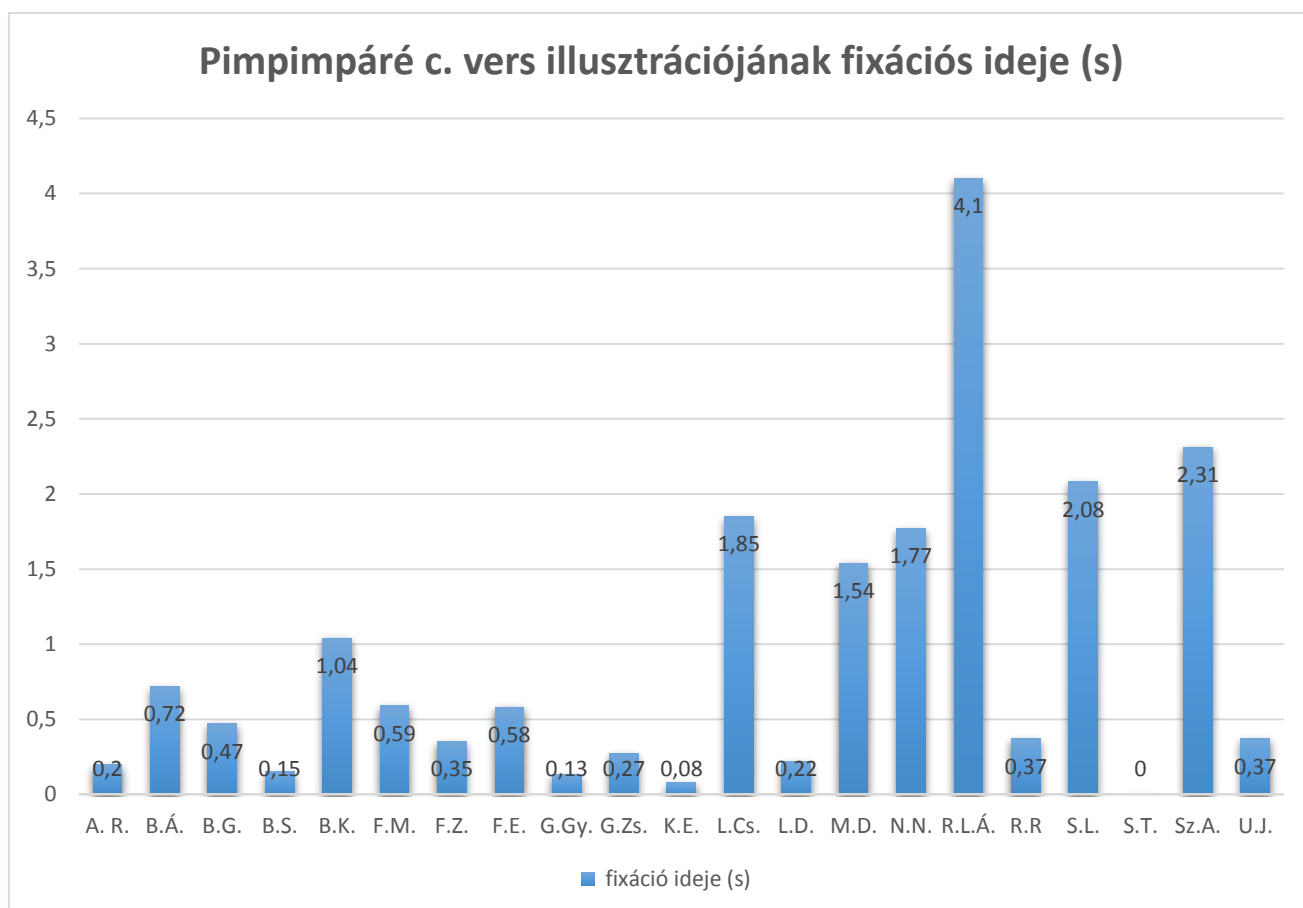
4.4.1. Minimum és maximum értékek vizsgálata egyénenként

A minimum és maximum értékek az adott területen eltöltött teljes és pillanatnyi idő mértékét adják meg mindenegybes, a kutatásban részt vett személynél.

4.4.1.1. Pimpimpáré

A szöveget és a képi elemeket visszaidéző tanulók adatait összehasonlítva a legtöbb időt R.R. tanuló töltötte a *Pimpimpáré* dián, ötvenhét másodperccel, míg a legkevesebbet L.D.. Az elsőként említett diák, annak ellenére, hogy kétszer olvasta el mindkét verset, egy szót sem tudott később felidézni, míg másik társa az osztály átlagát felülmúlva, öt és négy szót írt le. R.R. tanuló az illusztrációk felidézésében teljesített jobban társánál, a *Tavasz* c. alkotásnál. Hozzá kell tennem ők töltötték a legkevesebb fixációs időt a képeken (0,22 és 0,37 másodperc). Két tanuló teljesített mindkét vers és, mind a kép, mind a szöveg felidézésében kiemelkedően, ők N.N. és R.L.Á. A dián eltöltött idejükben nem mutatkozik lényeges különbség (három másodperc), de a képek esetében már igen. A legtöbbször R. L. Á. fixált a képekre, folyamatosan az olvasás alatt és ő tudta visszaidézni a legpontosabban az elemeket (rózsaszín macska, egér felhők), összesen négy másodpercig nézett az illusztrációra. N.N. a harmadik leghosszabb fixáció idejét birtokolja, a maga 1,77 másodpercével.

Azon tanulók eredményeit összehasonlítva, akik nem emlékeztek a képek egy elemére sem (heten) megállapítható, hogy ők néztek a legkevesebb ideig a képekre, pár tized másodpercig átlagosan. (6. ábra)



6. ábra

A szöveg esetén két gyermek egyetlen szót sem, ketten csak a *Pimpimpáréból* tudtak idézni. Ez a legmegdöbbentőbb R.R. esetében, aki közel egy perc alatt, összesen négyszer olvasta a verseket. A. R. eredménye már hihetőbbnek viszonyul, ő fixált a legkevesebb ideig az egész diára, és így a szövege is (23,5 másodperc). Az idő szempontjából a másik két tanuló nem emelkedik ki, ők az átlagos fél perces időintervallumba esnek.

Azok közül, akik a legtöbb szót írták le a maximális fixációs idejükben nem mutatkozik nagyfokú eltérés, csak egy esetben. L.D. diák töltötte a legkevesebb időt a *Pimpimpáré* című vers olvasásával (25,28 másodpercet).

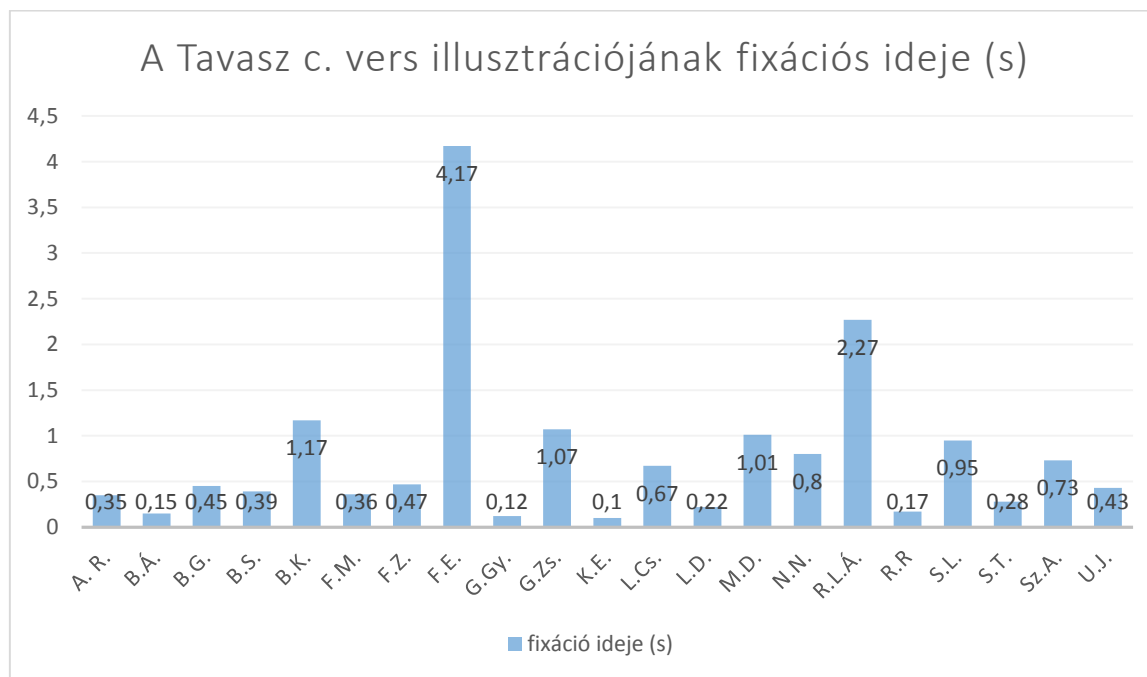
4.4.1.2. Tavasz

A szöveg olvasási idejét tekintve továbbra is R.R. tanuló áll az élen, közel egy perces idejével, ennek ellenére mégsem tudott egy, a versben szereplő szót leírni, annál sikeresebb volt az illusztrációknál, ahol ő volt az ötödik legkevesebb ideig fixáló, mégis a legtöbb elemet tudta felidézni.

A vers szavai közül, aki többet lejegyeztek, a többi társuknál tovább fixáltak a szövegre, több, mint negyven másodpercig ez, közel tízzel több, mint az átlag.

A képi elemek felidézése, három tanulónak okozott gondot, de mégsem ők voltak azok, akik a legkevesebb ideig fixáltak, 0,4 másodpercig átlagosan, ami a minimális érték négyszerese.

A leghosszabb ideig F.E. tanuló tekintett a képre (4,17), amely idő intervallum megegyezik az első vers leghosszabb fixációs idejével, amely többszöröse az osztály átlagának. Sikeresen is tudta felidézni az illusztráció elemeit. A másik három tanuló fixációs ideje töredéke az elsőnek, de így is a leghosszabban fixálók közé tartoznak. Azaz a hosszabb fixációs időt produkálók nagyobb eséllyel idézik fel az illusztrációk elemeit.



7.ábra

4.4.2. Az első fixációig eltelt idő

4.4.2.1. Pimpimparé

Az első fixációig eltelt idő mindkét nem esetében rendkívül csekély, átlagosan 0,15 másodperc. Ez az érték kiugró a képekre történő első fixáció esetében lesz, amikor is a lányoknál ez 7,66; a fiúknál 9,78 másodperc. A versre vonatkozóan az első fixációig eltelt idő átlagosan 0,47 másodperc, azaz a *Pimpimparé* diára tekintve a szemük a lehető leggyorsabban a szövegre tekintett és csak az olvasás egy bizonyos szakaszában siklott át a képre.

4.4.2.2. Tavasz

A Pimpimparé diájához képest a lányoknak kétszer annyi időbe telik, a fiúknak viszont harmadannyiba, míg először a dián akad a szemük. A három darab tavaszi képre sokkal hamarabb fixáltak, mint a városira, átlagosan 2,5 másodperc eltelte után tekintettek a három kép egyikére. A három világos, szín gazdag kép hamarabb felkeltette az érdeklődésüket és vonta el figyelmüket a szöveg olvasásáról, mint az első esetben.

A szöveg esetében az adatok nem mutatnak lényeges különbséget az első vershez képest (0,49 másodperc), vagyis levonhatjuk azt a következtetést, hogy a diára tekintve a tanulók elsősre a szöveg olvasását kezdik meg.

A két dia képeit összevetve elmondható, hogy a lányok (7,66 másodperc) jóval hamarabb fixálnak a képekre, mint a fiúk (12,33 másodperc), de ez a lényegi különbség a versek esetében már nem áll fent (0,54- 0,42).

4.4.3. Fixációk száma a feladat megkezdése előtt

4.4.3.1. Pimpimparé

Mindkét nem háromszor fixált a szemével mielőtt a diára tekintett volna. Ha ezt összevetjük az első fixációig eltelt idővel, azt az adatot kapjuk, hogy a gyermekek szakkadikus mozgásának ideje a két nem esetében egyforma.

Az első képre vetett pillantásig átlagosan a lányokra húsz, a fiúkra huszonhat fixáció volt a jellemző, vagyis a lányok kevesebb idő és kevesebb előzetes fixációs pont után tekintenek a képre, mint a fiúk.

A vers esetében már fordított a helyzet, a fiúk fixációinak száma a vers előtt átlagosan 1,6 volt, míg a lányoké 2,27.

4.4.3.2. Tavas

A második vers esetében lényeges különbség tapasztalható a fiúk és a lányok előzetes fixációik száma között. A gyengébbik nem képviselői nyolc, míg a másik csoport fele ennyit fixált a dia szemügyre vétele előtt.

A *Tavas* esetében a kép megtekintése előtt mindkét nemnél átlagosan hét fixáció a jellemző, vagyis sokkal hamarabb tekintenek a képre, mint az első versnél.

Az eddig összegyűjtött adatok alapján megállapítható, hogy a fixációk időtartama és ideje egyenesen arányos, azaz kevesebb idő alatt, kevesebb fixációra van lehetősége a szemnek, amelyet a fiúk és a lányok esetében láthatunk is.

A vers előtti fixációk száma átlagosan kettő mindkét nemnél, ami azt jelenti, hogy a *Pimpimparé* c. verstől ebből a szempontból nem tapasztalható lényegi eltérés.

Két illusztrációra vonatkozóan vizsgáljuk az adatokat még jobban kiütköznek az eddig említett különbségek: A képek előtti fixációk száma a lányoknál húsz, a fiúknál harminckettő. Fiúknál átlagosan másfélszer több fixációs pont volt, mint a lányoknál mielőtt rátértek volna a szövegre. A két verset együtt nézve nem mutatkozik ez a fajta különbség, az átlagos fixációs szám a feladat megkezdése előtt továbbra is kettő.

4.4.4. Fixációk időtartama a feladat végzése alatt

4.4.4.1. Pimpimparé

A teljes fixációs időt tekintve átlagosan 31,47 másodpercet töltöttek átlagosan a dia nézésével, amelyből a képre mindösszesen 0,83 másodperc jutott. Ez elenyészően kevés és magyarázza is (a képekre eső fixációs szám mellett), miért nem tudták sokan felidézni a kép részleteit. A lányok kevesebbet nézték a képeket, mint a fiúk és ez a versnél is így volt, bár a különbség nem volt számottevő. A vers olvasásával átlagosan fél percet töltöttek.

4.4.4.2. Tavasz

A dia egészével az elsőhöz hasonlóan fél percet foglalkoztak a diákok.

A tavaszi képeket kevesebb ideig nézték (0,67 másodperc), a két nem között nem mutatható ki szignifikáns különbség.

Annak ellenére, hogy a második vers hosszabb volt, rövidebb időt töltöttek az olvasásával, átlagosan 29,2 másodpercet, amelyet az ismeretlen szavak hiányára vezettek vissza.

A két diára összesítve és átlagot számolva a teljes fixációs idő alig több, mint egy perc (61,41 másodperc) és ha ezt a képekre is kiszámoljuk 1,44 másodpercet kapunk. Ez rendkívül csekély, az egész diára fordított idő hatvanad része! Így ha az osztály egészét nézem érthető, miért nem tudtak képi elemeket felsorolni. Viszont, ha a kiemelkedően jól teljesítő tanulókat nézzük, levonhatjuk azt a következtetést, hogy rendkívül jó vizuális memóriával rendelkeznek.

4.4.5. Fixációk száma a feladat végzése alatt

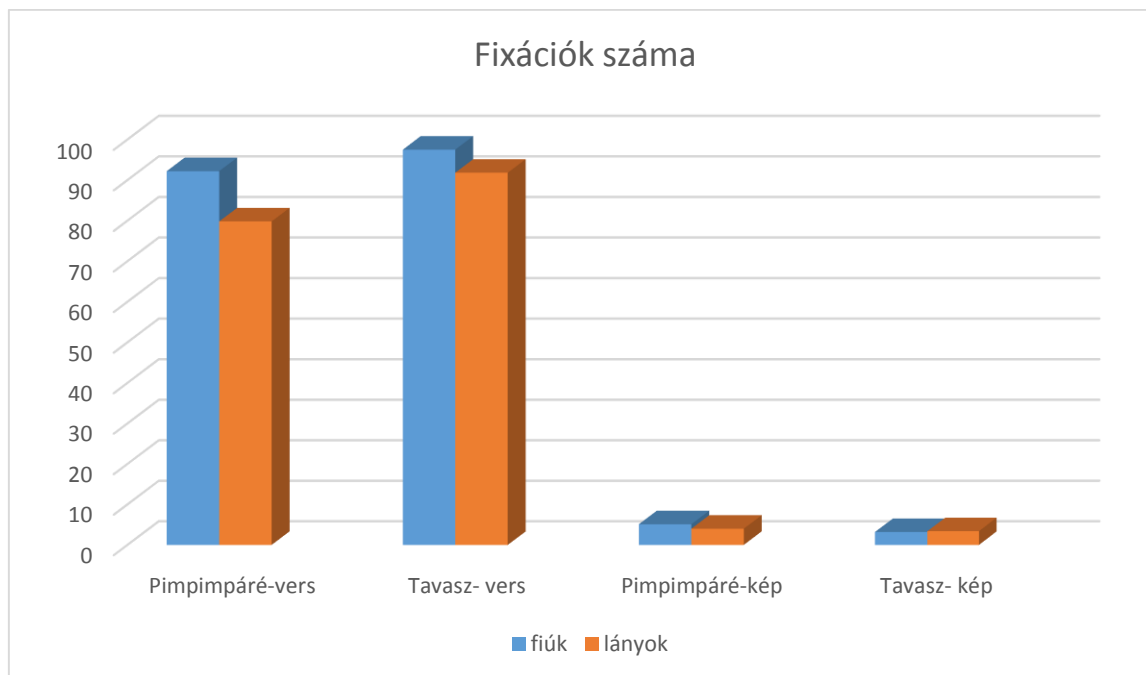
4.4.5.1. Pimpimparé

A fixáció számát vizsgálva a lányok kevesebbet produkáltak, nyolcvanötöt a fiúk kilencvenkilencével szemben, azaz a lányok szakkádjai hosszabbak, mint a fiúké, több karaktert fog át a szemük, így gyorsabban haladnak az olvasásban, és ez az idejükben is megmutatkozott. A lányok 30,26, a fiúk 32,82 másodpercet töltöttek a dia nézésével.

A képre eső fixációk száma a lányoknál négy, a fiúknál öt volt, a versre vonatkozóan ez a szám nyolcvan és kilencvenkettő. Azaz a lányok szakkádjainak öt százaléka, a fiúkénak öt és fél százaléka esett a képre.

4.4.5.2. Tavasz

A fixációk száma a *Tavasz* c. alkotásánál mindkét nemnél magasabb, mint az első esetben, átlagosan kilencvenöt, ebből a képre mindössze három jutott, míg a többi a versre korlátozódott. A két diát együtt nézve az átlagos fixációs szám száznyolcvanhat és ebből a képekre átlagosan 7,57 jutott.(8.ábra)



8. ábra - A versekre és képekre eső fixációk száma

5. Befejezés

5.1. Hipotéziseim értékelése

1. Az egy szóra eső fixációk hossza egyenes összefüggésben áll a szó megjegyzésének sikerességével.
2. Az illusztráció elvonja a figyelmet a szöveg olvasásáról.
3. A képi elemek felidézése eredményesebb a gyermekek körében, mint az olvasott szavaké.
4. A regressziók száma a halandzsaszavak esetében a legnagyobb.
5. A fiúk és a lányok között nem mutatkozik lényeges különbség a szakkadikus ugrások számát tekintve.

Az első hipotézisem az volt, hogy az egy szóra eső fixációk hossza egyenes összefüggésben áll a szó megjegyzésének sikerességével. Ez a feltevés igaz, ha hozzátesszük még a többszörös regressziós számot (az adott szóra több ponton is fixálnak) és, hogy a szó a gyermekek aktív szókincsét képezi (4. ábra). Azaz a diákok azokat a szavakat jegyezték meg a legkönnyebben, amelyeket többször és hosszabban olvastak és a mindennapokban találkoznak vele.

Ha csak a fixációk hosszát nézzük, akkor a feltevésem egyértelműen megcáfolható, mert a tanulók a halandzsa (*pimpimpáré*, *retyerutya*, *receruca*, *zirreni*) szavak fixálásával töltötték a

legtöbb időt, ennek ellenére azok közül csak egy szót, és azt is csak tizenkilenc százalékuk tudta megnevezni (4. ábra).

A következő feltevésem az volt, hogy az illusztráció elvonja a figyelmet a szöveg olvasásáról. Ezt a feltevésemet egyértelműen sikerült megcáfolni, hiszen a tanulók nagyon rövid ideig és nagyon kis számban tekintettek a képekre (6. és 7. ábra). A fixációkra elsősorban a vers olvasásának megkezdése előtt került sor, mégpedig véletlenül, mert a képek a képernyő közepéhez közel helyezkedtek el, így vetődhetett rá az első pillantásuk.

A harmadik hipotézisem az volt, hogy a képi elemek felidézése eredményesebb a gyermekek körében, mint az olvasott szavaké. Ez egyértelműen megcáfolható a *Pimpimpáré* című vers esetében. A szöveg egységeire többször és többen emlékeztek, mint a képére (2. és 4. ábra).

A *Tavasz* c. alkotás esetén azonban megállapítható, hogy az állításom igaz, a képre sokkal könnyebb visszaemlékezniük a tanulóknak (3. és 5. ábra). Ebben az esetben azonban ismét hozzá kell tennem, hogy a képeken látott elemekkel (fák, bokrok,...) a gyermekek mindennap találkoznak, az életük részét képezi, így ezek felidézése sokkal eredményesebb.

A fenti tények ismeretében arra jutottam, hogy a megállapításom téves volt, a gyermekek az olvasott szavakat könnyebben idézik fel, mint az illusztráció elemeit, amelynek háttérében a rendkívül rövid ideig tartó fixációhossz áll (6. ábra).

Negyedik feltételezésem az volt, hogy a regressziók száma a halandzsaszavak esetében a legnagyobb, egyértelműen látható volt a videó felvételeken, hogy igaz a megállapítás. Megjegyzésként hozzá kell tennem, hogy a halandzsaszavak kategóriába nemcsak az értelmetlen, jelentéssel nem rendelkező szavakat soroltam, hanem a gyermekek által ismeretlen hangulatfestő szavakat is (*zirenni*).

Számszerű eredményekkel nem rendelkezem, mivel ezt az adatot a programban nem rögzítettük, de a szemmozgást mutató filmen a diákok többségénél megfigyelhető volt, hogy főleg az első vers esetében, a legtöbb időt az első és az ötödik sor olvasásával töltötték. Egy-egy szót többször is elolvastak, visszatértek rá, mert nem tudták a jelentését konstruálni.

Utolsó feltevésem a fiúk és a lányok olvasása között nem tételezett fel lényeges különbséget a regressziók számát tekintve. Ez a feltevés igaznak bizonyult (8. ábra), minimális eltérés ugyan

tapasztalható, a lányok kevesebb szakkadikus ugrás számot produkáltak, mint a fiúk. (Itt hozzá kell tennem, hogy mivel minden fixációhoz tartozik egy szakkadikus ugrás ezért a két tényező száma mindig megegyező.) A mindkét vers esetében csak egy lány produkált száz feletti ugrásszámot, ennek oka az volt, hogy kétszer olvasta el a verseket. A fiúknál az első alkotásnál négyen produkáltak száz feletti szakkadikus ugrás számot.

A fiúk és lányok között egyénenként vizsgálva tapasztalhatók nagy különbségek. Összevetve a két nem átlagát közel azonos értéket kapunk, vagyis a két nem között nem tapasztalható lényeges különbség.

5.2. A kutatás továbbfejlesztésének lehetőségei

Kutatásom során nem vettem külön, választottam szét a normál olvasókat és az olvasási nehézségekkel küzdőket. Érdemes lenne kifejezetten a diszlexiás tanulók olvasási folyamatának vizsgálata és az eredmények összevetése.

Az illusztrációk kapcsán nem csak festmények mutatása, hanem gyermekek által készített alkotások és fényképek bevonása is érdekesnek tűnik. Ebben az esetben annak vizsgálata, mely technika vonzza a tekintetüket és, mely elemeire emlékeznek a leginkább. Külön lehetne vizsgálni csak az illusztrációt és a fixációs pontokat összevetni azokkal a pontokkal, ha a képek mellett a szöveg is fellelhető.

Az illusztrációhoz kapcsolódóan érdemes kutatási terület lenne még, mennyire segíti a kép az olvasottak megértését, megjegyzését. Milyen utasítás vagy dia elrendezés lenne szükséges ahhoz, hogy a képekre nagyobb mértékben fixáljanak. Ez értékes információkkal szolgáltathatna arról, hogy a későbbi plakátokon, dolgozatokban, jegyzetekben, könyvekben, hogyan is kellene elrendezni a magyarázó képeket, szemléltető illusztrációkat.

Egy bizonyos idő (egy év) elteltével meg lehetne ismételni a feladatot, ugyanazon diákokkal és felmérni az adatokat, majd megvizsgálni a különbségeket, azoknak irányát (pozitív, negatív) és kiváltó okát. Ugyanezt lehetne még úgy kutatni, hogy a nyári szünet után, milyen a gyermekek olvasása, milyen hatással van az olvasási képességeikre a hosszú szünet.

Befejezőként az eredmények tükrében a különböző olvasási stratégiákat (Steklács János 2013: 53) mutatom be, miképpen kellene nagyobb hangsúlyt fektetni a szöveg és a kép összefüggésének elemzésére. Hiszen valószínűsíthető, hogy a lírai alkotások érzelmi vonulatai sokkal könnyebben átélhetőbbek és a szöveg könnyebben megérthető, ha az irodalmi nevelésben nagyobb hangsúlyt fektetünk az illusztráció elemzésére. Ha segíteni akarjuk a gyermekek irodalmi művelődését tudatosabban és többet kell foglalkoznunk a képekkel.

Leggyakrabban használt olvasási stratégiáink közé tartozik a szöveg áttekintésének céljának megnevezése, a szöveg átfutása, a részletes olvasás, ezeket már kifejtettem, de kimaradt a kereső olvasás és a beleolvasás módszerének adaptálása az illusztrációk elemzésére.

Keresésnél egy-egy adott elem után kutatunk a képen, amelynek a szövegben is nagy szerepe van. Ezt a feladatot valamilyen rendezőelv alapján kell kiadnunk (csak szereplők, csak tárgyak kerestetése). Megtekintésnél, a kép egy-egy részletét nézzük meg és induktív módon következtetünk a részletek alapján a kép egészére.

Ez azonban csak néhány stratégia volt a sok közül, amelyekből választhatunk. Oktatói munkánk során figyelembe kell vennünk: attól, hogy megismertetjük diákjainkkal a stratégiákat, még nem fogják tudni őket jól használni. A több olvasási stratégia ismerete mellett a jó stratégiahasználókat jellemzi a kiterjedt tudás, motiváltság, metakognitív faktor ismerete és az olvasási cél érdekében a legjobb stratégia kiválasztása.

A gyermekek oktatása során fontos, hogy minél több érzékszerven keresztül tapasztaljanak és érintkezzenek a tananyaggal. A képekkel történő szemléltetés rendkívül látványos és ezáltal figyelemfelkeltő tud lenni, érzéseket is képes közvetíteni, így teljes egészében visszaadhatja egy szöveg mondanivalóját. Éppen ezért tartom fontosnak, hogy a gyermekek minél több versnél láthassák annak képi megjelenítését, amelyet akár saját magunk is elkészíthetünk.

Munkámmal reményeim szerint sikerült újabb módszertani támpontokat adnom a lírai alkotások feldolgozásában, hiszen a digitális korszakban, amelyben élünk a gyermekeknek segíteni legkönnyebb a vizuális kommunikáció útján.

„Nincs gyerekvers vagy felnőttvers, csak vers van, és ezt vallom ma is. Olyan ez, mint egy kicsi asztal, vagy egy kicsi szék, a gyerekekhez kell méretezni, hogy felérje. Ha így sem érné fel a

székről az asztalt, akkor párnát kell alá tenni, és így van ez a versek esetében is.” (Lovász Andrea 2011: 88)

6. Irodalomjegyzék

6.1. Felhasznált irodalom

1. Bognár Tas (2001): *A magyar gyermekvers*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.. Budapest. 11-21 old. 246-251.
2. Burai Lászlóné (2014): Ismerkedés az olvasási stratégiákkal 2. osztályban. *Tanítás-tanulás*. Apáczai Kiadó. XI. évfolyam 6. szám.
3. Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik oktatási stúdió. Szeged. 1998.
4. Dobozi Eszter (1985): *Játék szilágyi Domokos költészetében*. Forrás. 10 szám. 68- 75.
5. Dr. Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*, Pedellus Tankönyvkiadó.
6. Kántor Lajos (2008): *A költő (régí és új) életei, Szilágyi Domokos (1938-1976)*. Kriterion Könyvkiadó. Kolozsvár.
7. Kántor Lajos (1980): *Korunk: Avantgarde és népiség*. Magvető Könyvkiadó. 410- 439.
8. (Szerk.) Komáromi Gabriella (1999): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó.
9. László Bakk Anikó: *A költő régi és új életei*. Kriterion kiadó. Gyermekszemek tükrében 192-196.
10. Lovász Andrea (2011): *Navigátor- Gyermekirodalmi lexikon*. Cerkabella Könyvkiadó. Budapest.
11. Steklács János: Az irodalmi nevelés lehetőségei az új alsós kerettantervben. *Tanítás-tanulás*. Apáczai Kiadó. XI. évfolyam 4. szám.
12. Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
13. Steklács János (2002) (szerkesztő): *Mese- és mítoszelméleti szöveggyűjtemény*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar. Kecskemét, 2002.
14. Szilágyi Domokos (2006): *Lám, egymást érik a csodák*. Cerkabella Könyvkiadó. Győr
15. Végh Balázs Béla (2007): *A gyermekirodalom változatai*. KOMP-PRESS. Korunk. Kolozsvár. 78-86 oldal.

6.2. Internetes forrás

- (16). Latin-magyar szótár
<http://dictzone.com/latin-magyar-szotar/illustro> (2014.10.05.)
- (17). Petőfi, Arany és kortársaik a Facebook-on
<http://tanarblog.hu/projektek-oravazlatok/3769-petfi-arany-es-kortarsaik-a-facebook-on> (2014.11.08.)
- (18). Már Sándor Petőfi is fent van a Facebookon
<http://444.hu/2013/11/14/mar-petofi-sandor-is-fent-van-a-facebookon/> (2014.11.08)
- (19). Keszy-Harmath Dániel-A Facebook használata az anyanyelvi nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 2014/1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=498> (2014.11.08)
- (20). A rajz és vizuális kultúra tantárgy a kerettantervben
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/segedlet_rajz_szi9-10.doc (2014.11.08.)
- (21). Steklács János (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 2014/3.
<http://anyp.hu/cikkek.php?id=524> (2014.11.06)
- (22). A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-hk-Bodoczky-Rajz.html> (2014.11.08.)

6.3. Képek

1. <http://lalukgyorgy.blogspot.hu/2011/03/tavaszi-fenyek.html> (2014.05.15)
2. <http://fineartamerica.com/featured/spring-natalie-holland.html> (2014.05.15)
3. http://www.varvaraharmon.com/oil_new/oil_new-05.html (2014.05.15)
4. Szilágyi Domokos (2006): *Lám, egymást érik a csodák*, Cerkabella Könyvkiadó, Győr, 23. oldal

7.Melléklet

Kérdőív

1. **Mi a nemed?** *Húzd alá!*

Fiú Lány

2. **Hány éves vagy?** Írd le a pontozott vonalra!

.....

3. **Írd le azokat a szavakat, amelyekre emlékszel a versekből!**

Írd a táblázat megfelelő helyére!

Pimpimparé	Tavas

4. **Milyen volt versek illusztrációja? Mely elemekre, tárgyakra, színekre emlékszel?**

Írd le néhány szóban a táblázat megfelelő helyére

Pimpimparé	Tavas

5. **Mindegyik kép vissza tudta adni a vers tartalmát, mondanivalóját?**

Húzd alá!

Igen

Nem

Ha nem, melyik vers képét cserélnéd le? *Húzd alá!*

Pimpimparé

Tavaszi

6. Olvastad már ezeket a verseket korábban?

Karikázd be a megfelelő választ!

Igen

Nem

7. Szoktál szabadidődben gyermekverseket olvasni? *Húzd alá!*

Igen

Nem

8. Mennyire tetszett a Pimpimparé című vers?

Húzz alá egy választ!

① Egyáltalán nem tetszett.

② Nem tetszett.

③ Átlagos volt.

④ Tetszett.

⑤ Nagyon tetszett.

9. Mennyire tetszett a Tavasz című vers?

Húzz alá egy választ!

① Egyáltalán nem tetszett.

② Nem tetszett.

③ Átlagos volt.

④ Tetszett.

⑤ Nagyon tetszett.

10. Melyik vers tetszett jobban, melyik áll hozzád közelebb?

Karikázd be!

Pimpimparé

Tavaszi