

TDK-DOLGOZAT

Bárány Fanni Nóra

BA

2023

**INTERAKTÍV SZÖVEGFELDOLGOZÁSI MÓDSZEREK EREDMÉNYESSÉGE
TANULÁSI ÉS VISELKEDÉSI ZAVART MUTATÓ GYERMEKEKNÉL**

Bárány Fanni Nóra

Széchenyi István Egyetem

Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar

Gyógypedagógia szak

Témavezető: Dr. Kurucz Anikó egyetemi adjunktus

Kézirat lezárása: 2023. november 6.

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
1. Kortárs olvasáspedagógia.....	5
2. Módszertanok és technikák.....	7
3. A kutatás hipotézisei	13
4. A kutatás	14
4.1. Használt módszerek és technikák	16
4.2. Miért Lázár Ervin?.....	16
4.3. Gyakorlati megvalósítás.....	18
5. A kutatás kiértékelése	24
5.1. Foglalkozások légköre, hangulata	27
5.2. Papírszínház mint keretteremtő médium	27
5.3. Az alkotás kifejező ereje	28
Összegzés és konklúzió.....	31
Felhasznált irodalom	33

Bevezetés

Ma, a gyermekek több, mint 20%-a alkalmatlan arra, hogy megfeleljen az első osztály elvárásainak –, ezt az eredményt mutatta Gyarmathy Éva több, mint 1000 gyermekkel végzett kutatása. Gyarmathy Éva egy 2023-ban a Szabad Európának adott interjújában a tanulási zavarokat *tanítási zavaroknak* nevezte, és hangsúlyozta, hogy a megfelelő módszerekkel, fejlesztő tanítással a tanulási zavart mutató gyermekek igenis képesek megtanulni – ugyanúgy, sőt még jobban is – nagyon sok mindent, amit az iskola elvár, mint a többiek. Továbbá arra is felhívta a figyelmet, hogy a mai iskolarendszer olyan, amely *általában* nem illik a gyermekhez. Gyarmathy Éva kijelentéseit alátámasztják az elmúlt évtizedek PISA eredményei is. Magyarország ugyanis a legfrissebb felmérésen is az OECD-átlag alatt lévő pontszámot ért el mindhárom vizsgált területen (szövegértés, matematika, természettudományok). A három vizsgált terület közül a 2018-as felmérésen a legkevesebb pontszámot a szövegértés érte el, a maga 476 pontjával (OECD-átlag: 487). (oktatás.hu 2018)

A fent említettek csak töredékét képezik a napjaink oktatásával szemben támasztott kételyeknek és elvárásoknak, melyek azon túl, hogy megrémisztik korunk gondolkodóit, egyúttal sarkallják is őket a változtatásra. Mára számos hasznos, eredményes és az oktatásba adaptálható módszertan és technika látott napvilágot, amelyeknek közös célja a mai gyermekekhez való eljutás, a vágy, hogy az iskola „megtanulja a mai gyermekeket”, alkalmazkodjon hozzájuk, és ezek után érdemi és eredményes oktatást tudjon biztosítani számukra. A gyakorlatban részt vevő pedagógusoknak és gyógypedagógusoknak módjukban áll bizonyos változtatásokkal tenni a nagyobb jóért. Dolgozatom célja ezért olyan módszertanok és technikák rövid bemutatása, amelyek meglátásom szerint eredményesebben használhatók – jelen esetben a gyermekek olvasóvá tétele és belső képalkotó képességük fejlesztése érdekében.

Az elméleti háttér felvázolása, illetve a kortárs tudományos fejlemények bemutatása után dolgozatom második felében ismertetem azt a saját kutatási folyamatot, melyben a két általam választott szövegfeldolgozási technika eredményességét igyekeztem összehasonlítani az iskolai gyakorlatban – még mindig – legelterjedtebb hagyományos szövegfeldolgozási módszerrel.

1. Kortárs olvasáspedagógia

Már a kortárs olvasáspedagógia szemléletéből is tisztán látszik, hogy az olvasás és írás alapvetően komplex folyamatként értelmezendő, így tanításának kérdésköre is módszeres áttekintést és a különböző olvasástanítási programokban való eligazodás képességét igényli. Az is folyamatosan bizonyítást nyer, hogy az egyéb alternatív, tovább gondolt módszertanok hatékonysága nem elhanyagolható, sőt jobban illeszkedik a mai gyermekek gondolkodásához.

Az elmúlt évek PISA felmérései jól mutatják a jelenlegi oktatási rendszer hiátusait, mely arra ösztönözte napjaink gondolkodóit, hogy új utakat keressenek a jövő nemzedékének oktatásában. Számos módszertan és technika került kidolgozásra annak érdekében, hogy az olvasás–írás és szövegértés alapkő mivoltának felismerésével a gyermekek és tanulók későbbi tanulmányi előmenetele még eredményesebb legyen nemzetközi szinten is.

A kortárs olvasáspedagógia észrevette és legyőzendő akadályként azonosította azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak a mai gyermekek készségeinek és képességeinek kialakulására. Az élet minden területén bekövetkező óriási változások és átalakulási folyamatok átalakítják ez emberi gondolkodást. Fontos azonban látni, hogy az emberiség történetében bekövetkezett változások milyen következményekkel jártak, és milyen eredményeket hoztak, melyeknek hiánya ma már elképzelhetetlen. Gondoljunk csak az írásbeliség elterjedésére vagy a könyvnyomtatásra.

Azóta az írásbeliség ugyan háttérbe szorult, mely az analitikus, logikus gondolkodás gyengülését eredményezte, viszont az utána elterjedő digitális médiumok és eszközök lehetővé tették a jobb agyfélteke dominanciáját, mely agyterület eddig kihasználatlannak tűnt (G. Gödény 2016). Ebből a példából is látszik, hogy a jelen szakembereinek fontos elsajátítani azt a szemléletmódot, mely az infokommunikációs eszközök és a digitalizáció okozta változásokat felhasználni törekszik, és az így felnövekvő nemzedék készség- és képességrepertoárjára épít az oktatásban. Azonban nem a különböző infokommunikációs eszközöket szeretném bemutatni, hanem néhányat azon pedagógiai módszerek közül, melyek figyelembe veszik a gyermekek kognitív és egyéb területein végbemenő változásokat.

Milyen hátráltató és milyen újonnan megerősödött készségek és képességek azok, amelyekre alapoznunk kell? A következőkben ezeket igyekszem ismertetni a teljesség igénye nélkül G. Gödény Andrea *Olvasáspedagógiai tanulmányok* című munkája alapján.

A mértéktelen képfogyasztás egyik legnegatívabb következménye: a belső képalkotó képesség fejlődésének elmaradása, mely hátráltató tényező főként az olvasás és a szövegértés vonatkozásában, illetve a mozgáshiányból adódóan az egyensúlyozó rendszer elhanyagolt

ingerlése, mely nem teszi lehetővé a neurológiai harmónia, így a koncentrált figyelem kialakulását sem (Gyarmathy 2012).

További hátráltatott terület a ritmikus mozgás és beszéd, a zene öröme és tapasztalata, mely az intrauterin életben is ugyanakkora jelentőséggel bír, mint a megszületés utáni időszakban. Ha egy gyermek kevés beszédet, éneket, mondókát hall (élőbeszédben és nem gépi frekvencián), akkor ez kihathat későbbi tanulási eredményességére azáltal, hogy nehezebben fogja megérteni a felnőtt-felnőtt beszédinterakciót, mely pedig olvasási és írási nehézségekhez is vezethet (G. Gődény 2016).

A mese egy olyan eszköz a szakemberek és szülők kezében, melyet talán nem értékelnek eléggé, ugyanis a mese nemcsak örömet szerez és élményhez juttat, de közben tanít és magatartásmintákat épít ki a gyermekekben, problémamegoldó és más egyéb képességet fejleszt észrevétlenül; gyógyít, oldja a szorongást, fejleszti az érzelmi intelligenciát és még terápiás jelentőséggel is bír. Utóbbi területen talán a legismertebb kutató Boldizsár Ildikó. Mindemellett a már korábban említett és az utóbbi időkben csorbát szenvedett belső képalkotás képességének legeredményesebb fejlesztő eszköze a mese. Köztudottan fontos szerepe van a későbbi szövegfeldolgozó mechanizmusok és a nyelvi kompetenciák kialakulásában, a személyiség és az esztétikai fogékonyság fejlődésében, a beszédértés és a beszédpercepció működésében (G. Gődény 2016).

A *versélmény* biztosítása talán még ennél is elhanyagoltabb terület, pedig hasonlóképpen hatásos fejlesztő eszköze az esztétikai érzékenységnek, szintén oldja a stresszt, ezáltal megkönnyítheti az iskolába való beilleszkedést. Nem utolsósorban pedig a már többször említett belső képalkotó képességet is fejleszti. Mindezt ritmikával és esztétikai élménnyel segíti meg (G. Gődény 2016).

A kortárs olvasáspedagógia egyre nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy a gyermekek intézményi keretek között is olyan művekkel találkozzanak, amelyek nekik szólnak, róluk szólnak, és általuk szólnak. Erre megoldásként többek között a kortárs alkotók nagyobb szerephez való juttatása szolgál. Ezalatt nem feltétlenül az alkotók és műveik „lecserélése” értendő, de annyi bizonyos, hogy a kanonizált korpusz megújítása mellett a szövegfeldolgozási technikán is változtatni kell a siker elérése érdekében. Mi is ez a siker? A gyermekek olvasóvá tétele. E cél azonban a fantázia, a jelentéstulajdonítás, az emlékezet és az élményörzés megfelelő fejlettsége nélkül nem érhető el (G. Gődény 2016).

Ahhoz, hogy egy jó szöveg létrejöjjön, azaz a szövegalkotási készség fejlődjön (pl. a fogalmazás órák keretében), egy dinamikus és komplex folyamatnak kell lejátszódnia az alkotóban, melyhez hozzá tartozik a tervezés, pizkozat írása és az átdolgozás (Tóth 2008). De

hogyan segíthető elő az, hogy a tanulók „jó” szövegeket tudjanak írni? Fejlesztéssel. Meg kell alapozni az olvasó-író világba vezető utat otthon és az intézményekben is. A kreatív írástechnika egy azok közül a módszerek és technikák közül, amelyek segíthetnek ebben, ugyanis fejleszti a szövegértési és szövegalkotási kompetenciákat, segít fenntartani a kollektív emlékezetet, és fontos szerepet játszik a kulturális hagyomány átörökítésében (G. Gődény 2016).

Az élménygyűjtés minden szempontból fontos ebben az oktatási helyzetben. Hiszen a tananyag személyes élményhez való kapcsolása köztudottan kulcsfontosságú egy tudástartalom elsajátításában. Ha pedig olvasó világról beszélünk, akkor nem mehetünk el a színház fontossága mellett. Novák Jánosnak és a Kolibri Színháznak köszönhetően már az az „akadály is elhárult”, hogy csak egy bizonyos életkortól ajánlatos színházba menni a gyermekkel. A Kolibri Színház ugyanis lehetővé teszi, hogy már 0–3 éves korban is részesüljenek a gyermekek a színház elidegeníthetetlen élményszerző erejében (G. Gődény 2016).

2. Módszertanok és technikák

Dolgozatomban elsősorban azokra a módszertanokra és technikákra koncentráltam, amelyek magát a szöveg feldolgozását segítik elő, és teszik azt eredményesebbé. Ezen módszerek mindegyike az élménypedagógia „szárnyai alá tartozik”. Az élménypedagógia egy reformpedagógiai irányzat, mely lehetővé teszi az élményszerzés általi ismeretszerzést intézményi keretek között is, méghozzá úgy, hogy valódi gyakorlati tapasztalásra épít (Tancz 2019).

Ennek alapjául pedig a konstruktív pedagógia szolgál, amely szemlélet kimondja, hogy minden megismerés az egyén személyes konstrukciójában jön létre, és csak az egyén személyes részvételével és alkalmazásával alakul. A pedagógus ebben a szemléletben igyekszik egy úgynevezett „flowélményt – áramlatélményt” biztosítani, amely magával sodorja a gyermeket, és önmagában is motiváló erőként működik. Ezáltal felismerhetjük, hogy az irodalmi alkotások befogadása okozta élmény megalapozhatja a gyermek olvasáshoz való viszonyát (Tancz 2019). Csépe Valéria igazolta és bizonyította az alkotó tevékenységek értelemre és érzelemre gyakorolt transzferhatását. Kimondta, hogy az ének, a zene, a mozgás és az alkotó művészetek azokra az agyi hálózatokra hatnak, amelyek biológiai alapjai a beszédnek, a nyelvi értésnek, így az olvasásának is (Csépe–Sallai 2016).

A legtöbb, általam is említésre kerülő módszer és technika alapja a mesélés. Korunk talán legismertebb, meseterápiával foglalkozó kutatója Boldizsár Ildikó. Munkásságának

köszönhetően a meseterápia egyre inkább elterjedni látszik hazánkban is. Boldizsár Ildikó népmeséket vizsgáló kutatása során fogalmazta meg, hogy a meséken keresztül valódi, érvényes tudás szerezhető. A különböző világrészek népmeséinek tanulmányozása során arra a közös jellemzőre lett figyelmes, hogy a mesék célja a tanítások továbbhagyományozása, vagyis a mesék az előző generáció által összegyűjtött tudást adják át. Ez pedig azért lehet így, mert történeteken keresztül könnyebb beszélni bármilyen témáról, illetve ezen témák befogadása is egyszerűbb a mese csatornáján keresztül. Ezt az erőt az oktatás még nem adaptálta annyira, hogy lehetőségeit a fizika, kémia és matematika tantárgyak oktatásánál is kihasználja. További közös vonás a különböző népek meséiben a teremtő képzelet aktivizálódása, mely állítása szerint mára szinte teljesen feledésbe merült. A teremtő képzelet képeken alapul és az intuíció alapját képezi, olyan tudatállapot, amely összekapcsolja az értelmet az érzékeléssel, illetve a gondolatot az érzéssel. Így a teremtő képzelet aktivizálódása lehetővé teszi a mesék archaikus motívumainak életre kelését (Boldizsár 2016).

A népmesék egyik meghatározó funkciója mindig is a közösségteremtés volt. Ezt a funkciót pedig minden más módszernél eredményesebben teljesíti be. Használata alkalmas arra, hogy a sokféle helyről érkező és érzelmi-értelmi háttérrel rendelkező gyermek közösséggé formálódhasson (Boldizsár 2016). Ide szeretném bekapcsolni Gyarmathy Éva gondolatát, miszerint a mai gyermekek egymástól is nagyon különböznek, így az „egyenoktatás” (uniformizált oktatás) az esetükben nem működőképes (Gyarmathy 2023). A mesék közösségformáló ereje azonban alkalmas lehet ennek a jelenlegi problémának ha nem is teljes, de valamilyen szintű orvoslására.

Boldizsár Ildikó „történethallgatási transznak” nevezi azt az állapotot, amely az élıszavas mesélés közben jön létre a hallgatóságban. Ekkor olyan fajta intenzív fókuszált figyelem alakul ki, mely különbözik minden más figyelmi típustól: ebben az állapotban a mesét hallgatók nyugodtak, éberek, fizikailag mozdulatlanok, mentálisan aktívak, erősen koncentrálnak, figyelmük befelé irányul, azonban mindeközben kapcsolatot tartanak a történettel és a mesemondóval (Boldizsár 2016).

Boldizsár Ildikó egy korábbi értekezésében azt a nehézséget taglalta, mely a gyermekek „BIT-agyából” származik. Ezt a kifejezést azokra a gyermekekre használja, akik idejük nagy részében számítógépes játékokkal játszanak, alkalmazkodnak a virtuális környezethez, ezáltal más viszonyt alakítanak ki a valósággal. Saját tapasztalatai alapján arra jutott, hogy az érintett gyermekek esetében is nagyszerűen alkalmazhatók a népmesék (Boldizsár 1999). Fel szeretném hívni a figyelmet arra, hogy az előző gondolatok 1999-ben fogalmazódtak. Azóta a technika fejlődése szinte beláthatatlan méreteket öltött. Csépe Valéria és Török Ágoston egy

ennél frissebb tanulmányban az okoseszközök használatát vizsgálták kognitív idegtudományi szempontból. A tanulmányból kiderül, hogy a helyzet, amelyet az óriási léptékű digitális forradalom teremtett, közel sem fekete-fehér. Bár a jelenlegi oktatás nem kedvez a digitális eszközöket használó tanulóknak, ez azt mutatja, hogy a tanítás és tanulás még nincs összhangban azzal az elvárással, amelyet a digitális világ állít a tanulók elé. A kutatók arra világítottak rá, hogy kevés adatmennyiség áll rendelkezésre ahhoz, hogy a valós és lehetséges ártalmakhoz kapcsolódó agyi változásokat vizsgálni lehessen (Csépe–Török 2020).

A mesék további fejlesztő és terápiás lehetőségei közé tartozik az érzelmi intelligencia fejlesztésének folyamatában elfoglalt katalizátor szerepük. Ehhez azonban jó mesére van szükség. Kádár Annamária a következőképpen vélekedik: *„Egy jó mese komolyan veszi a nehézségeket, nem ad tanácsot, nem oktat ki, hanem szimbolikus úton nyújt megoldást a gyermek problémáira úgy, hogy az érzelmi fejlettségének szintjén fejt ki a hatását, megmozgatva a gyermek képzeletét és érzelmeit, segítve őt a félelmei és vágyai megszelídítésében. Az a mese érinti meg a gyermeket, ami kielégíti lelki szükségleteit, és ami választ ad az őt foglalkoztató kérdésekre”* (Kádár 2013: 56). Fontos, hogy ne csak a mesével szemben állítsunk ilyen elvárásokat, a mesemondóra is vonatkozik, hogy soha ne magyarázza, értelmezze azt, hanem hagyja, hogy érzelmi szinten fejtse ki a hatását. Ez nem jelenti azt, hogy a mesét ne lehetne más formában feldolgozni, hiszen a későbbiekben bemutatott módszerek és technikák alkalmasak a mesék integrálására és adaptálására anélkül, hogy annak didaktikus, egyirányú értelmezésébe fognának (Kádár 2013). A továbbiakban *mese* címszó alatt az előzőekben meghatározott feltételeknek megfelelő meséket értem.

A mesék néven nevezik azokat az érzelmeket, amelyek a fejlődés szempontjából fontosak, ezzel segítve a lelki egyensúly megteremtését és megtartását. Minden felbukkanó problémát komolyan vesz, így megadja a gyermekeknek azt a biztonságérzetet, melyre szükségük van a bennük lefolyó érzelmi változások közepette. A bennük megjelenő személyiségfejlődések és próbatételek betekintést adnak a felnőttek világába, mindezt azonban a gyermeki lélek sérülékenységének figyelembevételével teszik, tehát mágikus és irracionális módon. Fontos, hogy a gyermekeket nem ringatja egy problémamentes élet víziójába, sőt, minden alkalommal rámutat a küzdelmekre, de arra is, hogy az adottságok és lehetőségek mozgósításával a próbatételek teljesíthetők. Arra sarkalják a gyermekeket, hogy számukra eddig ismeretlen problémákkal álljanak szembe, erősítve ezzel a problémamegoldó képességüket (Kádár 2013).

Gyakori meseterápiás módszer egy gyermek általunk ismert problémáját egy erre vonatkozó történeten keresztül „megoldani”. Ez azonban többet is árthat, mint amennyit

használ. Ha a gyermek észreveszi, hogy a vele foglalkozó személy miért éppen ezt a történetet választotta, akár ellentétesen is reagálhat: kioktatásnak és hasonlítgatásnak érezheti, azt gondolhatja, hogy valamit rosszul csinál, és változtatásra próbálják őt kényszeríteni. Továbbá attól még, hogy a gyermek érti a történet aspektusait, egyáltalán nem biztos, hogy azt a saját életére is le tudja vetíteni, és ezzel a változást előidézni. Ilyen esetekben hatékony módszer a saját „öngyógyító” történetek gyermekek általi mesélése (Kádár 2013).

Azok az élménypedagógiai módszerek, amelyek a meséket jelölték ki alapul, arra az életkori sajátosságra alapoznak, hogy a gyermekeknek szüksége van a fikcióra, illetve szívesen merítenek a meseélményeikből. Az interaktív mesélés, más néven szakaszos olvasás középpontjában a szövegértés áll, melyet a felnőtt és a gyermek interakciójával segít elő. A gyakorlatban a gyermek belekérdezhet, beleszólhat a meseolvasásba, illetve a pedagógus is megszakítja a mesélést acélból, hogy újabb információval szolgáljon, vagy olyan kérdéseket tegyen fel, amelyek segítik a megértést. Ezeken túl fontos tényező, hogy a pedagógus hagyja, hogy a gyermekek a hallott információkat maguknak interpretálják, lehetőség szerint nem magyaráz, és a mese tanulságánál sem foglal állást. Hagyja, hogy a gyermekek a saját élményeiket és meglátásaikat elmondják, ezek alapján pedig következtetéseket von le a gyermekek gondolkodásáról, érzelmeiről (Tancz 2019).

Alternatív élményszerző szövegfeldolgozást kínáló eszköz a képeskönyv (*wordless book, silent book*), amely valódi szöveg nélkül, csupán képek segítségével mesél történetet. Ez a szövegfeldolgozási technika nagyon különleges, mivel maga a könyv a vizualitásra épít, tehát a szöveg az olvasóban jön létre. A képeskönyvek – hasonlóan az egyszerű könyvekhez – lehetővé teszik, hogy oldalról oldalra olvassuk őket, azonban a mi feladatunk megfigyelni a benne elrejtőzött ok-okozati összefüggéseket, részleteket, melyek nyomán saját személyiségünk közreműködésével alakul ki a történet (Tancz 2019). Meglátásom szerint ez a technika rendkívül jól igazodik a mai gyermekek vizuális gondolkodásához: többek között fejleszti a kreativitást és a szövegalkotást, a megfigyelő képességeket, ezáltal a figyelmet, ezeken kívül pedig terápiás jelentőséggel is bírhat. Nem utolsósorban pedig a sajnos már régóta fennálló állapotot – miszerint a tanulók nagy többsége nem szeret olvasni, elutasítja a könyveket – is segíthet orvosolni eme újszerű olvasásélménnyel.

A vizuális ingerek bevonásán túl nagyon értékes kezdeményezés Prinz Dorottyának Maros Krisztina *Az Illatok és Hangok Őrzője* című alkotásához készített projektterve, amely hang- és szagingerekkel biztosítja az élményszerzést egy érzékelésfejlesztő projekten keresztül (G. Gődény 2016: 95–109).

Már generációk óta alkalmazott technika a diavetítés, mégsem tulajdonítanak ennek az eszköznek megfelelő figyelmet. Pedig a technika egy olyan szövegfeldolgozást biztosít, ahol a gyermek nincs magára hagyva a folyamatban, sőt, megadja azt a fajta „együtt” élményt, melyre a mai rohanó világban kevés lehetősége van a gyermekeknek és szüleiknek. Sajnos idő- és energiahiányra hivatkozva a legtöbb szülő ezt a fajta élményt mozgóképre cseréli, amelyről úgy gondolja, hogy az együtt mesélés helyébe léphet, pedig nem. Már köztudott a „gépi hang” negatív hatása a gyermekek beszédére, ez mégsem jelent akkora riasztó erőt a szülők számára, hogy lecseréljék ez ilyesfajta mesefogyasztást (G. Gődény 2016).

A mesedramatizálás (Mesemimetizálás) szintén egy olyan technika, mely a gyermekek életkori sajátosságára – az „olyanná lenni” vágyára – épít, és ezáltal fejleszti a személyiséget, és ad közösségi élményt a gyermekeknek. Mimézissel, azaz testtartással, gesztusokkal, arcjátékkal és mozgással hozza létre magát a történetet. Fontos, hogy a módszernek nem célja a szerepeltetés; ennek tudatosítása, illetve az esetenkénti narrátorszerep felvétele a pedagógus feladata. Fejlesztő hatása megfigyelhető a személyiségben, a kognitív, a kommunikációs és szociális képességek területén is (Tancz 2019).

A bábjáték lélektani hatásai ismertek. A gyermek a báb helyébe képzelve magát a számára problémás és feszültséget okozó helyzeteket „kijátszhatja magából”. Ezen túl azonban egy közsímert módszer a mesék, illetve korábbi meseélmények megelevenítésére, átélésére. Fejlesztő hatása komplexitásában rejlik, ugyanis egyszerre érzelmi, gondolati és motorikus cselekvést kíván a résztvevőktől (Tancz 2019).

A projektpedagógia napjainkra már egyre több intézmény repertoárjának kiemelt része. Főként a közép- és felsőoktatás keretein belül használatos, pedig meseprojekt formájában az alapfokú oktatás szerves módszertani részét is képezhetné. A meseprojekt olyan komplex módszer, amely a gyermekeket alkotásra, megismerésre és cselekvésre sarkallja. Kooperatív jellegű technikája biztosítja az egyenlő részvételt, változatos megvalósítási módjai pedig hozzásegítik a résztvevőket az élményszerzéssel megsegített tanuláshoz (Bihari 2009).

Fehér Éva és társai nevéhez köthető a *dramatikus interaktív mesélés és történetmondás* technikája. A technika eredményességének bemutatására egy kutatás keretein belül világítottak rá. Azt vizsgálták, hogy a 6–7 éves óvodások szövegértését tudja-e fejleszteni a módszer – még az iskolába lépés pillanata előtt. Módszerükben figyelembe vették Gósy Mária óvodai fejlesztésre vonatkozó szavait: *„az óvodának – legyen bármilyen nemes szándékú is a fejlesztési feladata – akkor is óvodának kell maradnia, ha a foglalkozások célirányosak vagy iskola-előkészítő jellegűek”* (Gósy, idézi Fehér 2019: 96). Ebben a szellemben alkották meg módszerüket, melynek eredményessége a kutatás keretein belül bizonyítást nyert, így

elmondható, hogy a dramatikus interaktív mesélési módszer alkalmas az iskola-előkészítő vagy felzárkóztató jellegű foglalkozásra (Fehér 2019).

A *kamishibai* egy japán eredetű (*kami*-papír, *shibai*-színház) interaktív mesélési módszer, hazánkban papírszínházként terjedt el. A kezdeti funkciója a szerzetesi tanok hirdetése volt, ahol az írástudatlan parasztságot képi megsegítéssel igyekeztek tanítani. Az 1920-as években alakult ki mai formája, melynek segítségével a szegényeket és gyermekeket szórakoztatták. Használói a *gaitók*, azaz a kamishibai mesélők voltak. A II. világháború idején az oktatásban propagandaeszközként használták. A 60-as években elterjedt televíziókat eleinte *denki kamishibainak*, azaz elektromos papírszínháznak nevezték (Csányi 2016).

Lényege, hogy egy fa keret segítségével valódi színházélményt teremtünk, melynek során a mesélő a keret mögül mondja a történetet, illetve cseréli a képeket a keretben. Számos előadói változata a mesemondás többféle alkalmazását teszi lehetővé, széleskörű használati lehetőségei biztosítják a használói számára, hogy a csoporttagok érintettségéhez és a helyszínhez legmegfelelőbb módszert alkalmazzák (Pechan 2019).

A papírszínház mint eszköz eredményessége már a gyógypedagógiában is bizonyítást nyert. Pechan Eszter alkalmazta a Metamorphoses meseterápiás módszer mellett a papírszínházat mérsékelt vagy súlyos intellektuális képességzavart mutató fiatal felnőttek körében. Elterjedésében óriási szerepet játszott a Csimota Kiadó, mely 2008-tól a mai napig forgalmazza az illusztrált meséket és magát ez eszközt is. Sikerének oka, hogy nagyon jól igazodik a sajátos nevelési igényű gyermekek eltérő gondolkodási képességeihez, észleléséhez és érzékeléséhez (Tancz 2019).

Hátráltató tényező, hogy maga az eszköz, de főképp az illusztrált mesék meglehetősen drágák, amely nem szerencsés akkor, ha folyamatosan és sokáig szeretnénk használni a technikát. Az illusztrált lapok sérülékenyek és számítanunk is kell a sérülésükre, ha a gyermekeket közel szeretnénk engedni az eszközhöz. Kutatásomban ezt a problémát is igyekeztem orvosolni, azáltal, hogy a fa keretbe nem az erre szánt gyönyörűen illusztrált anyagokat tettem be, hanem annál valami sokkal egyszerűbbet és mindenki számára elérhetőbbet.

Végezetül pedig egy pár gondolat az általam is használt élménypedagógiai módszerről, a szakaszos szövegfeldolgozásról. Megnevezése meglehetősen árulkodó, mivel lényege, hogy a feldolgozásra szánt szöveget a pedagógus szakaszokra, azaz rövidebb szövegrészekre osztja. A szakaszok helyét a pedagógus a maga belátása szerint jelölheti ki, az alapján, hogy hol érzi szükségét a történet megállításának. Két szakasz között pedig a pedagógus szabad kezét kap abban, hogy milyen megértést segítő kérdéssel, feladattal, esetleg énekkel vagy bármilyen

egyéb technikával kívánja elősegíteni a szövegfeldolgozás eredményességét. A módszer interaktív, ezért megengedi, hogy a gyermek is megszakíthassa a történetet, ha kérdése vagy valamilyen meglátása van. Ezzel fejleszti a kritikai gondolkodást, az önértékelést és önreflexiót, a saját vélemény megosztását, vitára sarkall, és fenntartja a motivációt.

3. A kutatás hipotézisei

Tancz Tünde így fogalmaz: *„Az interaktív mesélés elsősorban a képeskönyv nézegetéshez köthető, de ide tartoznak a meséhez kapcsolódó kreatív kifejezési formák is. Az interaktív mesélés lehetőségeinek számbavétele és a hagyományos meséléshez való viszonyának tisztázása a jövőbeni módszertani kutatások fontos feladata”* (Tancz 2019: 395). Az általam végzett kutatás ezt az igényt felismerve készült.

Gyarmathy Éva arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatás eredményesebbé tételének egyik kulcsa a gyermekek idegrendszeri érését támogató módszerek bevezetése. Azt is jelzi, hogy napjainkban az egyenoktatás nem működik. Ennek oka az, hogy a gyermekek nemcsak a „rég” gyermekektől, de egymástól is nagyon különböznek (Gyarmathy 2023).

A fent említett kijelentések nyomán olyan olvasáspedagógiai módszereket igyekeztem kiválasztani, amelyek véleményem szerint figyelembe veszik a gyermekek egymástól való különbözőségét és egyaránt élményszerző jellegűek az óvodások és iskolások körében is. Arra voltam kíváncsi, hogy az olvasáspedagógia területén kifejlesztett sikeres módszertanok lehetséges alternatívaként szolgálnak-e a tanulási és viselkedési zavarokat mutató gyermekek körében is.

Ismerve a belső képalkotó képesség hiányos fejlődését, célom volt továbbá, hogy olyan módszerrel dolgozzak, amely – mellőzve az infokommunikációs eszközök használatát – elősegíti eme képesség továbbfejlődését. Ennek szemléltetésére szántam a foglalkozás végén készülő alkotások összehasonlítását.

A kutatásnál figyelembe vettem azt is, hogy a módszer eszközigénye igyekezzen igazodni napjaink iskolai és óvodai környezetéhez, ezáltal nem szükséges nagy és folyamatos beruházásokat tenni a módszerek használatához.

4. A kutatás

Gyarmathy Éva (2019) a Zöld Kakas Líceumban tett előadásában utalt a gyorsan változó világnak, az oktatás sikertelenségének és a gyermekek képességeinek összefüggésére. Míg az oktatás a gyermekek módszeres gondolkodását várja el, addig a gyorsan változó világ az ember kezdeti „nomád” életének képességeit kívánja, vagyis azt, hogy az ember elraktározott és sorba rendezett tudás tárolása helyett képes legyen az azonnali problémamegoldásra. A tudás azonban mindig is előny marad, kivéve, ha a betanított sémák és sorrendiség ezt nem gátolják. Ennek értelmében az iskola olyan gyermekeket nevel, olyan képességeket igyekszik fejleszteni, amire a mai világban nemhogy nincs szükség, de egyenesen akadályozzák is az elboldogulást (Gyarmathy 2019).

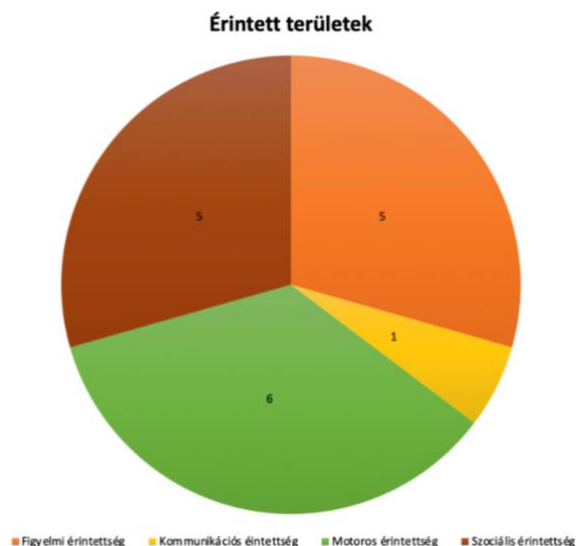
A fent említett előadásban az is elhangzik, hogy az iskola többek között azzal járulhatna hozzá a gyermekek újonnan felerősödött vagy éppen elhalványulóban lévő képességeinek fejlesztéséhez, ha a korábbi rendszerhez visszatérve vegyes életkori eloszlású csoportokban tanulhatnának gyermekek. Ezzel csillapíthatóvá válna az úgynevezett „Máté hatás”, mely szerint: akinek több van, annak több lesz, akinek kevesebb van, annak kevesebb lesz – értve ezalatt a gyermekek képességeinek eloszlását. Utóbbit Gyarmathy Éva így jellemezte: a gyermekeken belül is különbségek vannak, önmagukban is szirtek és szakadékok a gyermekek képességszerkezetében (Gyarmathy 2019).

A kutatásomat ezért olyan szellemben igyekeztem megtervezni, amely figyelembe veszi nemcsak a gyermekek közti különbségeket, de a bennük lévő képességbéli eltéréseket is. Ennek érdekében a kutatásban részt vevő csoportok vegyes életkori eloszlásúak, a foglalkozások nem teremtenek iskolai-tanterembeli helyzetet, a foglalkozásokban szereplő feladatok pedig nem kötelezik a gyermekeket olvasásra, írásra vagy számolásra.



Kutatásom helyszínéül a győri Varázskuckó Képességfejlesztő Mozgásprogram műhelyét választottam, ahol már két éve önkéntesként dolgozom, ezért a részt vevő gyermekeket is ismertem. Ide olyan gyermekek járnak heti rendszerességgel, akiknél szüleik vagy tanáraik tanulási és/vagy viselkedési problémákat vettek észre. De többen vannak közülük idegrendszeri éretlenséggel rendelkezők, szorongók, illetve autizmus spektrumzavart mutatók is.

A vizsgált gyermekeket igyekeztem úgy kiválasztani, hogy a lehető legszélesebb életkori palettát vizsgáljam, ezért a gyermekek életkora 4 és 9 év közé esett, érintettségük pedig a mellékelt grafikonból is láthatóan meglehetősen vegyes volt. Fontos tisztázni, hogy az intézménybe járásnak nem feltétele szakértői vélemény megléte, hanem egy megfigyelés,



illetve egy mozgásvizsgálat után az intézményvezető mozgásterapeutája dönti el, hogy ajánlja-e a fejlesztést. A kutatást 4 csoporttal végeztem, összesen 17 gyermek részvételével. A csoportok nagysága és az életkori eloszlás minden esetben eltérő volt, a pontos összetétel a mellékelt (színes) táblázatokban csoportokra lebontva látható.

A gyermekeknek a Varázskuckóban megvan a megszokott napirendjük, a foglalkozásterveket ezekhez alkalmazkodva alkottam meg: a bevezető részben a nap benyomásainak és élményeinek megbeszélése, a befejező részben pedig összepakolás és jutalmazás történik. A gyermekek már megszokták ezeket a „programpontokat”, ezért ezeket a későbbiekben bemutatott konkrét foglalkozási események sorában nem részletezem.

A gyermekek által már megszokott, hogy a terembe való belépés után minden gyermek a terapeuta erre irányuló kérdése után elmeséli, hogy milyen napja volt, milyen hangulatban telt, történt-e valami érdekes, valami nagyon jó vagy valami nagyon rossz. A válaszok nagyban segítenek a foglalkozást vezető személynek abban, hogy lássa, milyen teljesítményre számíthat az adott órán, illetve milyen frusztrációt igyekezzen feloldani a gyermekben.

A Varázskuckó fő motivációs eszköze az úgynevezett „Varázsládikó”, amely tele van apró játékokkal. Aki a terapeuta szerint saját képességeihez mérten jól teljesített, az választhat egy játékot a ládikóból. A terapeuták a foglalkozások alatt is használják motiváló tényezőként a ládikóból való választás lehetőségét, annak megduplázását vagy elvételét. Ez az óra végi tevékenység már olyannyira állandósult, hogy a gyermekek az óra végének „megérdeklődését” a következőképpen teszik: *Mikor nyitjuk ki a varázsládikót?*

4.1. Használt módszerek és technikák

Az intellektuális képességzavart, tanulási nehézségeket vagy viselkedési problémákat mutató gyermekeknek gyakran szüksége van plusz vizuális megsegítésre, ez pedig a papírszínház eszközével könnyen megoldható. A dolgozatomban irodalomkutatási részében már röviden utaltam arra, hogy míg maga a kemény fakeret nem feltétlen, de a benne használt illusztrált képek meglehetősen sérülékenyek, és az áruk is magas. Ezt a problémát úgy kívántam orvosolni, hogy a kutatás során csak a keretet használtam, a keretbe pedig egyszerű színes kartonokat helyeztem, amelyek kapcsolódtak az adott szövegrészekhez. A technika megengedi, hogy saját kezűleg illusztrált képeket használjunk, de én kifejezetten csak az egyszerű színeket szerettem volna megjeleníteni. Arra voltam kíváncsi, hogy a papírszínház keretteremtő élményszerző funkciója akkor is eredményes-e, ha az illusztrációkat kihagyom az egyenletből. Továbbá az is célom volt, hogy a már amúgy is végtelen mennyiségű „kész képet” kapó gyermekek belső képalkotó képességét ily módon fejlesszem.

A szakaszos szövegfeldolgozás technikáját pedig azért találtam esetemben a legcélravezetőbbnek, mert nagyon hasonlít a papírszínház előadásmódjához: a szövegek ott az illusztrált képek hátoldalán vannak, a képek cseréje pedig automatikusan megteremti a szakaszokat. A kívánt hatáshoz megfelelő meséket kellett választanom. A meseválasztáskor számomra fontos volt, hogy a tervezett három mese egy írótól származzon, ezzel biztosítva a gyermekek számára a „nyelvi állandóságot”. Konceptióm részét képezte a már korábban említett, egyszerű színek használatán túl az is, hogy a foglalkozásokon mozgásos, asszociatív és ritmikus feladatok is megjelenjenek, így a szövegek kiválasztásánál ezeket a szempontokat is figyeltem. Mindennek számbavételével Lázár Ervin három meséjére esett a választásom: *A kék meg a sárga*, *A csomag*, *Zsiga főstő fest*.

4.2. Miért Lázár Ervin?

G. Gödény Andrea *Olvasáspedagógia tanulmányok* című munkájában számos utalást tett arra vonatkozóan, hogy a jelenleg tankönyvekben szerepeltetett, illetve feldolgozásra felkínált irodalmak – általában, persze vannak kivételek – többségében már egyáltalán nem igazodnak a gyermekekhez. A megoldás egyszerű: be kell emelni a kortárs szerzők alkotásait is a kínálatba. Csakhogy napjaink erre irányuló próbálkozásai többnyire kudarcba fulladtak, ugyanis a pedagógustársadalom nagy része nem értett egyet ezzel a kezdeménnyel.

Igyekeztem mindkét oldal érveit figyelembe véve olyan írókat és meséket választani a kutatásomhoz, amely személyes meglátásaim szerint közelebb áll a mai gyermekekhez, és pedagógusi körben is értékelhető. Így esett a választásom Lázár Ervinre és az ő mesevilágára.

Burkolt szándékom felhívni a figyelmet arra, hogy az óvodai nevelés már a gyakorlatban is támaszkodik Lázár Ervin történeteire, de az iskolai praxis még nem ismerte fel *kellőképpen* a művészetében rejlő potenciált, melynek kiaknázásával tovább haladhatunk a gyermekek olvasóvá nevelésének útján.

Lázár Ervin Andersen- és Kossuth-díjas író, akit az irodalomtörténészek, kritikusok, gyermekirodalmi specialisták és a pedagógiai irodalom művelői is egyaránt elismernek (Alföldy 2007). Mi sem mutatja ezt jobban, mint, hogy az elmúlt évtizedekben két monográfiát is írtak róla: Komáromi Gabriella *Lázár Ervin élete és munkássága* (Osiris, 2011) és Pompor Zoltán *A hétfejű szeretet – Lázár Ervin elbeszélő művészetéről* (Kiss József Könyvkiadó, 2008) címmel dolgozta fel az író munkásságát.

Meséi gyermeklélektani vonatkozásokon túl erkölcsi nevelőszereppel is bírnak, így az óvodai és iskolai oktatás kiemelt irodalmi eszközeinek körébe sorolandóak. Fejlesztik a gyermekek önértékelését, és elősegítik a közösségbe való beilleszkedésüket. Nyelvi játékoságuk és bölcs humoruk járható hidat képez a gyermek és felnőtt olvasók között (Alföldy 2007).

Lázár Ervin módszerére többen a „mágikus realizmus” kifejezést használják, mely azt jelenti, hogy egyszerre van benne a mágikus és a reális dimenzió. Történeteiben a mágikus és reális világ között nincs éles határvonal, ezt a hatást pedig az elbeszélői hang természetességének eszközével éri el. Ez az írásmód sokban hasonlít a gyermekek szimbolikus nyelvalkotására (Pompor 2005).

Pompor Zoltán így fogalmaz: „*Ebben az átformált, kitágított mesei térben a gyermeki gondolkodás misztikus dimenziója találkozik a felnőtt korlátolt referenciafüggőségével, a történetmondás feladata lesz a két világot kibékíteni egymással és a mindennapok valóságát mesei dimenzióba emelni [...]*” (Pompor 2005: 96). Pompor Zoltán felhívja a figyelmet a Lázár Ervin írásmódjában jelentkező kettős mesemondás jelenségére is, mely során a felnőtt egyszerre mesél és meséltet, azaz „*a mesefonál a felnőtt kezében van, de a gombolyítást a gyermek végzi*” (Pompor 2005: 96). Véleményem szerint ez az a mozzanat, amely lehetővé teszi a Lázár Ervin-mesék feldolgozását szinte minden alternatív szövegfeldolgozási technikában. A saját tapasztalataim is azt mutatták, hogy a történetek komplexitása „tálcan kínálja” a szövegek szakaszokra bontását. Fordulatos történetmesélése biztosítja, hogy a gyermekek csak sejteni tudják, hogy milyen esemény fog következni, és ez hozzájárul az élményszerzéshez. Hosszú, változatos, poétikus mondatai és vitathatatlanul zseniális szótalálási képessége nagyban megkönnyíti a mesék előadását mesemondói-előadóművészeti szempontból is.

Lázár Ervin írásmódjára gyakran használják a „szómagia” jelzőt. De hogy mennyire ért ő a szavakhoz? Válaszul csak ennyit mondanék: Gecsey Sándorné Papp Katalin egy teljes doktori disszertációt szánt Lázár Ervin szótalálási és névteremtési eljárásainak.

4.3. Gyakorlati megvalósítás

A Varázskuckóban elsősorban mozgásfejlesztés folyik, ezért a termék erre szolgáló eszközökkel vannak berendezve, amelyek nagyon látványosak és hívogatók a gyermekek számára. A foglalkozások helyszínéül ezért egy olyan termet választottam, amelynek van egy nagy fehér fala, ezzel próbáltam a fókuszált figyelmet biztosítani.

A gyermekek heti rendszerességgel járnak a helyszínre, azonban mivel ezek nem szakszolgálat által kijelölt fejlesztési alkalmak, a gyermekeknél előfordulnak kihagyások. A korábbi tapasztalataimra támaszkodva olyan gyermekeket igyekeztem kiválasztani, akikről tudtam, hogy viszonylag folyamatosan részt vesznek a foglalkozásokon. Természetesen az őszi, közösségbe való újbóli visszatérés következménye (betegségek) a kutatás alatt is megmutatkozott (lásd 7. és 8. foglalkozás). Így elmondható, hogy a jelen kutatás hosszabb távon eredményesebb, mert a váratlan események kevésbé befolyásolják, de esetemben elmondható, hogy a legszembetűnőbb különbségek az idő rövidsége és a felmerülő akadályok ellenére is tisztán megmutatkoztak.

A konkrét foglalkozástervezetek a *Mellékletek* között fellelhetők. A következőkben látható táblázatok a foglalkozásokon történt eseményeket és a saját megfigyeléseimet hivatottak szemléltetni. A hagyományos szövegfeldolgozással apelláló foglalkozásokon nem volt céлом a tanteremhez hasonló környezet megteremtése, mivel a résztvevők nagy része még óvodás, illetve a termék elrendezése sem adott ehhez. Azonban a foglalkozásokon igyekeztem a hagyományos szövegfeldolgozás elemeit minél inkább beemelni és hangsúlyt fektetni a történet *végi* beszélgetésre. De fontos kiemelnem, hogy a történeteket egyik esetben sem kívántam magyarázni. Célom az volt, hogy az értelmezés a gyermekben alakuljon ki, nem szerettem volna ezt a folyamatot a saját véleményemmel befolyásolni. Így az óra végi beszélgetések minden esetében annyira voltak intenzívek, amennyire feltehetően a foglalkozás élményteremtő funkciója érvényesült.

A konkrét foglalkozások előtt minden részt vevő gyermek esetében megfigyelést végeztem, amelynek csoportokra lebontott eredményei a mellékelt (színes) táblázatokban láthatók. A megfigyelési rács felvételével az volt a célom, hogy a gyermekek képességeinek ismeretében tisztább kép mutakozzon meg a foglalkozásokon nyújtott teljesítményükkel kapcsolatban. A foglalkozásokon történeteket, saját megfigyeléseimet és benyomásaimat az alábbi táblázatokban gyűjtöttem össze:

1. Foglalkozás
Résztvevők: 1. csoport tagjai Módszer: Szakaszos-interaktív szövegfeldolgozási módszer Mese: Lázár Ervin: <i>A kék meg a sárga</i>
A bevezető részben minden gyermektől megkérdeztem, hogy milyen napja volt, milyen jó dolgok történtek vele. A folyamat közben azonban észrevették a papírszínházat, onnantól csak az érdekelte őket. A papírszínház elővétele után szó nélkül letelepedtek elé, és érdeklődve figyelték. A mese címe hallatán többen is jelezték, hogy ismerik a történetet. Nagyon kíváncsiak voltak arra, hogy mi lehet a keretben. Amikor kinyitottam, nem voltak csalódottak amiatt, hogy csak két színes kartont látnak. A mese feldolgozása alatt végig a színes kartonokat figyelték, amely számomra nagy meglepetés volt. A szövegfeldolgozás közbeni kérdésekre készségesen válaszoltak, sőt, mindenki külön-külön szeretett volna felelni, így a mese rövideége ellenére kitöltöttük az erre szánt időkeretet. A színek mesebeli vitatkozásánál többen is elkezdtek olyan történeteket felidézni, amelyekben óvodás társaik hasonlóképpen viselkedtek. Az alkotási folyamatot nagyon élvezték. Az instrukciónak megfelelően többnyire két színt keverték össze. A mellékletben a zöld színek mind kékből és sárgából lettek kikeverve. Tiszta színt senki sem használt (kivéve citromsárgát). Az alkotással sokáig elidőztek, ezért a kézmosás – pakolás – jutalmazás aktusa kicsit „túllógott” az órán.

2. Foglalkozás
Résztevők: 2. csoport tagjai Módszer: Hagyományos szövegfeldolgozási módszer Mese: Lázár Ervin: <i>A kék meg a sárga</i>
A bevezető részben mindenki elmondta, hogy milyen napja volt, többen részletezték is, hogy mi történt velük. A mese címe hallatán többen jelezték, hogy ismerik a történetet. A mesehallgatás hírére többen is kifejezésre juttatták, hogy már hallgattak mesét az óvodában, és már nincs kedvük hozzá. Az iskolás résztvevők feladatként fogták fel a mese olvasását, arra számítottak, hogy utána kérdéseket fogok feltenni, amire helyesen kell válaszolniuk. Amíg felolvastam a mesét, csak két gyermek ült előttem, a többiek a terem más pontjáról hallgatták: volt, aki közben valamilyen játékkal játszott, s emiatt többször is meg kellett állnunk, hogy megkérjük arra, csendesebben tegye. A mesélést követően nagy örömmel fogadták, hogy festeni fogunk. Az instrukció ellenére kevesen álltak meg csupán két szín összekeverésénél, ezért tűnnek az alkotások szürkének vagy feketének. Az alkotási folyamatban – úgy vettem észre –, hogy kevésbé a színek látványa motiválta őket, inkább magának a festéknek a keverése. Csak kevesen törekedtek az esztétikára. Ami még érdekes volt, hogy főleg az iskolások mindenképpen valami figuratív motívumot is készítettek az alkotásukra.
3. Foglalkozás
Résztevők: 3. csoport tagjai Módszer: Szakaszos-interaktív szövegfeldolgozási módszer Mese: Lázár Ervin: <i>A kék meg a sárga</i>
A bevezető résznél szokás szerint mindenki elmesélte, hogy milyen napja volt, az előző tapasztalatokból tanulta a papírszínházat a folyosón tartottam a tényleges használatig, így nem terelődött el a figyelmük. A papírszínház láttán kérés nélkül az eszköz elé kuporogtak. Zalán nem bírta kivárni a kinyitás pillanatát, illetve az egész mesemondás alatt az eszközzel volt elfoglalva: kinyitotta, becsukta többször egymás után. Álmos türelmesen hallgatta a mesét, és készségesen válaszolt a kérdésekre, Zalán az Álmos által elhangzottakat ismételte. Hanna a mese ideje alatt a terem egy más pontján volt, játékokkal játszott, csak az alkotáskor csatlakozott. Ő nem vett részt a mese feldolgozásában, ezért az alkotás során nem a megadott instrukciók mentén dolgozott, hanem pillangót szeretett volna festeni. Az alkotás során Hannát kivéve a fiúk pontosan az instrukciókat követve keverték a színeket (ha másképpen látszik, akkor az a festékek korábbi használatából adódó keveredésből származik). Nagy meglepetésemre Zalánra volt a legnagyobb hatással. Kora ellenére több művet is létrehozott, mindegyiket az instrukciók szerint. Amint egyel végzett, boldogan kiáltotta a létrejött szín nevét, és megmutatta társainak.

4. Foglalkozás
Résztevők: 4. csoport tagjai Módszer: Hagyományos szövegfeldolgozási módszer Mese: Lázár Ervin: <i>A kék meg a sárga</i>
A bevezető részben nagy volt a hangzavar, eseménydús napot tudhattak magukénak a csoport tagjai. A meseolvasás hallatán nem lett jobb a hangulat, feladatként fogták fel, és nem akartak részt venni benne. A mesét kivétel nélkül mindenki a terem más-más pontján hallgatta, közben többen is játszottak. A meseolvasást több ponton is megszakították, de csak olyan kérdésekkel, mint: <i>Utána játszhatunk? Mikor lesz vége?</i> Az alkotást nagyon élvezték, többen is éltek a lehetőséggel, hogy több festményt készítsenek. A 2. foglalkozáshoz hasonlóan inkább a festék keverésének öröme motiválta őket (mely szintén sötét tónusú alkotásokat eredményezett), azonban az iskolás gyermekek részéről megjelent a figuratív alkotás vágya is. Alkotás közben az instrukciókat kevésbé vették figyelembe. A mesével kapcsolatban nem mondtak semmit, még a kék és a sárga szín összekeverését sem próbálták ki. Mindenki a maga belátása szerint halmozta a festékeket a papírra.

5. Foglalkozás
Résztevők: 3. csoport tagjai Módszer: Szakaszos-interaktív szövegfeldolgozási módszer Mese: Lázár Ervin: <i>A csomag</i>
A bevezető rész a szokásos ütemben zajlott. A meseolvasás hírére hamar odagyűltek elé, annak ellenére is, hogy ebben a foglalkozásban a papírszínház nem használtuk, előtte azonban keresték az eszközt, és érdeklődtek, hogy most miért nem hoztam. Életkoruk és érintettségük ellenére a mesét türelmesen és érdeklődve hallgatták, Zalán végig az ölembe dőlve figyelt. A szakaszok utáni kérdésekre készségesen válaszoltak. A történetet több ponton is megszakították, de csak a történethez kapcsolódó vagy fogalomtisztázó kérdésekkel, mint például: <i>Mit jelent az, hogy házsártos? A Mi lehet még a csodák fáján?</i> kérdésre Álmos így válaszolt: „<i>Csillogós rádió, amiből aranyat lehet hallgatni.</i>” Az alkotási folyamatban az olló használatán kívül mindent maguk csináltak. A fa sablont teljesen „belakták”, változtatták közben a helyüket és azt is, hogy a sablon melyik részén dolgoznak. A fel nem használt anyagokkal a maradék időben játszottak, néhányat haza is vittek.

6. Foglalkozás
Résztevők: 4. csoport tagjai Módszer: Hagyományos szövegfeldolgozási módszer Mese: Lázár Ervin: <i>A csomag</i>
A bevezető rész a szokásos formában történt. A meseolvasás tényének hallatán főként a fiúk teljes ellenállást mutattak, ezért az óra végi jutalmazással motiváltam őket. A történetet a lányok előttem ülve hallgatták végig, a fiúk a terem más pontjain játszottak. A máshol játszó résztvevők több figyelmeztetés ellenére sem próbáltak hangtalanul játszani. A meseolvasás közben többször is megszakították a történetet, azonban csak ehhez hasonló kérdésekkel: <i>Mikor lesz már vége? Még mennyi oldal van hátra? Játshatunk mást utána? Akkor is kapunk jutalmat, ha nem ragasztunk?</i> Alkotáskor egymás között megegyeztek, hogy ki melyik részen dolgozik, többször is egymásra szóltak, ha valaki „rossz helyre tévedt”. Az alkotást több ízben is abbahagyták, néha-néha visszatértek, és kiegészítették valamivel. Egyedül Bianka maradt a „Csodák fája” mellett, és a teljes erre szánt időkeretben a saját térfelén dolgozott. Az elkészült „Csodák fáján” egyértelműen látszik, hogy az alkotás önkifejező volta megvan, de az elhangzott történethez aligha kötődik.

7. Foglalkozás
Résztevők: 1. csoport tagjai (betegség miatt csak Nóra, Nadin, H. Milán) Módszer: Szakaszos-interaktív szövegfeldolgozási módszer Mese: Lázár Ervin: <i>Zsiga főstő fest</i>
A szokásos bevezető rész után a gyermekek – látván a papírszínházat – nagyon megörültek, és többen azt kérdezték, hogy most melyik mesét fogjuk meghallgatni. Azonnal az eszköz elé telepedtek (nem kellett ezt külön kérnem tőlük). Amíg vártam, hátha megjönnek a hiányzók, a gyermekek több alkalommal is azt javasolták, hogy majd becsatlakozik, aki később jön, de kezdjük el. A mese hosszúsága ellenére türelmesen és érdeklődve hallgatták azt, a kérdések nem maradtak megválaszolatlanul, és a feladatokat is megcsinálták. Lázár Ervin nyelvi kifejezésmódjának, poétikai világának egyik sajátossága a szinte végtelen szinonimahasználat, amelyek között vannak <i>kitalált</i> szavak is. Ezek közül egyiknek sem kérdeztek rá a jelentésére, azonban a ruhatervekből látszik, hogy pontosan értették, mit akart kifejezni a mese írója. Alkotáskor a lányok nagyon örültek a ruhatervezésnek, Milán már kevésbé, de ő élt azzal a lehetőséggel, hogy a mese valamely mozzanatát rajzolja le, így készítette el a piros világot. Nórának nagyon tetszett Nadin alkotása, ezért mind a két művét igyekezett lemásolni.

A rajzokat a lányok haza szeretnék vinni, ezt a (gyors és észrevétlen) dokumentálás után meg is engedtem nekik.

8. Foglalkozás

Résztvevők: 2. csoport tagjai (betegség miatt csak András, Réka és Laura)

Módszer: Hagyományos szövegfeldolgozási módszer

Mese: Lázár Ervin: *Zsiga főstő fest*

Szokásos bevezető után megkértem őket, hogy a meseolvasáshoz üljenek a szivacsra. Ez a környezet már sokkal jobban maradásra bírta őket.

A mesét meglepően türelmesen meghallgatták, egyszer sem szakították meg, értelmező kérdésekkel sem.

A mese utáni alkotási folyamatban nem beszéltek a történetről, még Bazsarózsa Máriáról sem, akinek a ruháját tervezték. Egyedül András rajzolta le Zsiga főstőt sárga háttérrel (úgy emlékezett, hogy sárga volt a világ). Az alkotást hamar befejezték, és kérték, hogy játszhassanak mást. Réka időzött el tovább a ruha elkészítésével (ő otthon is rendszeresen színezt). Csak Réka vitte haza a rajzát.

A foglalkozások alkotási szakaszáról és magukról az alkotásokról a fényképes dokumentáció a *Mellékletekben* található. Az átláthatóság és tisztább értelmezés kedvéért csoportokra bontva szemléltettem az alkotásokat aszerint, hogy azokat milyen szövegfeldolgozási módszer előzte meg. A következő fejezetben pedig az egyes alkotások körülményei (kontextusa) és gyermekek általi értelmezése is olvasható.

5. A kutatás kiértékelése

A részt vevő gyermekekről felvett megfigyelési rács eredményei, a Varázskuckó felkeresésének oka és az alkalmazott szövegfeldolgozási módszer az alábbi táblázatokban láthatók személyenként és csoportonként lebontva:

	Megfigyelési szempontok				
	1. csoport				
Név	F. Milán	Nóra	H. Milán	Nadin	Szofi
Életkor	5	5	5,5	7	6
Figyelem	felkelthető, terelhető, rögzíthető	felkelthető, könnyen terelhető, nehezezen rögzíthető	felkelthető, terelhető, rögzíthető	felkelthető, terelhető, rögzíthető	felkelthető, könnyen terelhető, nehezen rögzíthető
Kooperáció	együttműködő	együttműködő	együttműködő	együttműködő	változó
Attitűd	barátságos	bátortalan	bátortalan	barátságos	bátortalan
Feladattudat	kialakult	kialakulóban van	kialakult	kialakult	kialakulóban van
Feladattartás	biztos	vátozó	biztos	biztos	változó
Munka tempója	lassú	lassú	korának megfelelő	gyors	lassú
Teljesítménymotiváció	magas	jó	jó	magas	gyenge
Szorongás a feladat során	nem jelenik meg	megjelenik, de feloldható	nem jelenik meg	nem jelenik meg	nem jelenik meg
Önállóság a feladat során	önálló	önálló	önálló	önálló	önálló
Instrukció értés	megfelelő	megfelelő	megfelelő	könnyen megérti	nehézkés
Kommunikációt spontán	kezdemenyyez	elfogadja	kezdemenyyez	kezdemenyyez	kezdemenyyez
Beszédkészítés	megfelelő	megfelelő	megfelelő	megfelelő	megfelelő
Nyelvi kifejezőképesség	korának megfelelő	korának megfelelő	korának megfelelő	korához képest fejlettek	korának megfelelő
Aktív szókincs	átlagos	átlagos	átlagos	gazdag	átlagos
Manipuláció során finommozgás	megfelelően koordinált	rendezetlen	rendezetlen	megfelelően koordinált	rendezetlen
Szó és fogalom találási nehézség	előfordul	előfordul	előfordul	nincs	előfordul
Artikulációs hiba	van	nincs	nincs	nincs	nincs
Nyelvi tartalom	adekvát	adekvát	adekvát	adekvát	adekvát
Beszédtempó	megfelelő	lassú	lassú	megfelelő	lassú
Egyéb megjegyzés	Csecsemőkori reflexmaradványok	Szenzoros érzékenység	Csecsemőkori lemaradás	Figyelmi problémák	Állapotvétel
	Szakaszos szövegfeldolgozás				

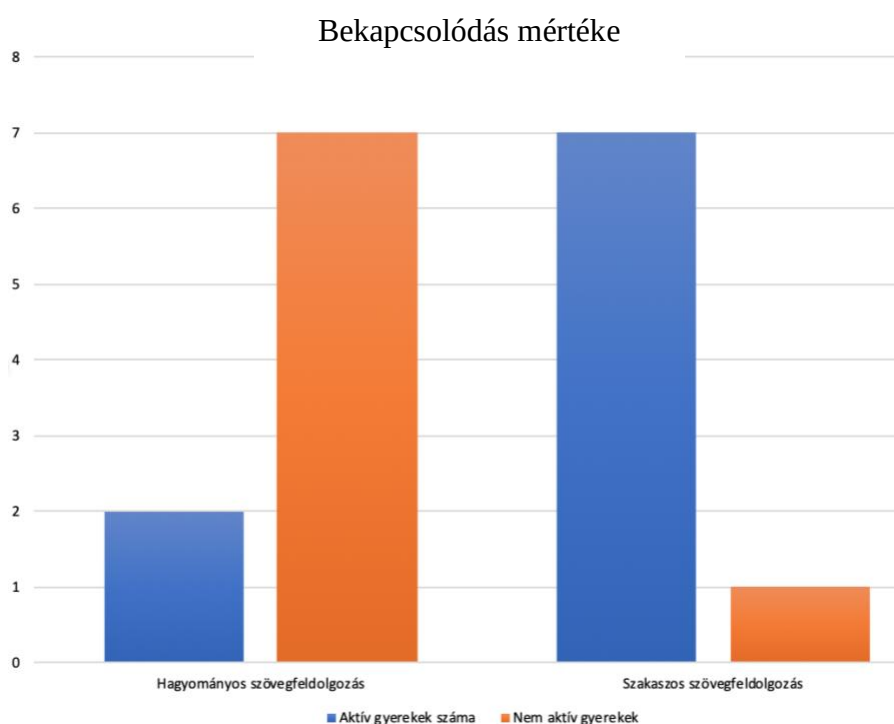
	Megfigyelési szempontok				
	2. csoport				
Név	András	Réka	Bianka	Laura	Teodor
Életkor	5	7	6	4	5
Figyelem	nehezen felkelthető, könnyen terelhető, nehezen rögzíthető	nehezen felkelthető, nehezen terelhető, nehezen rögzíthető	felkelthető, könnyen terelhető, nehezen rögzíthető	nehezen felkelthető, könnyen terelhető, nehezen rögzíthető	felkelthető, terelhető, rögzíthető
Kooperáció	együttműködő	vátozó	változó	ellenálló	együttműködő
Attitűd	barátságos	barátságos	bátortalan	barátságos	barátságos
Feladattudat	kialakulóban van	kialakulóban van	kialakulóban van	nincs	kialakult
Feladattartás	változó	változó	változó	változó	biztos
Munka tempója	korának megfelelő	lassú	lassú	gyors	korának megfelelő
Teljesítménymotiváció	jó	gyenge	jó	nincs	jó
Szorongás a feladat során	nem jelenik meg	megjelenik	megjelenik, de feloldható	nem jelenik meg	nem jelenik meg
Önállóság a feladat során	önálló	önállótlan	önállótlan	önálló	önálló
Instrukció értés	megfelelő	nehézkés	megfelelő	nehézkés	megfelelő
Kommunikációt spontán	kezdemenyyez	kezdemenyyez	nem kezdemenyyez	kezdemenyyez	kezdemenyyez
Beszédkészítés	fokozott	fokozott	gyenge	fokozott	fokozott
Nyelvi kifejezőképesség	korának megfelelő	korának megfelelő	gyenge	korának megfelelő	korához képest fejlettek
Aktív szókincs	átlagos	gazdag	átlagos	átlagos	gazdag
Manipuláció során finommozgás	rendezetlen	megfelelően koordinált	megfelelően koordinált	rendezetlen	megfelelően koordinált
Szó és fogalom találási nehézség	előfordul	gyakori	gyakori	szegényes	előfordul
Artikulációs hiba	van	nincs	van	nincs	van
Nyelvi tartalom	adekvát	inadekvát	adekvát	inadekvát	adekvát
Beszédtempó	gyors	megfelelő	lassú	gyors	megfelelő
Egyéb megjegyzés	Mozgáskoordinációs és figyelemproblémák	Figyelmi problémák	Egyensúly, munkatempó	Idegrendszeri értelenség	
	Hagyományos szövegfeldolgozás				

	Megfigyelési szempontok		
	3. csoport		
Név	Zalán	Hanna	Álmos
Életkor	4	4	6
Figyelem	Felkelthető, könnyen terelhető, nehezen rögzíthető	nehezen felkelthető, nehezen terelhető, rögzíthető	felkelthető, terelhető, rögzíthető
Kooperáció	vátozó	változó	változó
Attitűd	barátságos	barátságos	bátortalan
Feladattudat	kialakulóban van	nincs	kialakult
Feladattartás	változó	változó	biztos
Munka tempója	korának megfelelő	korának megfelelő	lassú
Teljesítménymotiváció	magas	magas	gyenge
Szorongás a feladat során	nem jelenik meg	megjelenik	megjelenik, de feloldható
Önállóság a feladat során	segítséget igényel	önálló	önálló
Instrukció értés	nem érti	nehézkés	megfelelő
Kommunikációt spontán	kezdemenyez	elfogadja	elfogadja
Beszédkésztetés	gyenge	megfelelő	gyenge
Nyelvi kifejezőképesség	gyenge	korához képest fejlettebb	korának megfelelő
Aktív szókincs	szegényes	gazdag	átlagos
Manipuláció során finommozgás	rendezetlen	mefelelően koordinált	rendezetlen
Szó és fogalom találási nehézség	gyakori	nincs	előfordul
Artikulációs hiba	van	nincs	nincs
Nyelvi tartalom	adekvát	adekvát	adekvát
Beszédtempó	megfelelő	megfelelő	lassú
Egyéb megjegyzés			
	Megkésett beszédfejlődés	Videlkedési problémák	
	Szakaszos szövegfeldolgozás		

	Megfigyelési szempontok			
	4. csoport			
Név	Soma	Bálint	Noémi	Ármin
Életkor	6	8	9	
Figyelem	nehezen felkelthető, nehezen terelhető, könnyen rögzíthető	nehezen felkelthető, könnyen terelhető, nehezen rögzíthető	könnyen felkelthető, könnyen terelhető, nehezen rögzíthető	nehezen felkelthető, nehezen terelhető,
Kooperáció	ellenálló	ellenálló	ellenálló	ellenálló
Attitűd	barátságtalan	barátságtalan	barátságtalan	barátságtalan
Feladattudat	kialakult	nincs	kialakult	nincs
Feladattartás	biztos	változó	változó	változó
Munka tempója	lkorának megfelelő	gyors	korának megfelelő	lassú
Teljesítménymotiváció	magas	nincs	magas	magas
Szorongás a feladat során	megjelenik	megjelenik	nem jelenik meg	nem jelenik meg
Önállóság a feladat során	önálló	önálló	önálló	segítséget igényel
Instrukció értés	könnyen megérti	nehézkés	megfelelő	nehézkés
Kommunikációt spontán	nem kezdeményez	nem kezdeményez	kezdeményez	elfogadja
Beszédkésztetés	gyenge	fokozott	fokozott	fokozott
Nyelvi kifejezőképesség	korának megfelelő	korának megfelelő	gyenge	korának megfelelő
Aktív szókincs	átlagos	átlagos	átlagos	átlagos
Manipuláció során finommozgás	megfelelően koordinált	rendezetlen	megfelelően koordinál	rendezetlen
Szó és fogalom találási nehézség	nincs	előfordul	gyakori	előfordul
Artikulációs hiba	nincs	nincs	van	van
Nyelvi tartalom	adekvát	adekvát	adekvát	inadekvát
Beszédtempó	megfelelően koordinált	gyors	gyors	gyors
Egyéb megjegyzés		Figyelmi problémák, túlpörgés	Figyelmi problémák	Figyelem és viselkedési
	Viselkedési problémák			
	Hagyományos szövegfeldolgozás			

A táblázatokból és az érintettségeket ábrázoló diagramból látszik, hogy a részt vevő gyermekek többsége motoros, szociális és figyelemmel kapcsolatos érintettség fejlesztése céljából jár a Varázskuckóba. A kialakult csoportok összetétele ezeket az érintettségeket vegyesen tartalmazza, ezért fontos kiemelni, hogy a foglalkozások eseményei, lefolyásuk és hangulatuk ezen adatok és a gyermekek képességeinek tükrében értelmezendők.

A következő diagramon azt kívántam szemléltetni, hogy az alkalmazott szövegfeldolgozási módszerek milyen mértékű bekapcsolódást eredményeztek a gyermekek részéről. Az adatok a mesefeldolgozás idejére vonatkoznak, a grafikon az alkotási folyamat alatt mutatott aktivitást nem példázza, mivel az alkotási folyamatban a bevonódás mértéke mindkét módszer alkalmazásánál hasonló volt.



Mint az egyértelműen látható, a gyermekek nagyobb számban kapcsolódtak be a szakaszos-interaktív szövegfeldolgozási módszer során, mint a hagyományos módszernél. Igaz ez a szakaszos-interaktív szövegfeldolgozáson belül arra az esetre is, amikor a papírszínház használata nem volt a foglalkozás része. A szakaszos-interaktív szövegfeldolgozás esetében nem aktivizálódott gyermek jelenleg még nem lezárt autizmus spektrumzavar érintettségének mértékével kapcsolatos vizsgálat résztvevője.

A hagyományos szövegfeldolgozás esetében megmutatkozó aktivitáshiány nem eredeztethető a mesemondói stílus, a légkörteremtés és a környezeti adottságok esetleges eltéréséből, mert ezek mértéke minden esetben egyenlő volt.

5.1. Foglalkozások légköre, hangulata

A foglalkozások megtervezésénél igyekeztem az állandóság érzetét fenntartani, ezért a már megszokott elemektől nem szakadtam el. Így az óra eleji beszélgetés a gyermekek hangulatának felmérése érdekében, illetve az óra végi jutalmazás egy esetben sem maradt el. A megszokott tevékenységek alatt a hangulat és a légkör nem különbözött a korábbiaktól, viszont az adott foglalkozás programjának ismertetése szinte minden esetben váratlan reakciót váltott ki.

A papírszínház foglalkozások alatt a gyermekek érdeklődők voltak, a meséről kérdezősködtek, találgatták a cím hallatán, hogy vajon ismerik-e a történetet. Hasonló volt a reakció abban az esetben is, amikor egy papírszínház foglalkozás után csak a szakaszos szövegfeldolgozást használtam.

A hagyományos szövegfeldolgozás foglalkozásain a reakciók egészen mások voltak. A meseolvasás hallatán többen is kifejezték nemtetszésüket, arról érdeklődtek, hogy milyen hosszú lesz, és hogy utána játszhatnak-e mást. A meseolvasás közben is többször volt rá példa, hogy a mese végének közelségét szerették volna megtudni. A második foglalkozásokon már nem voltak ilyen hevesek a reakciók.

A foglalkozások közben nem kívántam távolságot tartani a gyermekekkel, ezért több alkalommal az ölembe ültek, vagy a térdeimre hajtották a fejüket.

5.2. Papírszínház mint keretteremtő médium

Azokon a foglalkozásokon, amelyek eszköztárában szerepelt a papírszínház, meglepő eredmények születtek. Már a korábbiakban is jeleztem azt az aggodalmamat, hogy a mozgásfejlesztő eszközök elvonják a gyermekek figyelmét, azonban a papírszínház használatakor ezt a félelmemet teljesen elengedhettem. Amint magam elé tettem az eszközt, a gyermekek kérdés nélkül elém telepedtek, és szemeiket rám és az eszközre szegezték. A szövegfeldolgozás közben azt vettem észre, hogy a gyermekek a keretbe tett színes kartont nézik, amelyen semmiféle illusztráció nem volt. Csak akkor néztek rám, ha a történetek párbeszédes részében felfokozottabb volt az érzelmi hangulat, így segítette a megértést, ha figyelték az arcomat.

A mesés foglalkozás egész ideje alatt a színház előtt maradtak, csak akkor változtatták meg a helyüket, ha az „ajtókat” becsuktam: érezték, hogy itt az előadás vége. Zsolt (4) esetében (lásd: 3. csoport) volt egyedül más a helyzet. Őt annyira érdekelte az eszköz, hogy a meseolvasás ideje alatt végig a színház mozgatható részeit babrálta, viszont a foglalkozás végén folytatott beszélgetésből kiderült, hogy ez nem csorbította a megértést az esetében.

A hagyományos szövegfeldolgozás alkalmával többszöri kérésre sem tudtam mindenkinél elérni azt, hogy közelebb helyezkedjen el. A gyermekek nagy része a terem egy más pontján foglalt helyet, de olyan is többször előfordult, hogy közben más játékkal játszottak, amivel zavarták a történetmondást.

A papírszínház hatását jól mutatja, hogy a következő alkalommal a gyermekek keresték az eszközt, és amint meglátták, kérdezősködni kezdtek a meséről, ami következni fog. Automatikusan arra a helyre ültek, ahol az előző foglalkozáson elhelyezkedtek, és vártak. Kíváncsi voltam arra is, hogyan reagál az a csoport, ahol az első foglalkozáson szerepelt az eszköz, de a másodikon nem. Ebben az esetben szintén keresték az eszközt, kérdezték, hogy most miért nincs, azonban ők is kérés nélkül, automatikusan a korábbi helyükre telepedtek le.

Az eszköz keretteremtő funkciója abban is megmutatkozik, hogy az utóbbi esetben a mese végén nem álltak fel a gyermekek, kérdően néztek rám. Ebből azt a következtetést vontam le, hogy nem érezték egyértelműen a történet végének helyét, ellenben azzal az esettel, amikor a papírszínház ajtajainak becsukásával ez a mozzanat szemléltetésre került.

Itt szeretném megemlíteni a meseválasztás sikerességét. Mindhárom mese – úgy gondolom – minden kétséget kizáróan alkalmas mind a papírszínház, mind a szakaszos szövegfeldolgozás módszerének megvalósítására. A gyermekek fikcióigényét teljes mértékben kielégíti, és ugyanolyan mértékben élményszerző mindegyik korosztály számára. Komplex nyelvi világa pontosan arra alkalmas, amelyre a mesét használni szerettem volna: a gazdag szóhasználat elegendő magyarázatot szolgáltatott ahhoz, hogy a gyermekek figyelmét megragadja, hangulatot teremtsen, és szimbolikusan értelmezést adjon. Erre szolgál bizonyítékul, hogy a vártnál jelentősen kevesebb jelentést tisztázni kívánó kérdés került feltevésre a gyermekek részéről.

5.3. Az alkotás kifejező ereje

Minden foglalkozáshoz tartozott egy alkotási folyamat. A technikák kiválasztásánál törekedtem a változatosságra, ezért mindegyik történet után más eszközöket használtam. Lázár Ervin meséinek komplexitása nagyon megkönnyítette az alkotások koncepciójának kitalálását: *A kék meg a sárga* mesénél festékeket használtunk: az volt az instrukció, hogy a gyermekek válasszanak ki két színt, keverjék össze, és nézzük meg, hogy így milyen színeket kapunk. A *csomagnál* közös alkotásra hívtam meg a gyermekeket: a „Csodák fájának” sablonját kellett kidíszíteniük. A *Zsiga főstő fest* című mesénél pedig Bazsarózsa Mária ruhájának megtervezése volt terítéken, ahol egy ruhatervező sablont biztosítottam a gyermekeknek, de mivel sejtettem,

hogy a fiúk közül lesz pár „ellenálló”, ezért arra is lehetőség volt, hogy a történet bármely mozzanatát elevenítsék meg a papíron.

Az alkotási folyamat minden esetben nagyon jó hangulatban zajlott. Az elkészült alkotások száma is bizonyítja, hogy szinte minden gyermek több művet is készített, kivéve a „Csodák fájának” megalkotásánál, mert ott csak egyre volt lehetőség csoportonként.

Ha az olvasó elkezd nézegetni a *Mellékletekben* csatolt alkotásokat, akkor úgy gondolom, nem támad kételye annak kapcsán, hogy melyik szövegfeldolgozási módszer tudott nagyobb élményszerző funkcióval bírni. Azonban szeretnék pár olyan mozzanatot kiemelni, amely első ránézésre nem látszik a képeken

A *kék meg a sárga* című mesénél az interaktív-szakaszos szövegfeldolgozásban részesült gyermekek művei láthatóan élénkebbek. Az alkotáskor (a citromsárga kivételével) alig használtak tiszta színeket. A zöld festések mindegyike kékből és sárgából lett kikeverve. Míg a hagyományos szövegfeldolgozás esetében a gyermekek inkább a festékek keverését mint mozdulatot élvezték, és szinte alig törekedtek az esztétikai megjelenítésre. Fontos megemlítenem, hogy a 4. és 5. foglalkozáson, ahol még mindig *A kék meg a sárga* volt porondon, a festékek már kétszer használtak voltak, így ez is közrejátszhatott a kevésbé tiszta színek létrejöttében, azonban még így is látszik a különbség a csoportok munkái között.

A *csomag* feldolgozásánál szerettem volna megfigyelni a gyermekek kooperatív munkáját is. A két elkészült alkotás közötti különbségek nem szorulnak magyarázatra, mégis meg szeretném említeni, hogy míg az első alkotást hagyományos szövegfeldolgozás után két 6 éves óvodás és két harmadik osztályos iskolás készítette, úgy a második alkotást szakaszos-interaktív szövegfeldolgozás után két 4 és egy 6 éves gyermek hozta létre. Mindkét esetben figyeltem arra, hogy egyenlő mértékű motiválást és segítséget adjak számukra. Az ollót én használtam (kivéve a két iskolás tanuló esetében), és csak olyat és akkorát vágtam, amit és amekkorát a gyermekek kértek. További különbség, hogy míg az első alkotás esetében a gyermekek a teljes sablont „belakták”, változtatták a helyüket, addig a második alkotásnál a résztvevők felosztották a sablont maguk között, és nem engedték, hogy valaki „más területére tegye be a lábát”. Az alkotás közben megfigyelhető kooperatív munka a szakaszos-interaktív szövegfeldolgozás esetében érezhetően nagyobb volt, mint a hagyományos módszernél.

A *Zsiga főstő fest* című mese feldolgozásánál beigazolódott a gyanúm: a lányok ruhát terveztek, a fiúknak viszont eszük ágába sem jutott, ezért inkább a meséről rajzoltak. A szakaszos-interaktív szövegfeldolgozás esetében észre vehetünk az alkotások között nagyon hasonlókat, ennek oka, hogy Nórát nagyon megihlette Nadin alkotása, így egy az egyben lemásolta a ruhákat, de fontos, hogy Bazsarózsa Mária arca és haja így is különbözik. További

kakukktojás András rajza, ahol citromsárga háttérrel láthatjuk Zsiga főstőt: András úgy emlékezett, hogy a világ citromsárga volt (ami eredetileg fehér, piros vagy színes). Ennél az alkotási folyamatnál maradt a legkevesebb darab a birtokomban, ugyanis a legtöbb esetben a gyermekek haza szerették volna vinni megmutatásra a műveiket. Az alkotások ebben az esetben is beszédesek. Ha az összehasonlítás szándékával figyeljük őket, érezhető különbséget láthatunk a két csoport formavilágában és színvilágában, kreativitásában és kifejezőerejében.

Összegzés és konklúzió

A kutatás során két élménypedagógiai módszer került bemutatásra, melyek vegyített változatára a *szakaszos-interaktív szövegfeldolgozás* kifejezést használtam. A szakaszos szövegfeldolgozás lényege, hogy a feldolgozni kívánt szöveget a pedagógus szakaszokra bontja. A szakaszok helyét saját belátása szerint jelölheti ki, annak figyelembevételével, hogy hol kívánja megszakítani a történet fonalát. A szakaszok között a feldolgozást és a komplexebb megértést segítő kérdésekkel, feladatokkal fordul a gyermekek felé, ezzel fejleszti a kritikai gondolkodást, az önértékelést és önreflexiót, a saját vélemény megosztását, vitára sarkall és fenntartja a motivációt.

A papírszínház (*kamishibai*) japán eredetű eszköz. Lényege, hogy egy három ajtóval zárható fa keretbe illusztrált képekből álló csomag kerül, melyek hátoldalán található a hozzájuk kapcsolódó szöveg. A mesélő a papírszínház mögött helyezkedik el, és onnan mesél, illetve cseréli a képeket. Ez az interaktív szövegfeldolgozási módszer szintén tartalmazhat olyan kérdéseket és feladatokat, amelyek segítik az élményszerzést, ezáltal mélyítik a hallgatók meséről szóló emlékeit.

A kutatásban fent említett két módszer egyidejű használatának eredményességét hasonlítottam össze a hagyományos szövegfeldolgozás módszerének sikerességével. A kutatás során tett megfigyelések, a kapott tapasztalatok és alkotások összehasonlítása azt mutatta meg, hogy a szakaszos-interaktív szövegfeldolgozás eredményesebben használható a tanulási és/vagy viselkedési zavart mutató gyermekek körében, mint a hagyományos szövegfeldolgozási módszer. A szakaszos szövegfeldolgozás és a papírszínház technikájának vegyítése alkalmas a gyermekek élményhez juttatásához.

Végezetül hozzá szeretném tenni, hogy a digitális világ, illetve a képalapú médiakultúra az olvasási, mesehallgatási szokásokat is alapvetően átalakítja. Erre minden pedagógiának (legyen az hagyományos pedagógia vagy gyógypedagógia) reagálnia kell. De még a megváltozott körülmények között is bátran ki lehet jelteni, hogy a mese szerepe alapvető fontosságú a gyógypedagógiai fejlesztő nevelés és az anyanyelvi nevelés szempontjából is. A papírszínház eleve magában foglalja a vizualitás és verbalitás, illetve a hanggal és mozgással kapcsolatos műveletek mediatív komplexitását. Ilyen „reakció” lehet hosszú távon az élménypedagógiai módszereket is alkalmazó szakaszos-interaktív szövegfeldolgozás. Kutatására és a hagyományos szövegfeldolgozással való összehasonlítására pedig már Tancz Tünde is felhívta a figyelmet. A TDK-dolgozat ennek a tapasztalatnak a belátásához igyekszik termékenyen módon hozzájárulni.

Egy hosszabb távú kutatásban érdemes lenne megvizsgálni, hogy ezen módszer rendszeres alkalmazása milyen mértékben fejleszti a gyermekek szövegértését, szövegalkotását és belső képalkotó képességüket. Továbbá művészetterapeuta és pszichológus szakemberek bevonásával komplexebb képet kaphatunk az elkészülő alkotások lélektani vonatkozásairól.

Felhasznált irodalom

- ALFÖLDY JENŐ 2007. *Teljes égbolt a szűkebb haza fölött. Lázár Ervin írói világa.* Hítel, 2007/5, 95–113.
- BIHARI KATALIN 2009. *Projekt módszer az óvodában.* Magiszter, 2009/1. 74–82.
- BOLDIZSÁR ILDIKÓ 1999. *A BIT-agyú gyerekek és a mese.* Iskolakultúra, 1999/1. Online elérhető: http://real.mtak.hu/61767/1/EPA00011_iskolakultura_1999_01_069-071.pdf (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)
- BOLDIZSÁR ILDIKÓ 2016. *A teremtő képzelet szerepe a népmesékben.* Helikon Társadalomtudományi Szemle. Online elérhető: https://iti.abtk.hu/images/kiadvanyok/helikon/Helikon_2016_2.pdf#page=27 (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)
- CSÁNYI DÓRA 2016. Mi is az a Kamishibai? In: Csányi D.–Simon K.–Tsík S. (szerk.), *Papírszínház módszertani kézikönyv.* Csimota Kiadó, Budapest, 8–14.
- CSÉPE VALÉRIA–SALLAI ÉVA 2016. *Az olvasó agy.* „Magyarország az élvonalba kerülhetne”. Interjú Csépe Valéria akadémikussal. Új Köznevelés, 2016/1, 17–25.
- CSÉPE VALÉRIA–TÖRÖK ÁGOSTON 2020. *Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból.* Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 8. évf., 2. sz. 133–145. Online elérhető: <https://ojs.elte.hu/gyermeknevelés/article/view/916/773> (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)
- FEHÉR ÉVA 2019. *A hallás utáni szövegértés fejlesztése az iskolába lépés előtt álló gyermekek körében a dramatikus interaktív mesélési módszer segítségével.* Gradus.
- G. GÖDÉNY ANDREA 2016. *Olvasáspedagógiai Tanulmányok,* ELTE TÓK, Budapest.
- GYARMATHY ÉVA 2012. *Ki van kulturális lemaradásban?* In: TÓTH-MÓZER SZILVIA–LÉVAI DÓRA–SZEKSZÁRDI JÚLIA (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia. Tanulmánykötet.* 9–16. Online elérhető: http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)
- GYARMATHY ÉVA 2019. *Az atipikus fejlődésű gyermek.* Előadás In: Zöld Kakas Líceum. Online elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=Ygf0MmBQG0w> (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)

- GYARMATHY ÉVA 2023. Interjú. Szabad Európa. Online elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=qOca5m8NXY> (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)
- KÁDÁR ANNAMÁRIA 2013. *Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel*. Online elérhető: http://epa.niif.hu/03900/03976/00021/pdf/EPA03976_magiszter_2013_01_055-066.pdf (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)
- NYELV ÉS TUDOMÁNY weboldal. Online elérhető: <https://www.nyest.hu/hirek/mi-az-a-szakaszos-szovegfeldolgozas> (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)
- OKTATÁS. HU. Online elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_eredmenyek_1203.pdf (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)
- PECHAN ESZTER 2019. *A metamorphoses meseterápiás módszer és a papírszínház technikájának kísérleti alkalmazása mérsékelt vagy súlyos intellektuális képességzavarral élő fiatal felnőttek körében*. Gyógypedagógiai szemle, 47. évf. 2. sz. (2019. április-június)
- POMPOR ZOLTÁN 2005. „Mindenből mesét csinállok...” Bevezetés Lázár Ervin meseátalakító módszerébe. Hitel, 2005/3, 95–104.
- TANCZ TÜNDE 2019. *MESEMORZSA: Élményalapú módszerek a mesék óvodai feldolgozásában*, Módszerek, Művek, Teóriák a X. Tantárgy-Pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai. Eötvös József Főiskola, Baja.
- TÓTH BEATRIX 2008. *Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?* Anyanyelv-pedagógia, 2008/1. Online elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (Utolsó megtekintés dátuma: 2023. 11. 04.)