

# NEVELÉSSSEL AZ OLVASÁSÉRT - OLVASÁSSAL A NEVELÉSÉRT:

JÓ GYAKORLATOK  
A BÖLCSŐDÉTŐL AZ EGYETEMIG

# **NEVELÉSSSEL AZ OLVASÁSÉRT - OLVASÁSSAL A NEVELÉSÉRT:**

JÓ GYAKORLATOK A BÖLCSŐDÉTŐL AZ EGYETEMIG

- válogatott tanulmányok -

# **NEVELÉssel AZ OLVASÁSÉRT - OLVASÁSSAL A NEVELÉSÉRT:**

JÓ GYAKORLATOK A BÖLCSŐDÉTŐL AZ EGYETEMIG

- válogatott tanulmányok -

**Kiadó:** Neumann János Egyetem

**Szerkesztő:** Szabó Ildikó

**Szakmai lektor:**

Dobszay Ambrus

Gombos Péter

Werner Ákos

ISBN 978-615-5817-63-2

Kecskemét, 2020

## **KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS**

Köszönettel tartozunk a kötet megjelenésének támogatásáért, amely az **EFOP-3.6.1-16-2016-00006** „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Neumann János Egyetemen” pályázat keretében valósult meg. A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében valósul meg.

# Tartalomjegyzék

<b>Előszó</b>	4
<b>Bölcsődei irodalmi program – jó gyakorlat az esélyegyenlőség jegyében indított MECEC + nemzetközi projektben</b> Bajzáth Angéla, Bereczkiné Záluszkai Anna, Darvay Sarolta: Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar	6
<b>Silent book, avagy a szöveg nélküli képkönyvek szerepe az olvasóvá nevelés folyamatában</b> Goda Beatrix, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum	12
<b>Hogyan tartjuk meg az olvasókat az általános iskola után? Személyiségfejlesztés 21. századi irodalommal</b> Soósné Molnár Helga, Ceglédi Szakképzési Centrum Közgazdasági és Informatikai Szakgimnáziuma	22
<b>Élményalapú irodalomtanítás – jógyakorlatok egy gimnáziumi magyartanártól</b> Kiss-Berta Beáta, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest	28
<b>Alkalmazott dráma, avagy hogyan használom a drámás eszközöket a gyermek- és ifjúsági irodalom tanításakor</b> Tölgyessy Zsuzsanna, Pázmány Péter Katolikus Egyetem	34
<b>A szemmozgáskövetéses vizsgálatok szerepe a kottaolvasási képesség megismerésében</b> Dr. Csontosné dr. Buzás Zsuzsa, Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar	40
<b>Zeneiskolás tanulók kottaolvasási képességének vizsgálata online tesztkörnyezetben</b> Dr. Csontosné dr. Buzás Zsuzsa, Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar	48

## Előszó

A Neumann János Egyetemmel közösen rendezte meg a Magyar Olvasástársaság Kecskeméten 2019. november 28–30-án a *Neveléssel az olvasásért – olvasással a nevelésért* címmel éves szakmai konferenciáját, melynek célja az elméleti kutatások, az eredmények és a gyakorlati alkalmazások egyidejű bemutatása; az elmélet és a gyakorlat szereplői számára közös fórum biztosítása volt. A konferencián olvasással foglalkozó szakemberek gyűltek össze azért, hogy megvitassák egymással az olvasás tanulásával és tanításával kapcsolatos kérdéseiket, felvessék a problémákat, vagy bemutassák már jól bevált, kipróbált módszereiket, projektjeiket.

Jelen kötet megvalósított jógyakorlatokat gyűjt össze a bölcsődés korosztálytól a pedagógusképzésben részt vevő egyetemi hallgatókig. Bajzáth Angéla, Bereczkiné Zaluszki Anna, Darvai Sarolta az I. ECEC nemzetközi projekt eredményeiről számolnak be cikkükben, amelyben 3 ország (Olaszország, Belgium, Magyarország) 5 intézménye (köztük az ELTE TÓK és a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék) EU-támogatással valósított meg közös programot. Ennek egyik fontos fókuszja a nevelők családokkal tartott kapcsolatának erősítése, amely döntő szerepet játszik a gyermekek harmonikus fejlődésében, az esélyegyenlőség biztosításában, a hátrányos helyzetű gyermekek inklúziójának a javításában. Goda Beatrix tanulmánya a silent book, avagy a szöveg nélküli képkönyvek szerepéről szól az olvasóvá nevelés folyamatában, bemutatva az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkacsoportja által tartott képkönyves könyvtári foglalkozásokat, amelyeket gyermekeknek (óvodásoknak, kisiskolásoknak, kamaszoknak) és felnőtteknek egyaránt tartanak. Soósné Molnár Helga egy olyan – folyamatosan frissülő – szöveggyűjtemény középiskolai alkalmazásáról ír, amely a személyiségfejlesztést állítja középpontba. A 21. századi irodalomból válogatott művek, műrészletek megjelenítik a fiatalok tipikus élethelyzeteit, reflektálnak problémáikra a társas kapcsolatok és a konfliktusok bemutatásán át a szülő és gyerek, tanár és diák, ember és technológia kapcsolatáról, az iskolai hiányzás okairól is szólnak, és kamaszokat is érintő tabutémákat feszegetnek, miközben a humor, az életszeretet és az elfogadás példáit is felvillantják. Kiss Berta Beáta gimnáziumi magyartanár a 14-19 éves korosztály számára az élményszerző olvasás iránti igény kialakításához kidolgozott módszerét ismerteti. Meggyőződése szerint a tanórákon olyan tevékenységeknek kell kísérniük az olvasást, amelyek fejlesztik a diákok önismeretét, motivációt és teret biztosítanak a gondolatok, az érzések megfogalmazásának, lehetőséget adnak az alkotó energiák felszabadítására, miközben ezek a tevékenységek a tanítási gyakorlatban napi szinten jelen lévő módszertan alapját képezik. Tölgyessy Zsuzsanna a drámás eszközök a gyermek- és ifjúsági irodalom tanításában való alkalmazásának példáit vonultatja fel. Módszerének lényege az aktivitás, a szerepbe lépés – a gondolkodás, a megértés, az átélés cselekvésbe ágyazott módja. Csató Anita elsődlegesen arra világított rá két amerikai regény (John Green: *Papírvárosok; Teknősök végtelen sora*) tanórai feldolgozásán keresztül, hogy hogyan emelhető be a kortárs irodalom tanítása az etikaoktatásba, és ezáltal hogyan fejleszthető a diákok esztétikai és erkölcsi érzéke a kortárs irodalom olvasása iránti érdeklődés felkeltésével párhuzamosan. Csontosné Buzás Zsuzsa két tanulmánya a zenei írás-olvasás területéről való. Az egyikben a zenei műveltség egyik alapvető komponensét, a kottaolvasás fejlettségét, valamint az orientációs képességgel való kapcsolatát vizsgáló, online diagnosztikus tesztkörnyezetben 9–14 éves zeneiskolás tanulókat bevonó kutatás eredményeiről számol be. A szemmozgás-követéses vizsgálatok szerepéről a kottaolvasási képesség megismerésében szóló tanulmánya pedig azokba az eredményekbe nyújt betekintést, amelyek alapján meghatározható, hogy melyek azok a részek, amelyek problémát okoznak a gyerekeknél kottaolvasás közben.

A bölcsődés korosztálytól az egyetemi hallgatóig, az általános iskolai tanártól az egyetemi oktatóig, a könyvtárostól az olvasáskutatóig: tematikus sokszínűség és változatosság jellemzi az írásokat. A közös bennük az, valamennyi az olvasást és a nevelést egymást szükségszerűen feltételező, támogató, az egyén és közössége boldogulását és sikerét szolgáló tevékenységnek tekinti. Mindezek alapján reméljük, hogy a kötetben szereplő írások szakmabeli és laikus olvasók számára egyaránt érdekesek és hasznosak.

Szabó Ildikó  
főiskolai tanár  
a Magyar Olvasástársaság elnöke

# Bölcsődei irodalmi program – jó gyakorlat az esélyegyenlőség jegyében indított MECEC + nemzetközi projektben

Bajzáth Angéla<sup>1</sup>, Bereczkiné Záluszkai Anna<sup>2</sup>, Darvay Sarolta<sup>3</sup>  
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

## Összefoglalás

A MECEC + (Multicultural Early Childhood Education and Care) nemzetközi projektben az ELTE TÓK és a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék együttműködésének köszönhetően olyan hosszú távra tervezett irodalmi program jött létre, amelynek célja az esélyegyenlőség biztosítása, kisgyermeknevelők szülőkkel való kapcsolatának erősítése, a korai literáció feltételeinek segítése a hátrányos helyzetű gyermekek családi környezetében. A tanulmány az egyetemi oktatók és a bölcsődei dolgozók összefogásával elért innovatív kezdeményezést mutatja be.

## Abstract

In the process of early childhood education and institutional care, disadvantaged children should have the opportunity to catch up. Thanks to the cooperation of ELTE TÓK and the Unified Nurseries of Józsefváros, the international project of the European Union "MECEC + (Multicultural Early Childhood Education and Care)" has created a long-term planned literature program aimed at ensuring equality opportunities, strengthening the relationship of early childhood educators with parents, early literature guaranteeing the conditions of the family environment of disadvantaged children. The study presents innovative initiatives brought together by university professors and nursery staff.

**Kulcsszavak:** MECEC+ Multicultural Early Childhood Education and Care projekt, esélyegyenlőség, korai olvasóvá nevelés, bölcsődei irodalmi program, esztétikai érzelmek támogatása

**Keywords:** MECEC+ Multicultural Early Childhood Education and Care project, equal opportunities, early reading education, nursery literature program, support for aesthetic emotion

## 1. Bevezetés

A bölcsődei koragyermekkorai intézményes nevelést szolgáló pedagógiai munka minőségének és társadalmi befogadhatóságának javítása, a hátrányos családi környezetben nevelkedő gyermekek felzárkóztatása érdekében folyamatosan át kell gondolni, meg kell újítani a gyermekek testi és szellemi érését támogató nevelési-gondozási gyakorlat lehetőségeit. Az egyik fontos fejlesztendő terület a mindennapi művészettel nevelés, amely hatással van a gyermekek jövőbeli teljesítményére, érzékenységére, az érzelmi intelligencia alakulására. A 0–3 éves korú gyermekek minőségi intézményes nevelésének eredményességét befolyásolja, hogy a nevelők mennyire tudják a tevékenységeiket kísérő értékeket, fogalmakat és jelentéseket kritikusan felülvizsgálni, újszerű elemekkel bővíteni.

A későbbi tanulási eredmények, az esélyegyenlőség biztosítása érdekében különösen fontos a korai literáció elérhetősége minden kisgyermek számára: a lehetőségektől elzártabb családok számára is elérhető közelségbe kell hozni az értéket képviselő gyerekkönyveket, a gyerekirodalmi kánon legszebb darabjait.

## **2. A projekt célkitűzései, bemutatása**

Az Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships Multicultural Early Childhood Education (MECEC+) Európai Unió pályázat keretében olasz, katalán, és magyar koragyermekkorai neveléssel foglalkozó szakemberek olyan együttműködést valósítottak meg, amely a szegénység, a társadalmi helyzet, a kulturális kisebbségi lét kirekesztő jelenségei által veszélyeztetettnek ítélt, hátrányos helyzetű bölcsődés gyermekek beilleszkedési esélyeit vizsgálja, segíti. A projektindító kutatás a kisgyermeknevelők azon kompetenciáira fókuszált, amelyek szükségesek az inkluzív koragyermekkorai nevelési környezet létrehozásához. Az európai keretrendszer is vizsgáló munka legfontosabb célkitűzései között szerepelt a bölcsődei nevelés és gondozás európai gyakorlatának megismerése, a referenciarendszerek és a szabályozások elemzése, a nevelési-gondozási szolgáltatások megújításának kidolgozása. A bölcsődei nevelés iránt elkötelezett pályázati partnerek (Galileo Progetti Nonprofit Kft., ELTE TÓK; Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék, Arca Cooperativa Sociale, Università di Firenze, Serveis a les persones ENCIS) meghatározott számú kisgyermeknevelő által kitöltött kérdőíves minta alapján végzett összehasonlító pilot vizsgálattal multikulturális tényezőkre fókuszálva elemezték az olasz, a spanyol, a magyar bölcsődei nevelés praxisát, a tanulságok alapján pedig ajánlásokat tettek a bölcsődéknek, valamint a kisgyermeknevelők képzését biztosító oktatási szervezeteknek.

A projekt résztvevői nemzetközi előadások, workshopok keretében ismerhették meg egymás intézményrendszerének gyakorlatát, továbbá az adott ország egyetemi BA szintű kisgyermeknevelő képzéseinek jellegzetességeit. A kölcsönös bölcsődei látogatások, a személyes beszélgetések, a tapasztalatcserék segítették a szakmai együttműködést, számos lehetőséget biztosítottak a kisebbségek, a hátrányos helyzetű családok integrációja témákban megvalósuló helyi sajátosságok megismerésére, a jól bevált és a még kísérleti fázisban lévő szakmai programok megvitatására.

Magyarországon a dokumentumok szintjén léteznek a befogadást támogató törvényi szabályozók, azt viszont minden egyes intézménynek magának kell megterveznie, hogy milyen úton képes megvalósítani a befogadást. Még a leginkább támogató társadalmi környezet is kihívásokkal találja szembe magát, amikor lokális szinten kell megkeresni a legjobb megoldásokat[1]. Jelen tanulmány a MECEC+ tudásközösségben aktívan együttgondolkodó csapat által támogatott, hosszú távú irodalmi projektet írja le azzal a szándékkal, hogy a budapesti Józsefvárosi Egyesített Bölcsődékben sikerre vitt irodalmi folyamatot példaértékű jó gyakorlatként mutassa be.

## **3. A projekt keretében kidolgozott magyarországi program bemutatása**

Az ELTE TÓK oktatói a bontakozó literáció hathatós támogatása jegyében a korai olvasóvá válást segítő kreatív kezdeményezéseket dolgoztak ki a Budapest VIII. kerületi hátrányos helyzetű bölcsődés gyermekek nevelési-gondozási folyamatának mindennapi gyakorlatához. Az újszerű irodalmi program lépéseinek megvalósításához a nevelőknek a gyermekkultúra területeit érintő újszerű, hasznos ismereteket kellett elsajátítaniuk: meg kellett ismerniük az



életkor szerinti gyerekkönyvek esztétikai értékeit, az előadástechnikai lehetőségeket, a művészi élmények iránti érzékenységet biztosító korszerű módszereket. Az újító törekvések bevezetéséhez a bölcsődék vezetői meghívott szakértők részvételével előadásokat, interaktív workshopokat szerveztek az intézmények dolgozóinak és a szülőknek a korai olvasóvá nevelés témaköreiben. A nyolc tagbölcsődében az irodalmi érzékenyítés esztétikai, pszichológiai, pedagógiai aspektusainak jobb megismertetését szolgáló programok ötvözték a nevelők szakmai fejlődésének lehetőségét és a családi literációs alkalmakat. A helyi továbbképzések anyagába beépültek az irodalmi anyagválasztás kritériumai, a nyelvi-kommunikációs fejlődés támogatásával és az irodalmi művek kimunkált előadásmódjával kapcsolatos alapinformációk, az irodalmi élmények átadásának élménytechnikái.

Az innovációs folyamat bevezetésének fontos mérföldköve volt az egyetemi szakemberek által összeállított program céljainak adaptálása a helyi környezetre. Koscsóné Kolkopf Judit, a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék vezetője a MECEC projekt elért eredményeiről publikált kötetben összefoglalta az intézményben végrehajtott komplex szervezetfejlesztés eredményeit, azokat a lépéseket amelyekkel megújították a tagbölcsődék intézményi struktúrájának egyes elemeit[2]. Új bölcsődei irodalmi munkacsoport alakult, melynek fő célkitűzései a következő modulokban teljesedtek ki:

- A kisgyermeknevelők irodalmi és módszertani érdeklődésének elmélyítése esztétikumot hordozó gyerekkönyvek beszerzésével, megismerésével.
- A családi környezet kultúrával kapcsolatos viszonyának megismerése, a szülők tájékoztatása gyerekirodalmi faliújságokon közzétett elvihető ajánlókkal.
- Irodalmi füzet készítése a kisgyermeknevelők és a szülők közös élménypedagógiai műhelymunkáján.

#### **4. Eredmények, tapasztalatok**

A koragyermekkorai esztétikai érzelmek alakulását meghatározhatja a sokszínű könyvpiaci választékból beszerzett kiadványok szöveg- és képi minősége, ezért a JEB irodalmi projektjének első, kiemelt lépése volt a komplex esztétikai értéket közvetítő minőségi gyerekkönyvek megismerése, beszerzése. Ha a gyermek az első könyves élményeinél ugyanazon tárgy más-más stílusú ábrázolásával ismerkedik meg, kezdettől fogva egyértelmű lesz számára, hogy a dolgokról alkotott kép végtelen gazdagságú lehet[3]. Az első életrészekben jellemzően azok a játékkönyvek, különböző tematikájú leporellók és lapozók, böngészők felelnek meg a gyermek érdeklődésének, fejlődésének, amelyek esztétikus szín- és formavilággal jelentenek örömforrást a könyvek játékba ágyazott felfedezéséhez. A 0–3 évesek szívesen hallgatnak olyan rövid, ritmikus szövegeket, amelyekben visszaköszönnek a belső és külső világban megnyilvánuló algoritmusok. A népi mondókák, dalok, népi gyermekjátékok sorainak lüktetését érzik és élvezik, s a jó rímek, a szavakkal való játékok mozgásingert váltanak ki bennük[4]. A lírai műfajok közvetítése mellett a mesemondási alkalmak gyakorisága, a meseszövegek esztétikai minősége határozza meg a koragyermekkorban bontakozó irodalmi érdeklődés intenzitását. A könyv a bölcsődés korban nem önmagában bír varázserővel, hanem azokkal a személyközi interakciókkal együtt, amelyek során meghitt, egymásra figyelő, szeretetteljes közegben történik a képeskönyvek nézegetése, olvasása, az olvasmányélményekről való közös beszélgetés eseményében[5]. A mesekincs, az esti mesélés, a „mese-beszéd” adhatja a stabil alapot az olvasóvá neveléshez, de ahhoz is, hogy értő olvasók legyenek a gyermekeink, a tanítványaink[6]. A meseműfaj számos megközelítési módja közül leginkább a pszichológiai tanulmányok mutatnak rá arra a

tényre, hogy a mesék szimbolikája, a mesehősök szemléletmódja mély egyezéseket mutat a gyermeki világlátással.

A mesei motívumok összhangban állnak a kisgyermek pszichés érésének folyamatával, ezért a bölcsődei meséléshez olyan szövegekből kell válogatunk, amelyek esztétikai, valamint fejlődéslélektani szempontból is megfelelőek az adott korosztály számára.

Ezekhez a fontos elvárásokhoz illeszkedett a JEB irodalmi munkacsoportjának első tevékenysége. A bölcsődékben az egyetemi szakemberek ajánlásait követve a kisgyermeknevelők minden csoportszobában elérhetővé tették a gyermekfolklor legszebb szövegeit tartalmazó gyűjteményeket, a kortárs gyerekmondókás köteteket, a klasszikus és a kortárs költők verseit és a népmeséket, irodalmi meséket tartalmazó antológiákat. A gyermekek kezébe adható minőségi leporellókat, lapozókat, böngészőket, pedig kihelyezték a csoportszoba polcaira.

A Józsefváros kisgyermeknevelői már az irodalmi program elindításakor arra törekedtek, hogy jobban megismerjék a bölcsődei szolgáltatást igénybe vevő családok kultúrával, olvasással kapcsolatos viszonyát, szokásait. Az esélyegyenlőség biztosítása jegyében prioritásnak tekintették, hogy a gyermekek ne csak az intézményes nevelési időben, hanem az otthoni környezetben is rendszeresen halljanak értéket közvetítő gyerekirodalmi alkotásokat. Arra az elhatározásra jutottak, hogy a szülők számára is elérhetővé kell tenni a bölcsődei mindennapok spontán pillanataiban elhangzott mondókákat, verseket, meséket, – így lett az irodalmi projekt további haladási irányának következő pontja a szülők tájékoztatása. A munkatársak a belső továbbképzéseken elsajátított ismereteik birtokában olyan értékes irodalmi műveket válogattak össze, amelyek esztétikai értékük és változatosságuk révén alkalmasak a felnőtt és a gyermek között fejlődő érzelmi kapcsolatok elmélyítésére, majd irodalmi faliújságokon könyvajánló szóróanyagok formájában elérhetővé tették a szülők számára a mindennapokba beépíthető népi- és kortárs gyermekmondókákat, a klasszikussá vált és kortárs szerzők gyerekverseit, a legszebb állatmeséket, mondókameséket. Az irodalmi kategóriák alapján összeállított kreatív hirdetőtáblára így olyan elvihető szemelvények kerültek, amelyek a hátrányos körülmények között lévő családokhoz is közelebb viszik a gyerekirodalmi kánon kiemelkedő darabjait, ilyen módon biztosítva lehetőséget az otthoni irodalmi percekre, a művészeti nevelésben feloldódó esztétikum minőségi pillanatokban megvalósuló átélésére.

Az aktívan megélt irodalmi tapasztalatok tükrében a kisgyermeknevelőkben tudatosult, hogy a gyermekek otthoni irodalmi élményeit a szülők motivációjának növelésével, közösen végzett élményalapú tevékenységekkel lehet bővíteni, ezért újabb lehetőséggel vonták be családokat a bölcsődékben zajló korai literációs folyamatokba. Az egyetemi oktatók javaslatára irodalmi füzetet vezettek be, amelybe az otthoni közös mondókázás, verselés, mesehallgatás emlékeit, a művészet erejében együtt megélt irodalmi élmények lenyomatát örökítették meg. A kezdeményezés bemutatására szülőcsoportos összejöveteleket szerveztek, ahol a kisgyermeknevelők és a szülők együtt válogattak a kedvenc gyerekkori verseikből, s a művek által kiváltott érzelmeik lenyomatait gyermekeikkel együtt alkotva örökítették meg a füzet lapjain. A szülők megtapasztalhatták az irodalom saját élményként való megélését, a kreatív önkifejezés erejét, a közös alkotásban eltöltött élmények felemelő hatását. A résztvevők a tevékenységek során kapott pozitív példákat a későbbiekben felhasználhatják a gyermekekkel eltöltött otthoni aktív együttléteikben. Ez a közös munka egyszerre teremtett lehetőséget a valódi műélvezetre és a társas kapcsolatok elmélyítésére.

A JEB kisgyermeknevelői különösen nagy figyelmet fordítanak a nehezebben megszólítható családban nevelkedő gyermekekre. A szülők igényeihez, lehetőségeihez igazodva, az önkéntesség prioritását követve adják haza megtekintésre és közös alkotásra az irodalmi füzeteket, s ha kell segítséget, ötleteket adnak a családi literációs alkalmak megvalósulásához. Az aktívabb szülők motivációját a közös alkotómunka eredményét bemutató alkalmi minikiállítások szervezésével igyekeznek fenntartani. Az intézmény munkatársait az esélyegyenlőség biztosítása vezérli: minden család számára biztosítani szeretnék a gyerekirodalmi értékek felfedezésének lehetőségét, a gyerekkultúrához való hozzáférést, a közös alkotómunka örömeit, értékeit.

## 5. Összegzés

Az koragyermekkori nevelést biztosító szolgáltatások társadalmi szerepe a hátránycsökkentés tekintetében egyre inkább kulcsfontosságúvá válik. A gyermek művészetekhez való későbbi viszonya nagymértékben függ az intézményes nevelés bölcsődei szakaszában eltöltött minőségi idő élményközpontúságától, az esztétikai érzelmek életkornak megfelelő támogatásától. A Budapest VIII. kerületi kisgyermeknevelők empatikus attitűdje, önképzési szándéka, szakmai felkészültsége, irodalmi érdeklődése megsokszorozza a családi literáció közös pillanatait, a gyermekfolklórban, a klasszikus és a kortárs gyerekirodalmi művekben felfedezhető és átélhető katarzis élményeit. A bölcsődei munkatársak fontosnak tartják, hogy a családok szociokulturális jellemzőit megismerve minden gyermek számára biztosítsák a korai olvasóvá nevelés változatos lehetőségeit. Hosszú távra tervezett innovációkkal szeretnének hozzájárulni a hátrányos helyzetű gyermekek inklúziójának megvalósulásához, az esélyegyenlőség biztosításához.

## Irodalomjegyzék

- [1] Bajzáth Angéla: Határozott lépések a multikulturális fejlesztésben. In: Paragon – Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban (szerk. Bajzáth Angéla-Bereczkiné Záluszkai Anna) Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék – ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. (2017) 18–24. [http://www.bolcsode-bp08.hu/jebkiadvanyok/paragon\\_hu.pdf](http://www.bolcsode-bp08.hu/jebkiadvanyok/paragon_hu.pdf) (a letöltés dátuma: 2020. 06. 17.)
- [2] Márkus Éva: Recenzió a Paragon – Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban című kötetéről. Gyermeknevelés, 7. 2019/1. sz., 112–113. old. [https://gyermekneveles.elte.hu/dstore/document/1970/gyn\\_2019-1\\_markus\\_112-113.pdf](https://gyermekneveles.elte.hu/dstore/document/1970/gyn_2019-1_markus_112-113.pdf) (a letöltés dátuma: 2020. 06. 17.)
- [3] Révész Emese: Varázskép – világkép, In: Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági gyerekirodalom kézikönyve. (szerk. Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta) Fiatal Írók szövetsége, Budapest. (2017) 419–427.
- [4] Bereczkiné Záluszkai Anna: Kortárs mondókák, versek az óvodai élményalapú irodalmi foglalkozásokon. In: Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp. (szerk. Podráczky Judit) Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. (2013) 37–50.
- [5] Szinger Veronika: Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve. A gyerekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében STUDIA LITTERARIA irodalom- és kultúratudományi folyóirat LVIII. évfolyam 2019/1–2. 148–166. [https://www.academia.edu/40296149/Gyerekvil%C3%A1gok\\_-\\_Studia\\_Litteraria\\_2019\\_1-2](https://www.academia.edu/40296149/Gyerekvil%C3%A1gok_-_Studia_Litteraria_2019_1-2) (a letöltés dátuma: 2020. 06. 17.)

- [6] V. Lukács Ilona: „...de a könyvekben nem ugrál kiskacsa...” In: Kién az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről. (szerk. Gombos Péter) Magyar Olvasástársaság, Budapest. (2014) 31–39.

## Szerzők

Első szerző: Bajzáth Angéla, Neveléstudományi Tanszék, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Magyarország, [bajzath.angela@tok.elte.hu](mailto:bajzath.angela@tok.elte.hu)

Második szerző: Bereczkiné Záluszkai Anna, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Magyarország, [bereczkine.anna@tok.elte.hu](mailto:bereczkine.anna@tok.elte.hu)

Harmadik szerző: Darvay Sarolta, Természettudományi Tanszék, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Magyarország, [darvay.sarolta@tok.elte.hu](mailto:darvay.sarolta@tok.elte.hu)

# Silent book, avagy a szöveg nélküli képkönyvek szerepe az olvasóvá nevelés folyamatában

Goda Beatrix  
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

## Összefoglalás

A szöveg nélküli képkönyvek univerzálisan érthetőek, akár csak a zeneművek vagy a képzőművészeti alkotások. Megfelelő eszközei lehetnek az olvasóvá nevelésnek, az anyanyelvi és az idegen nyelvi nevelésnek, a beszédfejlesztésnek, a gondolkodásfejlesztésnek és a fogalmazástanításnak. Szerepet játszhatnak a vizuális nevelésben, de emellett számos egyéb képességet fejleszthetnek, melyeket könyvtári, iskolai könyvtári foglalkozásokon, de a közoktatás keretein belül is alkalmazhatunk. Multikulturális vagy többnyelvű közösség számára is egyaránt alkalmasak. Menekültek integrálására sikerrel alkalmazzák többek között a skandináv országokban. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkacsoportja külső szakértők bevonásával a téma nemzetközi szakirodalma alapján képkönyves könyvtári foglalkozásokat tart gyermekeknek és felnőtteknek. A foglalkozások a képi metaforák, szimbólumok és az általuk közvetített történet közös feldolgozásán alapul. A folyamat során a résztvevőket arra ösztönözzük, hogy önálló jelentésteremtő gondolkodásuk minél összetettebb legyen. A foglalkozásokon szerzett tapasztalatokat folyamatosan rögzítjük, kidolgozzuk az egyes korosztályoknak megfelelő módszertani alapokat és válogatást készítünk a feldolgozásra ajánlott képkönyvekből.

## Abstract

Silent books are universally interpretable just like music or fine arts. They can be appropriate tools for reading education, for mother tongue and foreign language education, for the development speech and thinking. They can play a role in visual education, but they can also develop a number of other skills that can be used in libraries, school libraries and public education. They are also suitable for multicultural or multilingual communities. It has been successfully applied to integrate refugees, e.g. in Scandinavian countries. A new team of the National Educational Library and Museum relying on experts and international literature holds events for children and adults in the library and schools. These events are based on the joint processing of visual metaphors and symbols. During the process, participants are encouraged to strive as complex meaning-making as they can. We continuously collect our experiences, elaborate methodological guide for each age group, and make a selection of recommended silent books.

**Kulcsszavak:** szöveg nélküli képkönyv, könyvtár, közoktatás, olvasóvá nevelés, gondolkodásfejlesztés

**Keywords:** silent book, library, public education, reading education, development of thinking

## 1. Bevezetés

A silent book (továbbiakban szöveg nélküli képkönyv) fogalma 2012-ben robbant be a köztudatba, amikor az International Board on Books for Young People (IBBY) az olaszországi Lampedusa szigetén meghirdette a „Silent Books: from the world to Lampedusa and back” elnevezésű projektjét. A világ minden tájáról Lampedusába érkező menekültek

számára a helyi könyvtárban összeállítottak egy szöveg nélküli képkönyvekből álló gyűjteményt. A menekülteket nagy számban befogadó országok folyamatosan csatlakoztak a kezdeményezéshez.

A hosszú és viszontagságos földközi-tengeri hajóút után a felnőttek és gyermekek tele félelemmel, szorongással, szomorúsággal, vágyakozással érkeztek Lampedusára. Az összeállított gyűjteményt alapul véve a világ minden tájáról bekapcsolódó könyvtárosok és önkéntesek a helyi lakosok bevonásával foglalkozásokat tartottak a menekültek számára nyelvtanulási, integrációs és sokszor terápiás céllal. Hamar kiderült, hogy ezen alkalmak lehetőséget adtak arra, hogy kiszakadva a jelenből és a nehézségekből az emberek megosszák egymással saját élettörténetüket, tapasztalataikat[1].

2014-ben 20 önkéntes több mint 40 foglalkozást tartott megközelítőleg 1000 gyermeknek, amelyekben a mesemondás és az illusztráció játszotta a főszerepet. Az önkéntesek ezzel egy időben a helyi középiskolás diákoknak és felnőtteknek továbbadták tudásukat, hogy a későbbiekben folytatni tudják ezt a munkát. A könyvtárban elhelyezésre került szöveg nélküli képkönyvek gyűjteménye ekkora már 111 címet tartalmazott. A könyveket 4 kontinens 23 országa adományozta. A lampedusai gyűjteményből egy-egy példány vándorkiállításra indult Európa több országába.

A szöveg nélküli képkönyveket azért tartják a legmegfelelőbbnek nyelvtanítási vagy integrációs célra, mert a kizárólag képek által megvalósított történetmesélés alkalmassá teszi a különböző társadalmi háttérű, korú és anyanyelvű gyermek és felnőtt számára a befogadást és a megértést[2].

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum egy új munkacsoportja 2019-től arra vállalkozott, hogy feltérképezze a szöveg nélküli képkönyvek szakirodalmát és minél több gyermekeknek szóló művet szerezzen be. Úgy gondoltuk, hogy a menekültek esetében alkalmazott módszerek, valamint a világ számos országában oktatási céllal használt képkönyvek itthoni körülmények között is megállják a helyüket. Az elmúlt egy évben számos, szöveg nélküli képkönyveken alapuló könyvtári és iskolai foglalkozásra került sor óvodás, alsó tagozatos és felső tagozatos gyermekek részére. A kísérletező munka során fontos volt felmérni, hogy hogyan és milyen módszerekkel lehet a szöveg nélküli képkönyveket csoportosan feldolgozni; ugyanazt az élményt adja-e a képkönyv egy 5 évesnek, mint egy 12 évesnek, hogyan lehet a hazai körülményekre adaptálni a feldolgozási módokat, és hogy az egyes művek mely korosztály fejlesztésére alkalmasak.

A foglalkozásokhoz kizárólag művészileg magas színvonalú, főként szakmai zsűri által díjazott műveket választottunk.

## **2. Menekültek integrálása szöveg nélküli képkönyvekkel**

A gyakorlati kipróbálást folyamatos kutatómunka előzte meg és kíséri azóta is. Ennek során sikerült felvenni a kapcsolatot Rose-Marie Lindfors drámapedagógus és mesemondóval, aki egy a menekültekkel foglalkozók számára készített kézikönyv szerzője[3] és menekült gyermekekkel dolgozott Svédországban, ahol a képkönyveket elsősorban nyelvtanításra használták. Egy levélben megkérdeztük, hogy hogyan használta a képkönyveket, és milyen tapasztalatai vannak.

Tapasztalatait úgy összegezhetjük, hogy nagyon könnyen és egyszerűen tudta a képkönyveket használni. Kézikönyve első részét is ilyen szempontból írta. Amikor felkérték a megírására, Svédországban sok menekült család volt, és a könyvtárosoknak az volt a feladatuk, hogy megismertessék velük a svéd könyvtárakat, bevezessék őket ebbe a világban. A legfontosabb szempont az volt, hogy a könyvtárosok szeretnek történeteket mesélni, szeretnek gyermekkel foglalkozni, szeretnek beszélgetni velük. Lindfors asszony úgy véli, hogy a legjobb ezekben a könyvekben, hogy csupán csak kíváncsinak kell lennünk arra, hogy vajon a gyermekek és fiatalok mit gondolnak arról, amit látnak. Persze tisztában kell lenni azzal is, hogy a menekült gyermekek emlékeztükben sok olyan történetet hoznak magukkal, amiket azok nem ismerhetnek, akik nem voltak menekülttáborban, nem voltak egy kis gumihajón viharban, vagy nem gyalogoltak nappal és éjjel hegyeken át.

Tehát amikor a menekült gyermekekkel találkozik, írta le Rose-Marie, először csak képeket mutat nekik, és ők szavakat mondanak arról, amit látnak. Hagyja, hogy a saját nyelvükön beszéljenek ezekről. Ő viszont svédül nevezi meg a képeken látható dolgokat. Azután együtt nézik meg a könyveket, közösen fedezik fel őket. Gyakran egy énekkel vagy ritmusos mondókéval kezdi vagy fejezi be a foglalkozásokat.

Ha ezek rendszeres foglalkozások, például minden szerdán tartják őket ugyanazoknak a gyermekeknek, akkor egy előre megszabott forgatókönyv szerint zajlanak az órák, amiket három részre oszt: kezdő és záró ének vagy vers, közöttük pedig a könyv kap szerepet. A dal kapcsolódik a könyv témájához. A kimondott szavakat ritmikus mozdulatokkal kíséri, amit a gyermekek utánozhatnak. De van, hogy elmond egy rövid történetet, amely kapcsolódik a könyvhöz. Vagy ő kezdi el mesélni a könyvben játszódó történetet, és a gyermekek folytatják.

Mivel lehetővé kell tenniük számukra az új nyelv megértését, és a történeteknek minden kultúrában ugyanolyan struktúrájuk van, ezért a történetek/mesék egyetemes felépítését használja erre a célra. A világon mindenhol a mesemondás egy speciális módon kezdődik. Svédül ez úgy hangzik: „Det var en gång...” /„Egyszer volt hol nem volt...”. Ezután jön a történet bemutatása, kik szerepelnek benne, hol játszódik, és milyen ott a mindennapi élet. Majd jön megoldandó probléma, konfliktus és annak megoldása, és végül a „minden jó, ha jó a vége”<sup>1</sup>.

Az ő könyvtári foglalkozásain is sok olyan történet hangzik el a menekültektől, amelyeket addig nem hallhattak kívülállóak. Egy fiatalember egy alkalommal azt mesélte, hogy a hosszú gyaloglás alatt – amikor egyikük sem tudta, hogy mi van a hegy túloldalán, miközben fáztak és az élelmük is elfogyott – voltak pillanatok, amikor azt képzeltek, hogy egy olyan ország felé tartanak, ahol nem hullanak bombák az égből, ahol van egy hely az ő számukra is, ahol mindenkinek jut elég étel, ahol jó életük lehet egy meleg otthonban, ahol gyermekei születhetnek[4].

---

<sup>1</sup> Lindfors, Rose-Marie személyes közlése alapján.

### 3. Szöveg nélküli képkönyv fogalma

Kutatómunkánk során a nemzetközi szakirodalomban a képkönyveket különböző elnevezéssel találjuk meg: silent book, wordless book, wordless picture book, quiet book, Buch ohne Worte stb. Mivel eddig egységes magyar elnevezést nem találtuk, mi a szöveg nélküli KÉPKÖNYV elnevezést választottuk és szándékunkban áll a magyar szakmai életbe ilyen néven bevezetni a műfajt. Ha jellemeznünk kellene a szöveg nélküli képkönyveket, a legfontosabb ismervének azt tekinthetjük, hogy ezekben a művekben a teljes narráció a képek segítségével történik. Továbbá fontos, hogy a képkönyvek az első oldaltól az utolsóig egy történetet mondanak el, arra ösztönözve az olvasót, hogy folyamatosan lapozva fedezze fel, fejtse meg, adjon jelentést a képeknek. A képkönyvek nem egyeznek meg a képregényekkel vagy a képeskönyvekkel, amelyekben találunk szöveget, de a böngészőkkel sem, amelyek oldalanként egy-egy jelenet ábrázolnak, de közöttük nincs kapcsolat, nem függnék össze.

Az első képkönyv, amivel szerencsénk volt megismerkedni Rofusz Kinga Otthon című Budapesten a Vivandra kiadónál 2018-ben megjelent műve volt, amely 2019-ben első helyen végzett a HUBBY által kiosztott az Év Gyermekkönyve-díj Innovációs kategóriájában[5].

### 4. A képkönyvek előzményei

A szöveg nélküli, képek által közvetített tudás, elbeszélés nem új keletű az emberiség történetében. Ezt a cél szolgálták a 30.000-60.000 évre visszavevethető barlangrajzok, később a szentképek, ikonok, üvegablakok, reliefek. Traianus oszlopán a hadseregben szolgáló katonák háborús és békeidőben játszódó történeteit, életképeit láthatjuk szavak nélkül megjelenítve[6]. Az első valódi szöveg nélküli képkönyvnek a szakirodalom Frans Masereel (1889-1972) flamand képzőművész Az ember útja címmel 1919-ben megjelent fametszetekből álló könyvét tekinti[7].

Randolph Caldecott (1846-1886), a Caldecott Press alapítója az olcsón megvásárolható képeskönyvek piacának megteremtője. A 19. század végén rávilágított a képek szerepére a narratívában, a képeskönyveket a kép és az ötlet kombinációjának tartotta, ami megteremti a lehetőséget, hogy az olvasó többet kapjon általuk, mint más műfajok esetében[8]. A róla elnevezett Caldecott-díjat 1937 óta az American Library Association (ALA) osztja ki évente a legkiválóbb képeskönyv szerzőjének. A díjazottak között számos szöveg nélküli képkönyv szerzője is megtalálható, többek között Aaron Becker, Marla Frazee, David Wiesner[9].



## **5. Képes és képkönyvek az oktatásban és a nevelésben**

Elsőként Noel Carrington (1895-1989) angol könyvillusztrátor 1938-ban vetette fel, hogy a képeskönyvek oktatási célra is felhasználhatóak[10]. Ekkor születtek meg a Penguin Book és a Puffin Picture Book sorozatok[11]. Az Egyesült Államokban oktatási segédletként már a 20. század elején el kezdték használni a képeskönyveket, melyek segítségével a tanulási és olvasási nehézségekkel küzdő tanulók a történetmesélési képességét fejlesztették. Az 1970-es évek megjelentek a szöveg nélküli képkönyvek (wordless picture book) az oktatásban olvasás- és beszédfejlesztési céllal[12].

A közkönyvtárakban és a közoktatásban egyaránt helye van a képkönyveknek. Az International Foudation of Library Association (IFLA) 0–18 évesek könyvtári ellátására vonatkozó irányelvei között szerepel a nyelvi, az olvasási és a műveltségi készség fejlesztése és lehetőség biztosítása az olvasási élmény megosztására[13]. Magyarországon a Nemzeti alaptantervben a kulcskompetenciák fejlesztése között szerepel az esztétikai és művészeti tudatosság és kifejezőképesség, valamint az anyanyelvi kommunikáció. Mindkét esetben a magas színvonalú, művészien kivitelezett képkönyvekről való beszélgetés, együtt gondolkodás betölti a fenn említett területek fejlesztését[14].

A szöveg nélküli képkönyvek olvasásakor a gyermekek értelmet, jelentést adnak a látottaknak. Óvodás korban alakul ki a képek dekódolásának, azok önálló értelmezésének képessége. A képek értelmezése, jelentéssel való felruházása, így a szöveg nélküli képkönyvek olvasása is megelőzi és megalapozza a nyomtatott szövegek olvasását. Az olvasás előkészítéskor az olvasási irány, a történet és a képek sorrendjének vagy összefüggései felismerésében játszhat nagy szerepet[15].

A korai értelmet vagy jelentést adó feladatok és a későbbi hagyományos olvasási stratégiák között folytonosság tapasztalható. Az olvasni még nem tudó gyermekek a képeket először csupán kommentálják, címkézik, így ruházzák fel őket jelentéssel. Ezt követően képesek lesznek a képeken látható történéseket követni. A mesélés a kisgyermek és többnyire egy vele együtt olvasó felnőtt párbeszédésként indul meg, később válik ez a tevékenység önállóvá, a gyermek monológjává.

Az olvasás elsajátítása után kezdetben az olvasás és a mesélés keveredik. Majd egyre jobban az írott szöveg válik a meghatározóvá, és végül a szószerinti olvasás jelenik meg. A képek „olvasása” az olvasástanulás jó megalapozása lehet, és fejleszti a vizuális műveltséget. A képek értelmezésének képessége hasonló az olvasásmegértés folyamatával[16].

A betűk, szótagok, szavak és mondatok balról jobbra való összekötése, és ennek következményeként a tartalom megértése, megegyező folyamat a vonalak, színek, formák és a képek egészének értelmezésével[17].

## **6. A szöveg nélküli képkönyvek felhasználási módjai**

Az egyes területeken alkalmazható módszerek hasonlóak, azokat az olvasók életkora és a felhasználás célja befolyásolhatja. A könyvtári vagy iskolai foglalkozásokat színesítheti egy-egy ilyen mű közös feldolgozása. A foglalkozás vezetőjének célszerű előzetesen megismerni a műfajt és az általa nyújtott lehetőségeket.

A foglalkozásvezető – pedagógus, könyvtáros vagy bármilyen segítő foglalkozást végző személy – a szöveg nélküli képkönyvek feldolgozásakor egyfajta moderátori, rendezői feladatot lát el. Az ő feladata, hogy kiegyensúlyozott, nyugodt, bizalmi légkört alakítson ki, ahol mindenki szabadon és bátran elmondhatja, amit gondol vagy érez. Képesnek kell lennie megszólítani a résztvevők mindegyikét, irányítani a beszélgetést. Ha szükséges, felveheti a mesélő szerepét, anélkül, hogy a történetet alakulását meghatározó módon befolyásolná. Mondhat összekötő szöveget, vagy új lehetőségeket, irányokat nyithat meg, rámutathat olyan szereplőkre, akiket még nem említettek meg a feldolgozás során[18].

#### *Olvasásra nevelés*

Az olvasni még nem tudó gyermekek esetében a képkönyvek nagy szerepet játszhatnak a könyvek megszerettetésében. Az első könyves élmény alapja lehet a szöveg nélküli képkönyvek lapozgatása, a képekről való beszélgetés családi vagy óvodai környezetben. A betűk hiányából adódóan már a kisebb gyermekek is képesek „olvasni” a képkönyveket, ezeket követhetik később a képeskönyvek és mesekönyvek is.

Az olvasni már tudók, de valamilyen nehézségekkel küzdők, vagy az olvasni nem szerető gyermekek számára a képkönyvek egy szelídebb bevezetést kínálhatnak a könyvek világába.

#### *Mesemondás – egyénileg vagy csoportosan*

A szöveg nélküli képkönyvek kézbevitelével, lapozgatásakor a történet a képek és az olvasó kreatív fantáziájában születik meg. Az így megszülető cselekményben az eredeti képek jelentése és az olvasó fantáziájából hozzáadott többlet aránya változó lehet. Egy foglalkozás célja lehet a minél egyénibb, változatosabb meseszöveg. Csoportosan vagy párban elmondott történet az együttműködést, az együtt gondolkodást fejleszti. A beszéd és hallgatás egyensúlyának megtalálása, egymás motiválása közben együtt alkotják meg a színes, összetett történetet.

#### *Játék, improvizáció, fantázia – beszélgetés egy adott témáról*

A képek által elmondott történetet tovább lehet gondolni, folytatni. E folyamat lehetőséget ad a könyvben megjelent valamely probléma megbeszélésére, felvilágosításra, tájékozódásra. A történetek szabad folytatása, vagy a végkifejlet megváltoztatása, átírása fejleszti a fantáziát, az improvizációs készséget; lehetőséget ad következtetések levonására, saját élmények felidézésére.

#### *Új szavak tanulása – anyanyelven és idegen nyelven*

Ebben az esetben a foglalkozás vezetőjének fel kell hívnia a figyelmet az ismeretlen szavakra, azok jelentését el kell magyaráznia. Intenzíven ösztönözni kell az új szavak beépítését a beszélgetésbe, ismételtetni azokat, mondatba foglalni és foglaltatni.

#### *Művészeti nevelés, érzelmi nevelés, illusztráció értelmezése vagy hatása az olvasóra*

A képek mint művészeti alkotások hatással vannak az olvasóra. A foglalkozás célja lehet egy-egy kép érzelmi többletjelentésének feldolgozása. Vizsgálható, hogy az ábrázolásmód, a színek, a háttér mit fejeznek ki. Ezáltal fejleszthető a vizuális műveltség[19].

## 7. Tapasztalatok

Az óbudai Dr. Béres József Általános Iskolában lehetőség nyílt hatodik évfolyamos tanulók számára három képkönyves foglalkozás tartására. A 12 fős, állandó tagokból álló csoport tagjai önként jelentkeztek a foglalkozásokra. A tanulók előzetesen azt az információt kapták a pedagógusoktól, hogy egy könyvtáros vezetésével könyvekről fognak beszélgetni. A foglalkozások mindig ugyanabban az időben, egy tanítási óra keretében zajlottak.

Mindhárom foglalkozás ugyanazt a felépítést követte, ezzel is biztosítva a tanulók számára a kiszámíthatóságot, a hatékonyabb együttműködés lehetőségét. A tanóra első részében a ráhangolódás szakaszában egy, az adott foglalkozáson feldolgozott képkönyvtől teljesen eltérő, nagyméretű képről folyt a beszélgetés. A ráhangolódás célja az egyes érzékszervek és kognitív funkciók bekapcsolása, élesítése volt, valamint egyes témáknál az előzetes tudás előhívása. Ezt követően az aktuális képkönyvet nézték végig, kérdéseket kaptak, párbeszéd alakult ki. Együtt gondolkodtak a címről, annak megjelenéséről a borítón. Megtippelték ezek alapján, hogy miről fog szólni a történet. Ezt követően a képkönyveket párban vagy közösen a tanulók elolvasták, és a történetet közösen megbeszélték. Minden kép, minden mozzanat jelentést kapott. Végül mindenki elmondhatta a véleményét a könyvről, az ábrázolási módról, a színekről. Meg kellett indokolni, hogy miért tetszett, vagy nem tetszett az adott könyv, kinek ajánlanák, milyen hasonló témájú könyveket ismernek.

A tapasztalatszerzés lényeges eleme volt a tanulók folyamatos megfigyelése, és ezek alapján a következtetések levonása. A megfigyeléshez az alábbi szempontokat választottuk:

- a színérzékelési és -értelmezési képesség,
- a képi metaforák, szimbólumok megértési képessége,
- a kérdésekre adott reakciók,
- a történethez való viszonyuk,
- a testbeszéd, a figyelem megtartása, aktivitás.

Az első foglalkozáson a már korábban említett Rofusz Kinga: Otthon. Vivandra K. 2018. művét dolgoztuk fel. A tanulókkal való első találkozás a bemutatkozással kezdődött. A tanulók megtudták, hogy ők egy kísérlet részesei, amelynek során különleges könyvekkel fognak megismerkedni, olyanokkal, amiket még csak nagyon kevesen láttak hazánkban. Csoportszabályként rögzíteni kellett, hogy mindenki szabadon elmondhatja a véleményét, amit tiszteletben tartanak a többiek. Továbbá, hogy nincsenek jó és rossz válaszok.

A ráhangolódás egy mozgalmas, sokszereplős kép segítségével történt. A megfigyelőképességük aktivizálása érdekében minél több részletet azonosítottak rajta. Elindult a közös gondolkodás, a képen látható jelenet megfejtése. A csoportszabály értelmében teret kellett adni a félnélkebb, visszafogottabb, valamint a magabiztosabb tanulóknak egyaránt. A második foglalkozástól a tanulók már egymást figyelmeztették a szabályra.

A jelentésteremtés a könyv borítójának megfigyelésével kezdődött. Meg kellett tippelniük, hogy miről fog szólni a könyv. A borítón megjelenített kislány elnevezték, rövid kis életrajzot találtak ki számára. Ez a rész az adott témához tartozó előzetes tudás előhívására adott lehetőséget minden foglalkozáson.

Ezután párosával kézbe kapták a művet. Körülbelül 15 perc állt a rendelkezésükre, hogy a történetről halkán beszélgetve jelentéssel ruházzák fel a képeket. Azt az utasítást kapták, hogy felváltva meséeljék el egymásnak a történetet, együtt dolgozzanak, gondolkozzanak folyamatosan. Miután minden pár befejezte a saját történetét, közösen néztük át a könyvet és létrehoztunk egy újabb verziót, úgy hogy mindenki elmondhatta, hogy az első alkalommal mit vett, vagy mit nem vett észre a képeken. A közös beszélgetés egyéb témákat is indukált, tisztázásra kerültek a felmerülő ismeretlen fogalmak.

Minden tanuló folyamatosan és az óra végén is dicsértet kapott megköszönve munkájukat. A foglalkozáson aktívan részt vettek, véleményüket szabadon és kreatívan fogalmazták meg. Sikerélményben volt részük, azonnal tetszett nekik a szöveg nélküli képkönyv műfaja. Megfigyelési szempontokat figyelembe véve a színérzékelési és -értelmezési képességük megfelelő volt, a képi metaforákat, szimbólumokat értették. Egy-egy átvitt értelmű utalást nem értettek csupán. A könyvben szereplő kisfiú édesanyjának vörös haja nem tetszett több gyermeknek. A piros szín erőteljes használatát az anya karaktere esetében nem mindenki értette. Erről többet beszélgettünk és együtt jöttünk rá a színhasználat jelentőségére. A történetet többen érezték magukhoz közelinek, kerültek már hasonló helyzetbe, mint a főszereplő kisfiú, egyesek azonosultak vele.

A csoportban több hátrányos helyzetű és/vagy tanulási nehézséggel küzdő gyermek is volt. A tanulók közötti ilyen típusú különbséget vagy hátrányokat a képkönyves foglalkozás alatt egyáltalán nem lehetett tapasztalni. Ami megfigyelhető volt, hogy a dicséret és az az elv, hogy a mindenkire egyformán figyelünk, erősen motiválta őket. A tanulásban legtöbb nehézséggel rendelkező tanuló minden foglalkozás végén külön elbúcsúzott tőlem, és várta a neki szóló egyéni dicsértet és bátorítást. Ezt természetesen meg is kapta minden alkalommal.

A második foglalkozás Bányai István: Zoom. PrintXBudavár 2005. könyvére épült. A harmadik Marla Frazee: The farmer and the clown. Beach Lane Books. 2014. többszörösen díjnyertes munkájával fejeződött be. A második és harmadik foglalkozáson a tanulók már ismerték az óra menetét. A kezdő kép a fantázia minél hatékonyabb használata segítette. A jelentésteremtés fázisában a tanulók megtippelték, hogy miről fognak szólni a könyvek a cím és a borító alapján. Páros és csoportos munka is szerepet kapott. Csendes megfigyelés után, intenzív eszmecsere következett. Kérdésekre válaszoltak, nyitott végű mondatokat fejeztek be, válaszaikat minden esetben meg kellett indokolniuk.

A harmadik foglalkozást a három könyv összehasonlításával zártuk. Mindenki elmondhatta melyik könyv miatt tetszett vagy nem tetszett neki. Meghatározták, hogy szerintük melyik könyvet milyen korosztálynak mutassam meg a későbbiekben.

## **8. Következtetések**

Összegzésként elmondható, hogy a három foglalkozáson mind a 12 tanuló aktívan részt vett. A szöveg nélküli képkönyvek sikert arattak. Játéknak élték meg a foglalkozásokat. Élvezték, hogy elmondhatják a véleményüket, szabadon beszélgethetnek, mivel a válaszaikat nem minősítették, minden megoldás jónak számított. A színérzékelési és -értelmezési képességük minden alkalommal jól működött. Testbeszédük arról tanúskodott, egy-két kivételtől eltekintve, hogy jól érzik magukat a foglalkozások alatt, figyelnek egymásra és a könyvekre is. A foglalkozások végén szavazhattak a tanulók, hogy melyik könyv tetszett nekik jobban[20].

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum szöveg nélküli képkönyvekkel foglalkozó munkacsoportja 2019-ben számos könyvtári és iskolai foglalkozást tartott óvodás, kisiskolás és felső tagozatos tanulók számára. Tapasztalatainkat, a téma nemzetközi szakirodalmi hátterét gyűjtjük, feldolgozzuk és adaptáljuk. Eredményeinkről és a téma több szempontú megközelítéséről 2020 februárjában szakmai napot rendeztünk és egy webinárium keretében a képkönyvek pedagógiájáról is előadást tartottunk[21][22].

## Irodalomjegyzék

- [1] Lindfors, Rose-Marie (2016): Silent book: A handbook on wordless picture books packed with narrative power. IBBY Sweden, p. 3. [https://www.ibby.org/fileadmin/user\\_upload/Silent\\_Books\\_ENG.pdf](https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Silent_Books_ENG.pdf) (a letöltés dátuma: 2020. 02. 15.)
- [2] McGillicuddy, Áine (2018): Breaking Down Barriers with Wordless Picturebooks: “The Silent Books Exhibition, from the World to Lampedusa and Back”== Studies in Arts and Humanities VOL04/ISSUE02. 110-111.p. Forrás: <http://sahjournal.com/index.php/sah/article/view/145/129> (a letöltés dátuma 2020. 03.01.)
- [3] Lindfors, Rose-Marie (2016): Silent book: A handbook on wordless picture books packed with narrative power. IBBY Sweden, p. 18. [https://www.ibby.org/fileadmin/user\\_upload/Silent\\_Books\\_ENG.pdf](https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Silent_Books_ENG.pdf) (a letöltés dátuma: 2020. 02. 15.)
- [4] Lindfors, Rose-Marie (2016): Silent book: A handbook on wordless picture books packed with narrative power. IBBY Sweden, p. 6. [https://www.ibby.org/fileadmin/user\\_upload/Silent\\_Books\\_ENG.pdf](https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Silent_Books_ENG.pdf) (a letöltés dátuma: 2020. 02. 15.)
- [5] Az Év Gyerekkönyve Díj 2019 <http://hubbyinfo.blogspot.com/2019/06/ev-gyerekkonyve-2018-beszamolo.html> (a letöltés dátuma: 2020. 03. 23.)
- [6] Salisbury, Martin - Styles, Morag (2012): Children's picturebooks : The art of visual storytelling / Martin Salisbury with Morag Styles. London: Laurence King p. 10.
- [7] Beronä, David A. (2003) : Wordless novels in woodcuts. == Print Quaterly, Vol 20, No.1. 61-73. p.  
Forrás: [http://www.academia.edu/3630973/Wordless\\_Novels\\_in\\_Woodcuts](http://www.academia.edu/3630973/Wordless_Novels_in_Woodcuts)[Letöltve: 2020. 03.03.]
- [8] Crawford, Patricia A. - Hade, Daniel D. (2000): Inside the picture, outside the frame: Semiotics and the reading of wordless picture books == Journal of Research in Childhood Education; Fall; 15, p. 68. <https://writebrainbooks.com/images/pdfs/Inside-the-Picture-Outside-the-Frame-Semiotics-and-the-Reading-of-Wordle.pdf> (a letöltés dátuma:2020.03.23.)
- [9] Caldecott Medal & Honor Books, 1938-Present Forrás: <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecotthonors/caldcottmedal> (a letöltés dátuma:2020.03.20.)
- [10] Salisbury, Martin - Styles, Morag (2012): Children's picturebooks : The art of visual storytelling / Martin Salisbury with Morag Styles. London: Laurence King p. 7.
- [11] Salisbury, Martin - Styles, Morag (2012): Children's picturebooks : The art of visual storytelling / Martin Salisbury with Morag Styles. London: Laurence King p. 29.

- [12] Gibson, Jennifer (2016): Text optional. Visual storytelling with wordless picturebooks. == Children and Libraries Summer. pp. 3-5. [https://www.academia.edu/31357839/Text\\_Optional\\_Visual\\_Storytelling\\_with\\_Wordless\\_Picture\\_Books](https://www.academia.edu/31357839/Text_Optional_Visual_Storytelling_with_Wordless_Picture_Books) (a letöltés dátuma: 2020.03.21.)
- [13] IFLA Guidelines for Library Services for Children Aged 0-18. (2018) [https://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ifla-guidelines-for-library-services-to-children\\_aged-0-18.pdf](https://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ifla-guidelines-for-library-services-to-children_aged-0-18.pdf) (a letöltés dátuma:2020.02.01.)
- [14] Nemzeti Alaptanterv (2012) == Magyar Közlöny 66. sz. 10635-10848. p. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (a letöltés dátuma: 2020.01.30.)
- [15] Lysaker, Judith T. (2018): Before Words. Wordless Picture Books and the Development of Reading in Young Children. New York, Teachers College Pr. pp. 1-22.
- [16] Lysaker, Judith and Hopper, Elizabeth (2015): A kindergartner's emergent strategy use during wordless picture book reading. == The Reading Teacher, Vol. 68, No. 8, Literacy, Language, and Culture pp. 650-652. <https://www.jstor.org/stable/24574777> (a letöltés dátuma: 2019.12. 21.)
- [17] Eder, Katja – Seewald, Katrin – Wildeisen, Sarah (2017) : Neunauge – von der Lust am Bild zur Bildung der Sprache. Einführung in den Umgang mit textfreien Bilderbüchern in der Praxis. Ludwigsfelde, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). p. 10.
- [18] Eder, Katja – Seewald, Katrin – Wildeisen, Sarah (2017) : Neunauge – von der Lust am Bild zur Bildung der Sprache. Einführung in den Umgang mit textfreien Bilderbüchern in der Praxis. Ludwigsfelde, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). p. 20.
- [19] Martens, Prisca - Martens, Ray - Hassay Doyle, Michelle – Loomis, Jenna – Aghalarov, Stacy (2012) : Learning from picturebooks: Reading and Writing Multimodally in First Grade. == The Reading Teacher Vol. 66 Issue 4 285–294.p. Forrás: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/TRTR.01099> (a letöltés dátuma: 2020.03.25.)
- [20] Bakó Katalin – Domokos Dóra – Goda Beatrix : Szöveg nélküli képkönyvek alkalmazása könyves foglalkozásokon – esettanulmány == Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 2019. 28. évf. 12. sz. 3-23. p. Egy kép többet mond ezer szónál,
- [21] Négyszögletű kerekasztal 12. 2020. 02. 22. [http://www.opkm.hu/?lap=hir/egyhir&hir\\_id=598](http://www.opkm.hu/?lap=hir/egyhir&hir_id=598) (a letöltés dátuma: 2020. 06.21.)
- [22] Goda Beatrix: A képkönyvek pedagógiája (webinarium) <https://www.youtube.com/watch?v=HwwBmoNPVug&feature=youtu.be>

## Szerző

Goda Beatrix, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum / Oktatási Hivatal. 1089. Budapest, Könyves Kálmán krt. 40., Magyarország. E-mail: [goda.beatrix@oh.gov.hu](mailto:goda.beatrix@oh.gov.hu)

# Hogyan tartsuk meg az olvasókat az általános iskola után?

## Személyiségfejlesztés 21. századi irodalommal

Soósné Molnár Helga

Ceglédi Szakképzési Centrum Közgazdasági és Informatikai Szakgimnáziuma

### Összefoglalás

A szakgimnáziumi magyartanítás során kidolgozott jó gyakorlat arra a felismerésre épül, mely szerint elmélet uralkodóvá válása és a kanonizált szövegek túlsúlya azokat fosztja meg olvasási motivációjuktól, akik a könyv szórakoztató és értelemadó funkciói közül az előbbit részesítik előnyben. Nem segítjük át a kamaszokat az élvező-kikapcsolódó olvasó szintjéről a lényegi-esztétikai befogadás szintjére[1], mert éppen útkereső, sőt lázadó életszakaszukban várjuk el tőlük, hogy nyelvileg és értékrendjükben is idegen szövegvilágokban tájékozódjanak.

A magyartanárok[2] és a szakirodalom is[3] számba vették már a megoldási lehetőségeket, melyek között első helyen szerepel a gyerekekről és fiatalokról szóló kortárs szövegek súlyának növelése. Előadásomban egy olyan – folyamatosan frissülő – szöveggyűjtemény középiskolai alkalmazását mutatom be, amely a személyiségfejlesztést állítja középpontba. A 21. századi irodalomból válogatott művek, műrészletek megjelenítik a fiatalok tipikus élethelyzeteit, reflektálnak problémáikra; az önismeret alapkérdéseitől (önkép, motiváció, életcélok) a társas kapcsolatok és konfliktusok bemutatásán át vezetnek el a közelmúlt, a jelen, sőt a jövő társadalmi viszonyainak ábrázolásához. Elgondolkodtatnak a szülő és gyerek, tanár és diák, ember és technológia kapcsolatáról, az iskolai hiányzás okairól, és olyan kamaszokat is érintő tabutémákat feszegetnek, mint a függőség, a másság, a testképzavar. Ugyanakkor az olvasmányok a humor, az életszeretet és az elfogadás példáit is felvillantják.

A jó gyakorlat – regisztrációt követően – elérhető a Tempus Közalapítvány Digitális Módszertárában: <https://tka.hu/tudastar/dm/481/olvasas-muertelmezes-szemelyisegfejleszt-es-kortars-digitalis-szovegekkel>

### Abstract:

This good practice is based on the fact that theory-based literature teaching including only the literary canon deprives especially those students from reading motivation who prefer reading for enjoyment to reading for information. This way literature teaching does not support teenagers' elevation from the level of reading for enjoyment and relaxation to the level of reading for aesthetic values[1]. This teaching method expects teenagers (who are trying to find their own identity) to be able to understand text worlds that are unknown for them regarding both their language and values.

Both literature teachers[2] and research[3] have been looking for solutions for this problem; all agree that including contemporary literature is crucially important. In my presentation I introduce how to use a textbook which focuses on developing personality in secondary education. The 21<sup>st</sup> century literary extracts, works are about typical situations of the youth, reflect on their problems, starting with self-image, motivation, goals and aims in life, introducing social relations and conflicts, taking the readers to understanding social issues of the present, past and even the future. These texts make readers think about the relationship between parents and children, teachers and students, humans and technology, the reasons for

skipping school, and taboos like addiction, tolerance of diversity, body identity disorder These readings are good examples of humour, tolerance and love of life.

This good practice is available – after registration – in Digital Methods of Tempus Foundation: <https://tka.hu/tudastar/dm/481/olvasas-muertelmezes-szemelyisegfejlesztes-kortars-digitalis-szovegekkel>

**Kulcsszavak:** olvasóvá nevelés, élményszerző olvasás, kortárs irodalom, középiskola

**Keywords:** reading literacy, reading for enjoyment, contemporary literature, secondary education

## 1. Bevezetés

Az irodalommal való ismerkedés és az olvasástanítás kezdeti szakaszaiban magától értetődőnek tartjuk, hogy az életkori sajátosságokat szem előtt tartó, élményszerző szövegeket nyújtunk a gyerekeknek. Vannak közöttük olyanok, amelyek csekély esztétikai értékkel bírnak, vagy kortárs voltak miatt még nem állhatták ki az idő próbáját, de ezeket a szempontokat mégis félre tudjuk tenni, amikor azt tapasztaljuk, hogy a gyerekek élvezettel merülnek el a történetben, mert az vagy a saját élethelyzetükre rezonál, vagy éppen ellenkezőleg, a kalandok világába emeli át őket.

A felső tagozaton és középiskolai években azonban hirtelen háttérbe szorulnak a befogadás-lélektani szempontok. Az iskolai magyartanításban az elméleti és irodalomtörténeti ismeretek, illetve ezek alkalmazásának készségei válnak uralkodóvá. A kanonizált szövegek túlsúlya azokat fosztja meg olvasási motivációjuktól, akik a könyv szórakoztató és értelemadó funkciói közül az előbbit részesítik előnyben. Száműzzük azokat a szövegeket, amelyek gyakorlott, szövegértési gondokkal nem küzdő befogadóvá tennék a kamaszokat (például a young adult irodalmat); nem segítjük át őket az élvező-kikapcsolódó olvasó szintjéről a lényegi-esztétikai befogadás szintjére[1], mert éppen útkereső, sőt lázadó életszakaszukban várjuk el tőlük, hogy nyelvileg és értékrendjükben is idegen szövegvilágokban tájékozódjanak.

A magyartanárok és a kutatók is számba vették már a megoldási lehetőségeket, melyek között első helyen szerepel a gyerekekről és fiatalokról szóló kortárs szövegek súlyának növelése. „A terjedő *kulturális autizmusra* – a magaskultúra narratíváinak és metaforáinak befogadhatatlanná válására – csak *a személyes, a jelen idejű és a populáris felé való nyitás* (...) válaszolhatna eséllyel.” Fűzfa Balázs már a kétezres évek elején javasolta a műveltségi kánon feloldását és egy új magyartanári attitűd felvállalását, melyet a három P-vel jellemez: „a popular, azaz a népszerű, a present, azaz a jelen idejű és a personal, azaz a személyes”[5] Csobánka Zsuzsa Emese doktori disszertációjában értelmezte újra a magyartanítás céljait és eszközeit: „...az irodalomtanítás fő céljaként a kultúraközvetítés és a nevelés mellett az érzékenyítést és a kritikai gondolkodás fejlesztését tartom, egy mindenkori kortárs pedagógiai szituációban, melynek elemei között az egyik lehetséges eszköz maga a kortárs irodalmi szöveg”[2]. Józsa Krisztián és társainak pedagógiai kísérletei is azt igazolták, hogy az olvasási motivációnak van a legszorosabb kapcsolata a szövegértési készséggel[4], illetve az olvasási motivációt, az olvasási szokásokat és a kötelező olvasmányok iránti beállítódást is pozitívan befolyásolja, ha klasszikusok helyett kortárs novellákkal találkoznak a tanulók. „A kortárs novellákat feldolgozó csoportban szignifikánsan pozitív változás következett be mindhárom vizsgált változó esetében.”[3]



## 2. A jógyakorlat bemutatása

Jógyakorlatom egy olyan – folyamatosan frissülő – digitális szöveggyűjtemény szakgimnáziumi alkalmazásán alapul, amely nem az elméleti tudást és a műveltségi kánon közvetítését, hanem a személyiségfejlesztést állítja középpontba. A szövegek azért ragadják meg a tanulók figyelmét, mert témájuk éppen aktuális a saját életükben, a közbeszédben vagy a populáris kultúrában. 2019 tavaszán szinte minden fiatal a *Csernobil* című HBO-sorozatot nézte, s a június eleji kánikulában rendkívül kicsi volt az esély arra, hogy Jókai Mór regénye, *Az arany ember* vonzó alternatíva legyen számukra. Ezért az irodalomórákon félre kellett tenni a 19. századi klasszikust, és Dragomán György *A fehér király* című regényének részletével, illetve Alekszijejevics *Csernobili ima* című dokumentumkötetének – a sorozatból is ismerős – jeleneteivel lehetett fenntartani az érdeklődésüket. A sorozat, a műrészletek, és a helyi sajtó korabeli cikkeinek együttes értelmezése „játszva” juttatta el a tizedikes-tizenegyedikes diákokat a diktatúra természetrajzának feltérképezéséhez, a propaganda működésének, az elhallgatás és felelősség összefüggéseinek megértéséhez. A 20. századi irodalom meghatározó műveinek, Kertész Imre, Thomas Mann, George Orwell és Örkény István írásainak befogadását készítettük elő olyan módon, hogy az nem volt megterhelő vagy unalmas a tizenévesek számára.

A szöveggyűjteményben szinte kivétel nélkül 21. századi művek és műrészletek találhatók. A kiinduló oldal egy linkgyűjtemény, mely a szerzők, kiadók, folyóiratok honlapjaira viszi tovább az olvasót, de ha szükséges, nyomtatott formában is bevihető az órára. A szövegek elrendezése azt az elvet követi, ahogyan egy tizenéves – egyre bővülő körökben – foglalkozik önmagával, saját kapcsolataival, tágabb környezetével, míg eljut a nagyobb közösségeket érintő társadalmi jelenségekig. Itt már térben is időben is tágabb összefüggésekkel kell foglalkoznia: ember és hatalom, ember és természet, ember és technológia kapcsolatával. Mivel az irodalmi művek problémaközpontúak, elkerülhetetlen, hogy válságokkal, de egyben azok megoldási lehetőségeivel is szembesüljön a tanuló. Emellett azonban a válogatás fontos szempontja, hogy a humor, a remény és az életszeretet is megjelenjen a művek világképében.

A tanév elején mindig lehetőséget keresek arra, hogy Tóth Krisztina *Jégterasz* című tárcanovelláját elolvassuk és értelmezzük, mert tudatosítja az akaraterő, a célkitűzések fontosságát. Az egyik főszereplő révén érzékenyíti a tanulókat a fogyatékkal élők helyzete iránt, s ez az olvasói tapasztalat hivatkozási alap lehet, amikor egy-egy osztályban feltűnnek az intolerancia, a kiközösítés első jelei. Ugyanilyen okból olvassuk Mark Haddon *A kutya különös esete az éjszakában* című regényének részleteit (egy autista fiúról szól) és Janne Teller *Semmi* című regényét is. A barátság és a szerelem vitathatatlanul a korosztály érdeklődésének fókuszában áll. Friss nyelvvel, szókimondásával, humorával ragadja meg a kamaszokat Wolfgang Herrndorf *Csikk* című regénye, illetve Nick Hornby *Betoncsókjának* néhány részlete. Olyan magánéleti válságokat ábrázolnak megértéssel és a leküzdés reményével, amelyben bármelyik tanítványunknak része lehet. A kortárs kapcsolatok nehézségei mellett a szülő-gyerek konfliktusok is mindennapjaik velejárái. Szabó T. Anna *Dal a szülőkről* című versének metaforáival a szülői szerep lényege fejthető fel, Háy János *Apák* című novellájával pedig az apa-fiú kapcsolat szakaszai értethetőek meg. „Az apa, akinek a nyakában olyan biztonságos volt valaha, most elvárásokat fogalmazott meg, hogy mit kéne tenni, és milyenné kéne lenni.” J. K. Rowling *Átmeneti üresedése* a legmélyebb konfliktusokat tárja fel, kíméletlenül bemutatva az elhanyagolás és az agresszió következményeit. A család válsága és a válás témája számtalan kortárs műben jelenik meg. Tóth Krisztina *A tenyér története*, Molnár T. Eszter *Present, perfect* című novellája a szülők játszmáit, a válás és az idegenbe szakadás összefüggéseit tárja fel. Kovács András Ferenc

*Angyal fia, senki lánya* című verse *Stabat mater*-parafrázis, a középkori siratóénekek tanítása során kapcsolható a tananyaghoz. Az elvált apa karácsonyi magánya a gyermekét sirató Mária helyzetére játszik rá.

Ez utóbbi példa felveti a kortárs művek helyét a középiskolai tanításban. Miért nem szerepelhetnek a saját jogukon ezek az olvasmányok az irodalomórákon? Miért nem választhatja ki a magyartanár – bízva saját ízlésében, pedagógiai céljaiban, és ismerve az általa tanított gyerekek érdeklődését – azokat a szövegeket, amelyek segítségével élményszerűen értethetők meg az irodalomelméleti alapfogalmak? Az ókori görög epika és dráma egyik központi fogalma a hübrisz, amit be lehet mutatni Homérosz és Szophoklész szövegeinek segítségével is, de életszerűvé akkor válik a kilencedikes számára, ha Tóth Krisztina napjainkban játszódó novellájával, a *Pillanatragasztóval* szemléltetem a holttest meggyalázásának iszonyatát. A tizedik évfolyam elején, a felvilágosodás regényirodalmának feldolgozása során kell elmagyaráznunk a szatirikus ábrázolásmód lényegét. Kötter Tamás *Kiszavaztak, baby* és Hartay Csaba *Az ideális tehenész* című írásai – egy valóságshow-szereplő és egy munkakereső fiatal monológjaival – életközeli érzékeltetik a gúny és az ironia hatásmechanizmusát, mint Voltaire vagy Swift regényvilága. A romantika és a realizmus határvidéke, a klasszikus modernség irodalma már közelebb áll a tizenegyedikeshöz, a kortárs rezonanciák azonban nemcsak Mikszáth vagy a nyugatosok, hanem az intertextualitás jelenségének megértéséhez is hozzásegítik őket. Erre példa az „*Ezek a kedves kis portékák...*” antológia néhány novellája vagy Grecsó Krisztián *Esti válasz* című Babits-parafrázisa. Vannak olyan tanítványaink, akiknek még az érettségi előtt is gondot okoz egy-egy regény, sőt kisregény elolvasása. Komoly kihívás számukra a *Mario és a varázsló* vagy a *Sorstalanság* megismerése, sokan le is mondanak róla. Dragomán György *A fehér király* című regényének egy-egy fejezete, Cserna-Szabó András *Malacpecsenye* című novellája olyan nyelvezetet és ábrázolásmódot alkalmaz, amely egy negyvenöt perces óra keretében is érvényes közléssel szolgál a diktatúrák természetrajzáról.

A kötelező olvasmányokban kevésbé, ám a sorozatok és science fiction regények elképzelt világaiban annál szívesebben merítkeznek meg a középiskolások. Ezért érdemes felvillantanunk előttük, hogy művészi szintű írásokban is megjelennek az emberiség jövőjének víziói. Dragomán György *Poszthumán randi* című novellája és a *2050* című antológia jövőről szóló ifjúsági novellái is izgalmas kérdéseket vetnek fel a mesterséges intelligencia fejlődéséről, ember és technológia kapcsolatáról. Totth Benedek *Az utolsó utáni háború* című regénye izgalmas disztópia, Moskát Anita *Rügyeid* című novellája pedig a természet pusztításának következményeivel szembesíti az olvasót egy olyan világ bemutatása során, ahol már csak az üvegházakban nőnek fák.

Az alsó tagozatosok esetében természetesen tartjuk, hogy olvasmányaik a naptári év eseményeihez igazítjuk, pedig a középiskolások is igénylik, hogy az irodalmi művek reflektáljanak életük bizonyos állomásaira, iskolai vagy családi ünnepeikre. Ezek az írások akkor is becsempészhetők az órákra, amikor a gyerekek hangulata, felfokozott lelkiállapota miatt nem tudunk a tanmenet által előírt módon haladni. Sylvia Plath *Beavatás* című elbeszélésének főhősével a gólyanapjukra készülő kilencedikesek tudnak azonosulni, de a karácsony előtti időszak is kiváló alkalom, hogy „megajándékozzuk” őket egy-egy novellával vagy verssel; Podmaniczky Szilárd *Rettentő Mikulás*, Dragomán György *Cukor*, Lackfi János *Készülődés* című írása lehet erre alkalmas.

A digitális szöveggyűjteményt nemcsak a magyartanítás során használom, hanem az osztályfőnöki órák beszélgetéseit is előkészítheti egy-egy szöveg. A társadalmi problémákkal kapcsolatos felelősségérzet felkeltésére éppúgy alkalmasak az irodalmi művek, mint a közösségen belüli konfliktusok kezelésére, iskolai vagy iskolától független jelenségek megvitatására. A szegénység problémaköre iránti érzékenyítésre Petőcz András *Egy hajléktalan vallomása* című versét, vagy Erdős Virág *kisbudapest* című művének egy-egy darabját alkalmazom, Jónás Tamás *Cigányidők* című regényének részletei a kisebbségi léthelyzet megértéséhez vezethetnek el. Az hiányzások okainak kezelésével szinte minden osztályfőnöknek foglalkoznia kell, ehhez művek egész tárházából válogathat. Gerlóczy Márton *Igazolt hiányzása* szinte klasszikusnak számít, de Tóth Krisztina *Tavaszi kollekcio* című novellájával és Takács Zsuzsa *A hiányzás oka: családi ok* című versével más-más oldalról közelíthetjük meg a jelenséget. A társadalmi közbeszéd egyre nyíltabban folyik a gyerekeket vagy családjukat is érintő mentális zavarokról, betegségekről. Az irodalom segítségével nem didaktikusan, hanem empátiával közelíthetjük meg ezeket az élethelyzeteket is. Egy édesanya depressziójával foglalkozik Robert William *Luke és Jon* című regénye, a felnőttek internetfüggősége jelenik meg Podmaniczky Szilárd *Add hozzá a kedvencekhez* című novellájában. A testképzavar, az internetes zaklatás témája is visszaköszön a kortárs irodalomban, például Nagy Ildikó Noémi *Önkontroll* című novellájában, vagy J. K. Rowling *Átmenti üresedés* című regényében. A fenti írásokban közös, hogy nem a tizenévest teszik bűnbakká, hanem árnyaltabban közelítik meg a felelősség kérdését.

E tanulmány véglegesítésének időpontjában is kihívásokkal küzdenek tanulóink, olyanokkal, melyekkel sem ők, sem szüleik generációja nem találkozhatott korábban. Milyen irodalmi művet kínáljon fel a magyartanár a digitális oktatás keretei között azoknak a végzősöknek, akiknek nem lesz ballagásuk, heteken át a bizonytalanság állapotában vannak az érettségijüket és a felvételijüket illetően? Grecsó Krisztián *Össze kéne szedni* című tárcanovellája egy elhúzódó, kilátástalannak tűnő válsághelyzet megoldásában mutatja be a remény fontosságát, a túlélés, az újrakezdés lehetőségét. Acsai Roland *Aki bújt* című novellájának közönyös kamaszhőse egy kihalt városban, egy ember és állat nélküli világban találja magát. Ez a helyzet ébreszti rá az emberi kapcsolatok fontosságára, ez tanítja meg számára, hogy megküzdés révén visszaszerezhető a barátság és a közösség öröme.

### 3. Összegzés

A Tempus Közalapítvány Digitális Módszertárában található jó gyakorlat támpontot nyújt a művek feldolgozási folyamataihoz: óravázlatokat, digitális eszközökre és csoportmunkára építő módszereket is tartalmaz. Egy rövid egység bemutatásával szemlélteti, hogy milyen módon kapcsolhatók be az irodalom határterületei és a kortárs művek az irodalomtanítás, a szövegértés-fejlesztés és az osztályfőnöki munka vérkeringésébe. Felvázolja egy valóban újító – az irodalomtörténetet száműző és a személyiséget középpontba állító – magyar nyelv és irodalom kerettanterv körvonalait. A szöveggyűjtemény hivatkozása a módszertárban történt közlés óta technikai okokból megváltozott: <http://eszoveg.000webhostapp.com/>

## Irodalomjegyzék

- [1] Kamarás István: Az irodalmi mű befogadása (szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés) <http://mek.oszk.hu/09000/09063/09063.htm> (a letöltés dátuma: 2020. 04. 12.)
- [2] Csobánka Zsuzsa Emese: A „kortárs szemléletű” irodalomtanítás lehetőségei [https://ppk.elte.hu/file/csobanka\\_zsuzsa\\_emese\\_tf\\_m.pdf](https://ppk.elte.hu/file/csobanka_zsuzsa_emese_tf_m.pdf) (a letöltés dátuma: 2020. 04. 12.)
- [3] Józsa Krisztián – Fiala Szilvia – Józsa Gabriella: A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=665> (a letöltés dátuma: 2020. 04. 12.)
- [4] Józsa Gabriella – Józsa Krisztián: A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/1\\_Jozsa\\_MP1142.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf) (a letöltés dátuma: 2020. 04. 12.)
- [5] Fűzfa Balázs: 12 évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasókká a fiatalok? Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html> (a letöltés dátuma: 2020. 04. 12.)

## Szerző

Soósne Molnár Helga: Ceglédi Szakképzési Centrum Közgazdasági és Informatikai Szakgimnáziuma, Cím: 2700 Cegléd, Kossuth Ferenc u. 32., E-mail cím: soos.molnar@gmail.com

# Élményalapú irodalomtanítás – jógyakorlatok egy gimnáziumi magyartanártól

Kiss-Berta Beáta  
Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest

## Összefoglalás

A tanári pályán eltöltött 19 év alatt meggyőződtem róla, hogy az irodalom tantárgy legfontosabb, a diákokat (ideális esetben) egész életükben elkísérő eredménye az olvasóvá nevelés, azaz az olvasás mint információforrás helyett az olvasás öröméért való olvasás megismertetése a 14–19 éves korosztállyal. Az olvasás örömét a művekhez kapcsolódó személyes élményeken keresztül lehet megélni. A tanórákon olyan tevékenységeknek kell kísérniük az olvasást, amelyek fejlesztik a diákok önismeretét, motivációt és teret biztosítanak a gondolatok, érzések megfogalmazásának, lehetőséget adnak az alkotó energiák felszabadítására, az irodalom és az egyéb művészeti ágak összekapcsolására. Az új utakat kereső magyartanárok a tantárgy módszertanán kívül meríthetnek az irodalomterápia és egyéb művészetterápiák, illetve a drámapedagógia eszköztárából is.

Fontos, hogy ezek a tevékenységek ne alkalmoszerűen, a változatosság igénye miatt jelenjenek meg a tanórákon, hanem a tanítási gyakorlatban napi szinten jelen lévő módszer gerincét képezzék. Tanulmányomban az általam használt jó gyakorlatokból szeretnék ízelítőt adni: az egyes gyakorlatok bemutatásán túl beszélek a megvalósítás eredményeiről, örömeiről, esetleges buktatóiról is.

## Abstract

Having been teaching for 19 years, I am convinced that the most important outcome of teaching and learning literature is acquiring the ability of reading for the pure enjoyment. Ideally, this will be a life-long experience. Enjoyment of reading in general can be gained through enjoying literary pieces for personal reasons. Literature teachers should introduce activities that develop self-understanding, encourage students to express their opinions on different issues of our world and ways of thinking. Teachers should give tasks that increase creativity and motivate connecting different fields of art. Bibliotherapy, drama therapy and art therapy serve as valuable sources for teachers interested in new ways.

Applying these methods should be part of everyday work at schools. The focus of this article is on the use of methods in my everyday work as a teacher, giving description of good practices, discussing achievements, results and difficulties.

**Kulcsszavak:** élményközpontú irodalomtanítás, önismeret, kreativitás, készségfejlesztés

**Keywords:** integrating enjoyment and learning in teaching literature, self-understanding, creativity, developing skills

## 1. Bevezetés

Bár az irodalom tantárgy oktatásában még mindig erősen meghatározó a történeti alapú szemlélet, az utóbbi években egyre jobban megfigyelhető a befogadasközpontú, illetve az élményalapú irodalomtanítás térnyerése. Pethőné Nagy Csilla, Fűzfa Balázs, a Magyar

Olvasástársaság, a Magyar tanárok Egyesülete – a teljesség igénye nélkül, csak válogatva az olvasókat nevelő irodalomtanítás terjesztését célul kitűző szakemberek, szervezetek közül – komoly módszertani segítséget nyújtanak a téma iránt érdeklődő, az irodalom tantárgy módszertanának megújítása iránt nyitott pedagógusoknak. Tanári pályám minden egyes napján azt próbálom meg eljuttatni a diákjaimhoz, hogy az olvasott versek és történetek kivétel nélkül mind közelebb engednek minket saját magunkhoz. Jó pár éve használok tudatosan az élményalapú irodalomoktatás módszereit. A tanórákon fejlesztendő készségek között kiemelt szerepet szánok az érzelmi intelligencia fejlesztésének, amely tevékenységemhez korlátlanul állnak rendelkezésre a kortárs irodalmi művek, a kreatív írásos módszerek, a filmes, a színház- és drámapedagógiai eszközök. Az alábbiakban az általam használt módszerekből mutatok be néhányat, konkrét feladatok megismertetésével, a sikereken túl nem hallgatva el a nehézségeket, a lehetséges buktatókat sem.

## **2. Kortárs irodalmi művek olvasása**

Bár az irodalomtankönyvek egyre inkább igyekeznek teret adni a kortárs irodalmi szövegek olvasásának és feldolgozásának, úgy gondolom, ezen források jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni az élményalapú irodalomtanítással kapcsolatban. Saját tapasztalatom azt mutatja, hogy a diákok különös érdeklődéssel fordulnak a kortárs szerzők felé, mivel az általuk írt művekben nagyobb eséllyel találkoznak a mai kor aktuális kéréseivel, problémáival. Mivel azt feltételezem, hogy a tanulóknak az irodalomról való gondolkodását, annak – remélhetőleg – a felnőtt életükben játszott szerepét alapvetően határozzák meg a kortárs művek, mindig különös gondot fordítok a velük való ismerkedés színtereire és eszközeire.

Évek óta nagy sikerrel szervezek rendhagyó irodalomórákat az iskolámhoz közeli kerületi fiókkönyvtár anyagi és szervezői támogatásával. Egy, mindkét fél számára fontos összefogás eredményeként évi 2–3 alkalommal tudunk kortárs szerzőket hívni a könyvtárba. Ezek a rendezvények nyitottak, tehát a kerületi iskolák tanulóit, illetve a kerület lakóit egyaránt szívesen látjuk. A könyvtár pályázati és egyéb forrásokból fedezi a költségeket, egyeztet a szerzőkkel, a meghívott vendégeket viszont én választhatom ki, s én vezetem a beszélgetést is. Mivel ezeket az alkalmakat legalább fél évre előre egyeztetni kell, tanév elején ismert a várható program, így a tanóráim szervezésekor figyelembe tudom venni, melyik kortárs szerzőt mikorra „tervezem be”. A választott mű feldolgozását úgy időzíttem, hogy a beszélgetés időpontjához közel kerüljön rá sor, így a tanulók végig abban a tudatban foglalkoznak egy alkotóval és a választott művel, hogy tudják, a felmerülő kérdéseiket hamarosan személyesen az alkotónak tehetik majd fel. Páratlan lehetőség ez az olvasás élményszerűvé, átélhetővé, megfoghatóvá alakítására. A program sikeres megvalósítása igényel némi tervezést, illetve anyagi forrást, de az előbb leírt módon megvalósítható.

Hasonló hatású a klasszikus és kortárs irodalmi művek párbeszédbe állítása a tanórákon: Tóth Krisztina, Lackfi János, Varró Dániel – írásaikon keresztül mindannyian gyakori „vendégek” az óráimon valamilyen klasszikus irodalmi művel kapcsolatban. A tanulók kalandnak, irodalmi nyomozásnak élik meg, ahogy felfejtik a törzsanyagban szereplő művek és az említett szerzőktől vitt szövegek közötti kapcsolatot. Különleges lehetőséget nyújt ez a tevékenység a kritikai gondolkodás fejlesztésére, hiszen a két hasonló tartalmú, de eltérő megfogalmazású, esetleg stílusú szöveg gyakran készlet véleményalkotásra tartalmi és esztétikai kérdésekben egyaránt.

Félévente legalább egyszer tartunk „Ajánlok egy könyvet!” órát: előkészítésként mindenki húz egy nevet (a képzeletbeli kalapban az osztályba/csoportba járó diákok neve, illetve az én nevem van benne), majd egy előre egyeztetett magyaróra a kihúzott nevű embernek viszünk egy könyvet, amelyről úgy tudjuk, nem olvasta, de feltételezzük, tetszene neki. Az óra elején átadjuk a könyvet, majd röviden elmondjuk, miért gondoljuk, hogy az neki való, s az óra végéig olvasunk. Azzal búcsúztatjuk ezeket az órákat, hogy mindenki ad egy rövid visszajelzést az „ajánlónak” arról, mennyire tetszett az ajánlott könyv, illetve ilyenkor gyakran kölcsön is kéri egymástól a gyerekek a könyveket. Ennek a tevékenységnek a személyes jellege, az óra nyugodt, elmélyült légköre teszi emlékezetessé ezeket az alkalmakat. Bár nem kikötés a „kortárs” könyv, tapasztalatom szerint szinte mindenki ebből a körből választ, ezért került ez a tevékenység a kortárs irodalmat népszerűsítő blokkba. Itt a siker feladata, hogy senki ne felejtse el könyvet hozni az adott napra, de ha ezt mégsem sikerül megvalósítani, az iskolai könyvtár mentsvárul szolgálhat.

### **3. Kreatív írásos feladatok**

A kreatív írás lehetőséget ad a tanulóknak a kommunikációs készségek és az önismeret fejlesztésére. Ezek a személyes jellegű megnyilatkozások elősegítik az olvasott irodalmi művekhez való egyéni viszony kialakítását, s páratlan terepet biztosítanak az önkifejezésnek. A nyelvórákon viszonylag régi gyakorlat a kreatív írás módszerének alkalmazása – miért ne lehetne ez bevált gyakorlat, nem csupán alkalomszerű, a szünet előtti utolsó óra színesítésére szolgáló tevékenység a magyarórákon is?

Tapasztalataim szerint a következő műfajok írásával lehet a legnagyobb sikerrel kísérletezni: napló, vers, apróhirdetés, szappanopera, levél, novella, újságcikk. Mindegyik felsorolt műfajnál nagy szerephez jut a fantázia és a kreativitás, hiszen általában a tanulóknak valaki más bőrébe kell beleképzelniük magukat. Bármilyen, a tanórán olvasott történet szereplőinek bőrébe bújva írhatnak levelet egy másik szereplőnek, készíthetnek naplóbejegyzést, írhatnak egy alternatív befejezést az „igazi” helyett. A szappanopera írása közösen, csoportokban kitalált, leírt, majd a csoporttagok által véletlenszerűen kihúzott helyszín-, időpont-, szereplő-, illetve konfliktuskártya birtokában történik, általában csak egy jelenetet vagy egy sorozatrészt alaposan kidolgozva[1]. Külön lehetőséget biztosít a sokoldalúság megmutatására, ha a papírra vetett történetet le is forgatják a csoportok: a manapság szinte minden gyereknél megtalálható okostelefonnal akár az egyik tanórán is lehetséges a rögzítés, de tapasztalatom szerint a tanulók szívesen csinálják ezt a munkát a szabadidejükben, a szükséges kellékeket felkutatva, a megfelelő helyszínt kiválasztva. Remek program és hasznos tevékenység az így elkészült felvételek közös megtekintése, elemzése. A gyakorlat azt mutatja, hogy minden csoportban van legalább egy tanuló, aki magabiztosan használ valamilyen vágóprogramot, így az átlagosnál is színvonalasabb kisfilmet létrehozva. Mivel a mai középiskolások körében nem olyan népszerűek a szappanoperák, mint akár tíz évvel ezelőtt is, hasznos lehet a feladat kiadása előtt megbeszélni a műfaji jellemzőket, esetleg közösen megnézni néhány szappanopera-részletet.

Érdeemes figyelni az aktuális pályázatokat: szinte naponta jelennek meg a kreatív írásos művek készítését ösztönző hirdetések könyvtárak, színházak, iskolák, kulturális szervezetek, egyesületek, cégek honlapján. Szintén saját tapasztalat, hogy érdemes a tanórán elkezdni a közös gondolkodást a beküldhető művekről, az esetleges együttműködés formáiról, hiszen csupán a pályázat szövegének ismertetése általában nem lépi át a diákok ingerküszöbét. A beküldött pályaműveket gyakran évekkel később is meg lehet találni a pályázatkiíró

honlapján, így ezek az oldalak a határidő letelte után is ötleteket adhatnak a tanórai kreatív írásos feladatok felkutatásakor.

#### **4. Tantárgyközi kapcsolatok**

A tanári munkámban igyekszem a diákok meglévő ismereteire, készségeire alapozni, s lehetőség szerint szem előtt tartom a tantárgyköziséget. Egyrészt más tantárgyakból megszerezett ismereteket, készségeket könnyebb aktivizálni, azokra könnyebben építhetők új elemek, illetve a tanultak hasznossága is könnyebben megélhető a diákoknak, ha látják, egy új elem milyen összefüggésbe illeszkedik. Ennek a gondolkodásmódnak a jegyében igyekszem nagy rendszerességgel olyan feladatokat adni, amelyek alkalmasak arra, hogy a tanulók bizonyíthassák az irodalmon kívül eső területeken is a rátermettségüket. Sikerrel kecsegtet a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy területére történő kalandozás: a már korábban említett szappanopera-forgatás mellett népszerű feladat lehet akármelyik kötelező olvasmányhoz trailert készíttetni a diákokkal. Amellett, hogy jól kell ismerniük a forrásművet, döntést kell hozniuk a mű legfontosabb, a trailerben feltétlenül szerepeltetni kívánt cselekményelemeiről, illetve arról, hogyan lehet ezeket a leginkább hatásosan összefűzni. Ezen tevékenység során fejlődik a kommunikációs készségük, illetve a beleérző képességük is, hiszen elkerülhetetlen az, hogy a „nézők” szemszögéből kiindulva készítsék el a produktumot. A közös megtekintés, illetve értékelés során elsajátítható, hogyan lehet úgy megfogalmazni a kritikát, hogy az ne legyen bántó, ugyanakkor hasznos, a fejlődés lehetőségét elősegítő észrevételeket is tartalmazzon. Az általam „Mi a boldogság?” címmel kitalált és megvalósított projektben azt kapták feladatul a csoportok, hogy bármilyen, a címben jelölt témával foglalkozó irodalmi művet jelenítsenek meg filmes eszközökkel. Teljesen különböző megoldások születtek: voltak, akik mesét írtak, s az ahhoz készülő illusztrációk munkafázisaiból raktak össze egy filmet, míg volt olyan csoport is, akik egy létező irodalmi mű alapján forgattak jelenetet, míg az is előfordult, hogy egy irodalmi mű kiválasztott sorai adták a leforgatott jelenet kulcsmondatait, de maga a történet teljes mértékben a készítők ötletein alapult. Ennek a fajta tevékenységnek a rokona, amikor a dráma és tánc tantárgyhoz kapcsolódva vagy egy prózai művet dramatizálnak a csoportok, vagy egy eleve színpadra szánt mű egy jelenetét állítják „színpadra” a tanulók, jelmezek, kellékek, hang- és fényhatások segítségével. Remek alkalom ez annak kipróbálására, milyen eltérő eszközök állnak rendelkezésére egy epikus és egy drámai szerzőnek, ráadásul rengeteg féle lehetőség tud megmutatkozni egy ilyen feladatban – egészen biztosan mindenki megtalálja a testhezálló tevékenységet a maga számára. A vizuális kultúra tantárgyhoz kapcsolódóan a következő tevékenységek szerepelnek a tanóráimon: illusztráció-, illetve plakátkészítés, borítóterv készítése, társasjáték összeállítása. Ez utóbbi készülhet akár egyetlen műhöz kapcsolódóan (a kötelező olvasmányok feldolgozásának szép befejezése lehet egy ilyen feladat), de összefoglaláshoz is használható: ebben az esetben kikötésként szerepel, hogy legalább 15 kérdéskártyát kell készíteniük a csoportoknak a saját játékukhoz, amely kérdések a tanultak ismétlését segítik elő. Ilyenkor én is adok minden csoportnak 10–15, magam készítette kérdéskártyát, ezzel biztosítva, hogy a legfontosabb altémák mindenképpen megjelenjenek minden csoportnál. Természetesen a kész játékokat egymás között kicserélve játszanak is ezekkel a diákok az összefoglaló órán.



## 5. Új utak az irodalomtanításban

Új utaknak nevezem azokat a tudományterületeket, amelyek hagyományosan elkülönülnek az irodalomtanítástól, azonban – szerencsére – egyre többször és egyre nagyobb szerepet kapnak a tanári gyakorlatban. Az irodalomterápia, a drámapedagógia valamint a színházpedagógia egyre nagyobb teret kap a magyarórákon, hiszen mindegyik területnek vannak olyan jó gyakorlatai, amelyek könnyen átültethetők a tanítási gyakorlatba, s az ezek nyújtotta lehetőségeket kihasználva nagyobb eséllyel valósítható meg az irodalomtanulás élményszerű jellege.

Definíció szerint az irodalomterápia (biblioterápia) „az olvasás és az írás segítő kapcsolat keretében való, interaktív használata, amely kíséri, támogatni tudja a legkülönbözőbb nemi, életkori és társadalmi csoportokból származó, egészséges vagy beteg egyének személyiségének, önismeretének gazdagodását, mentális egészségvédelmét, jóllétét, s fontos segédeszköze lehet gyógyulásuknak, állapotuk javításának vagy szintentartásának”[2]. Ebből a meghatározásból kiemelném az irodalomterápia univerzális jellegét: jól látszik, hogy bárhol, ahol szövegekkel foglalkozunk, érvényesíthetők az irodalomterápiás szempontok, természetesen a megfelelő szakmai kompetenciakeret megtartásával. A hétköznapi magyartanári gyakorlatban ott érhető legegységesebben tetten ez a szemlélet, amikor ahelyett, hogy „Mit gondolt az író/költő?”, azt a kérdést tesszük fel, hogy „Mit tudtam meg magamról a művet olvasva?”. Nem könnyű eljutni odáig, hogy a tanulók természetesen kezeljenek egy ilyen kérdést. Sok gyakorlás, sok beszélgetés szükséges ahhoz, hogy a diákok megtanuljanak magukra, a saját reakcióikra figyelni olvasás közben, s aztán be is tudjanak számolni a megfigyeléseikről. Viszont ha ez már sikerül, mindig nagy élményt jelent rácsodálkozni arra, hogy ugyanaz a szöveg milyen sokféle jelentést hordoz, milyen sokféle élményt, érzést aktivizál. Olyan vizuális eszközök, mint a Dixit-kártya (a Dixit egy asszociációs társasjáték) vagy a Maci kártya (egy, az érzelmekről szóló terápiás beszélgetéseken gyakran használt kártyacsomag) hatékonyan tudják megtámogatni, beindítani az érzésekről való beszélgetést.

A drámapedagógiai eszköztár szintén nagy segítséget nyújthat az irodalmi művek személyiségfejlesztő, önismereti lehetőségeinek kiaknázásában. A teljesség igénye nélkül említenek néhány, már többször kipróbált gyakorlatot. *Kihangosítás* (egy többszereplős szöveg olvasása előtt közösen eldöntjük, ki melyik szereplőért lesz „felelős”, majd a felolvasás során bizonyos pontoknál megállva, ők valamennyien egyes szám első személyben „kihangosítják” a vállalt szereplő gondolatait, azaz elmondják, mit érez és miért az a bizonyos szereplő): remek módja ez a játék az empátia fejlesztésének, illetve alkalmas arra is, hogy a tanulók fokozottan figyeljenek az olvasott szöveg kisebb utalásaira is. *Forró szék* (egy önként vállalkozó – beleképezve magát az órán aktuálisan érdekes karakter szerepébe – leül a terem közepén elhelyezett székre, a többiek kérdéseket tesznek fel neki az olvasott szövegben tanúsított magatartásával kapcsolatban. A széken ülőnek igazat kell mondania, vagy azt, amit ő maga igaznak gondol a történet alapján): kifejezetten alkalmas ez a technika az egyes szereplők motivációinak feltárására. *Jelenetalkotás egy mondattal*: nagyon érdekes asszociációkat tud előhívni, ha az olvasandó szöveg (amely bármilyen műfajú lehet) egy-egy mondatával kell jelenetet rögtönözniük a csoportoknak. Egyrészt a jelenetek előadása után a diákok nagyon kíváncsiak arra, milyen kontextusban szerepeltek az adott mondatok az eredeti szövegben, illetve ha ugyanazt a mondatot kapja meg minden csoport, azt is nagy érdeklődés kíséri, hogy milyen különböző jelentéseket hordozhat ugyanaz a szövegrész[3].

A színházpedagógiai foglalkozásokról itt csak röviden szólnék: egyre több színház tartja fontosnak, hogy az aktuálisan műsoron levő előadásaikhoz beavató színházi foglalkozást tartsanak, közelebb hozva a tanulókhöz a színház formanyelvét, az aktuális előadás rendezői koncepcióját. Ezek a foglalkozások gyakran a színházban zajlanak, ideális esetben időben közel az előadás megtekintésének időpontjához, legtöbbször megelőzve azt. Vannak olyan programok is, amelyek az előadás előtt és után is kínálnak egy-egy foglalkozást, az előadás után az élmények feldolgozásának céljával (leginkább az érzékenyítést célzó darabok esetében történik ez így). Azonban azokban az esetekben is használhatók színház-pedagógiai eszközök, ha nincs színház a közelben, vagy éppen adott esetben nem oldható meg az olvasott mű színházi megtekintése: több színház weboldalán vannak fenn oktatási segédletek, amelyek kifejezetten a pedagógusok támogatásának céljával íródtak, általában egy pedagógus közreműködésével.

## **6. Következtetések**

Bármilyen iskolatípusban, bármilyen életkorú gyerekeknek is tanítunk magyar nyelv és irodalmat, úgy gondolom, a több éves munka célja nem lehet pusztán a kimeneti követelmény (például az érettségi) elérése. A lehetőségeket megragadva, az olvasóvá nevelést kell célul kitűznünk magunk elé, hiszen a könyvek megszerettetésével olyan eszközt adunk a diákok kezébe, amely segítségével a felnőtt életük hétköznapijainak nehézségei között is kapaszkodót, erőforrást találhatnak maguknak. Az olvasóvá nevelés szempontjából kulcsfontosságú az élményalapú irodalomtanítás. Ebben az írásban igyekeztem kipróbált, viszonylag könnyen megvalósítható gyakorlatokat bemutatni. Használják ezeket sikerrel és örömmel!

## **Irodalomjegyzék**

- [1] Samu Ágnes: Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig. A fogalmazás tanítása másképp. Holnap Kiadó, Budapest. (2012)
- [2] Béres Judit: „Azért olvasok, hogy éljek”: Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. Kronosz Kiadó, Pécs. (2017)
- [3] Gabnai Katalin: Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest. (2015)

## **Szerző**

Kiss-Berta Beáta, Karinthy Frigyes Gimnázium, 1183 Budapest, Thököly u. 7. E-mail: kissbertabea@gmail.com

# Alkalmazott dráma, avagy hogyan használom a drámás eszközöket a gyermek- és ifjúsági irodalom tanításakor

Tölgyessy Zsuzsanna  
Pázmány Péter Katolikus Egyetem

## Összefoglalás

Módszerem alapját Debreczeni Tibor befogadóközpontú és Fűzfa Balázs élményközpontú irodalomtanítása adja, miszerint az irodalomtanítás legfontosabb célja önmagam, a világ és e kettő kapcsolatának megismerése. Az előadás konkrét művekhez kötődően kívánja bemutatni, hogyan lehet eljutni a bemelegítő játékoktól a komplex, önálló fikatív világot létrehozó tanítási drámáig. A módszer lényege az aktivitás, a szerepbe lépés - a gondolkodás, a megértés, az átélés cselekvésbe ágyazott módja.

## Abstract

The sources of my method of teaching literature are Tibor Debreczeni's way of general acceptance, and Balázs Fűzfa's emphasis on experience. This means that the most important aim of teaching literature is the realisation of ourselves, the world, and the relationship between them.

The presentation, with reference to certain works of literature, should show how to proceed from warm-up games to teaching the way to drama showing the child's imagined world. The essentials of the method are: activity, entering into the roles, consideration, understanding, and action resulting from reflection.

**Kulcsszavak:** nyelvi játék, fantáziajáték, alkalmazott dráma, tanítási dráma

**Keywords:** language games, fantasy games, adapted drama, instructive drama

## 1. Bevezetés

„Fabatkát sem ér az irodalomóra, ha épp az hiányzik belőle, ami a valódi olvasónak az irodalom, azaz az élmény”- írja Dobozi Eszter. Majd felsorolja az irodalomtanítás újabb céljait tanulmányában – tehát legyen az irodalomtanítás cselekedtető, felfedezettő, problémamegoldó, személyiségfejlesztő[1].

Hasonló felfogást tükröz a Fűzfa Balázs neve által fémjelzett élményközpontú tanítás is, amelynek fókuszában az irodalmi szöveg általi ön- és világmegértés áll. Fűzfa Balázs az irodalomra mint az életet segítő médiumra tekint, és befogadói aktivitásra sarkall[2], ami szemben áll a művek kanonikus értelmezésével, de egyben a drámapedagógia alkalmazásának a lehetőségét is biztosítja.

Debreczeni Tibor a drámapedagógiát a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák közé sorolja. Véleménye szerint a drámapedagógia alkalmazható nevelési szándékkal, oktatási vagy terápiás céllal, vagy akár mint egy színjátszást segítő módszer[3]. Debreczeni későbbi pályája során a befogadóközpontú/élményközpontú irodalomoktatást összeköti a dramatikus eszközök használatával: az élményközpontú tanítás magára a befogadóra koncentrál, és az irodalmi mű kibontásakor a személyes élmény felszabadítására törekszik, a legmegfelelőbb

módszer e cél eléréséhez a cselekedtető, bevonódásra, érintettségre, saját élményre törekvő drámapedagógia - állítja Debreczeni Tibor[4].

Kaposi László, a magyar drámapedagógia második nemzedékének meghatározó alakja, így írja körbe a drámapedagógiát: „A drámapedagógia olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli világot építenek fel, és ebbe a képzeletbeli világba a résztvevőket szereplőként vonják be. Ott persze valós problémákba ütköznek, és ezekből az ütközésekből valós tudásra, tapasztalatokra tesznek szert. Eddig a definíció. Nagyon fontos 'műfaji' kritériumnak gondolom azt, hogy fel kell épülnön a fikció, egy képzeletbeli világ. Nem a saját hétköznapi valóságomban kotorászok, így a dráma nem tévesztendő össze – mondjuk – a pszichodramával, ami mindenképpen úgy működik, hogy valakinek vagy valakiknek a saját hétköznapi problémáját játsszuk ki. Tehát fontos, hogy a képzeletbeli világ felépüljön, és fontos, hogy szereplőként vonják be a gyereket. A drámapedagógia ezzel a drámával tanít, ennek a pedagógiája. Ha valamelyik dolog nem történik meg, akkor már nem drámapedagógiáról van szó”[5].

Az elméleti alapvetések után vegyük sorra, milyen lehetőségeket adhat a drámás eszköztár, ha irodalmi szöveggel találkozunk.

(Az egyes foglalkozások ismertetésénél nem jelölöm, hogy hány évesekkel játszható, ugyanis a közölt nyelvi játékok az óvodásoktól kezdve, a fantáziajátékok, az alkalmazott dráma az alsósoktól kezdve, a tanítási dráma és az életjátékok a felsősöktől kezdve a felnőttekig kipróbálható.)

## 2. Nyelvi játékok

A kortárs Varró Dániel verseihez könnyedén kapcsolhatók nyelvi játékok, melyek a ritmusra, rímre épülnek, és a beszédművelés, a nyelvi kreativitás fejlesztésének szolgálatába állíthatók. Így például a *Kukorékoló* című versre (*Akinek a lába hatos. Korszerű mondókák kisbabáknak.* Manó Könyvek Kiadó, Bp., 2010, a későbbiekben említett versek is ebből a kötetből valók) csoportmunkában hangjáték, a *Sétáltató* című versre mozgásos mozgókép készülhet. A *Büfiztető* című verset pedig egyéni ötletek alapján fel lehet olvasni hangosan-halkan, lassan-gyorsan, szótagolva, csak a magánhangzóit, egy bizonyos dallamra, bizonyos hangoknál tapsolva, dobogva, szerepbe lépve – mint egy kiséger, egy medve, egy elkényeztetett királykisasszony, egy Nobel-díjas kémikus stb. A *Fürdetgető* című kérdésre-válaszra épülő vers kiválóan alkalmas arra, hogy az egyes rímhívó szavakra rím-visszhangok szülessenek. Az említett verseskötet két lovagoltatót is közöl, az egyik időmértékes, a másik magyaros lüktetésű, mindkettő használatára alkalmas a magyar nyelv. A *Höcöggető #1* előadható kánonban, oly módon, hogy a versszakok utáni refrén egyszerre hangozzon el. A magyar népmesék szókészletét és a János vitéz franciaországi epizódját felelevenítő *Höcöggető #2* felolvasásakor a csoportok előzetes megbeszélés után tapsolhatnak, doboghatnak, testdobolhatnak, mellyel a vers ritmusát felerősíthetik.

## 3. Fantáziajátékok

Irodalmi mű inspiráló erő lehet, és alapját adhatja egy fantáziajátéknak – pl. Találjuk ki együtt a mi sosemvolt-delegyen ünnepünket Darvasi László *Trapiti* regényében leírt sajátos (Nagy Sálkereső, Titkos Vágyak, Nagy Hangosbemondó) ünnepek ihletésére. Vagyis az egyes kiscsoportoknak egy ritust kell kidolgozni, és annak egyes részeit megmutatni.

Varró Dániel *A szomjas trøll* kötetben (Jelenkor Kiadó 2018) található *A kíváncsi óratörpe* c. mese, amelynek címadó hőse Eino, akinek a történetéhez kapcsolhatunk egyszerű dramatikus játékokat, miközben a mese eseményeit is követjük, azaz a mese felolvasása közben vagy után kerülhet sor a játékra. Így megmutathatjuk némajátékkal, hogy az egyes napszakokban, ki mivel tölti az idejét. A műben szereplő folytonforgó kapcsán egy tartállyal rendelkező hegyezőbe kell belelátni egy másik tárgyat – ez nem hegyező, hanem..." Nehezítése a játéknak, ha a játszóknak nem mondják ki, hogy mire gondoltak, csak megmutatják, hogyan és mire használják azt a bizonyos tárgyat, és így kell a többieknek kitalálniuk. A csoport eljátszhatja együttesen a fogaskereket, majd annak tönkre menését. Mindig nagyon izgalmas, mikor egy csoportnak egy tárgyat, különösen, ha egy mozgó tárgyat kell önmagából létrehoznia, itt tényleges gyors együttműködésre, összmunkára van szükség. A mese történésehez csatolva a Kirgyola-bergyola-belzebubbancs, változz...! varázsigejével, amely Lázár Ervin A legkisebb boszorkány meséjéből kölcsönzött, a játszóknak sorra kerti törpévé változtatják egymás, tehát mindenki egy-egy alkalommal átváltoztatott, ill. átváltoztató. A mese szerencsés kimenetelét ünnepeelve Eino az örömeiben táncot lejt: egy finn dal (pl. Loituma polka) adja az alapját a táncnak, egy kör erejéig mindig másvalaki lesz Eino, akinek a táncát a többiek utánozzák.

#### 4. Alkalmazott dráma

Alkalmazott drámaként az irodalmi művek feldolgozásakor a drámás eszközök használata mélyítheti a művel való találkozást, tehát ebben az esetben maga az irodalmi mű áll a foglalkozás fókuszában, és ebben az esetben a mű ismerete elengedhetetlen feltétele a közös munkának.

Ljudmila Ulickaja *A papírállatok* című gyerektörténete kapcsán többek között a változást is górcső alá vehetjük: kinek hogyan jelenik meg a saját életében, várjuk vagy félünk tőle? Milyen érvek és ellenérvek lehetnek amellett, hogy a beteges és magányos Génya születésnapjára az édesanyja egy nagyszabású zsúrt rendez azoknak a gyerekeknek, akik szóval és tettel is bántják a fiacskáját - erre a belsőhangok vagy a gondolatkihangosítás megfelelő eszköz lehet. A történet előzményeit és utóéletét állóképekkel, kiscsoportos jelenetekkel, vizsgálhatjuk pl. az alábbi témákban: Honnan vette az erejét a sanyarú sorsú anya a változtatásra? Milyen meghatározó események találhatók az anya múltjában? Mit tehet egy pedagógus, ha egy gyerekközösségből kirekesztett gyerekekkel találkozik? Hogyan változhatott meg a gyerekzsúr után a gyerekek viselkedése az eddig kigúnyolt Gényával?

#### 5. Tanítási dráma

Tanítási dráma esetén a cél a közvetlen személyiségfejlesztés, és ekkor az irodalmi művet állítjuk ennek a szolgálatába. Általában a mű ismerete ebben az esetben nem elengedhetetlen feltétele a közös munkának, de egyrészt az irodalmi szöveg konkrét helyzetbe, idősíkba helyezi a megvizsgálandó témát, másrészt a közös fiktív világteremtés motiválhatja a résztvevőket arra, hogy a későbbiekben kézbe vegyék azt a könyvet, amelyre épül a drámaóra. Otfried Preußler *Krabat* című ifjúsági regény által ihletett tanítási drámában a csoport valamennyi tagja molnárlegényként egy XVI. századi német falu malmának a lakója lesz, és egyúttal belecseppen egy léleknyomorító, agresszív világba. (A szerző fiatalkorában először a hitleri fasiszta hadsereg katonája lesz, majd az orosz fogság viszontagságai közt próbál testileg-lelkileg életben maradni.)

Az óra a falu közös megrajzolásával kezdődik, előbb vagy utóbb mindenféle beavatkozás nélkül megjelenik a patak és a vízimalom is a rajzon, akkor megtudják, hogy a játékban ők fogják játszani a molnárlegényeket. Majd valós tárgyak közt kell válogatniuk a játzóknak, mely tárgyak lehetnek a malomból, és ott mire használhatják őket. A tágasabb és szűkebb helyszín rögzítése után a molnárlegények köszönési szokásait kell kidolgozniuk és bemutatniuk. Ez után jön a bemutatkozás: név, életkor (lehetnek inasok, azaz 12-14 évesek, molnárlegények és öreglegények) és egy jellemző tulajdonság megnevezésével. Ezután a mindennapi életükről kérek egy egéscsoportos állóképet, amit megmozdíthatnak, kihangosíthatnak. Ezek után kapnak némi tájékoztatást a feketeruhás, félszemű Mesterről: tud a gondolatokban olvasni, besúgókat használ, eddig minden elszökő molnárlegényt megtalált, és megkorbácsolt, minden évben meghal valaki, akire már vár egy üres koporsó a pincében.

Kiscsoportban ki kell találniuk egy félelmetes, kísérteties históriát a malomról, a Mesterről. Ezeket el is mesélik az egész csoportnak az egyik hosszú téli estén, ezen az estén az alvó legényekre rányitja az ajtót a Mester, alvást színelve lapulnak, de gondolataikat a drámapedagógiai konvenció alkalmazásával kihangosíthatják. Ekkor legtöbbször a játzók közül valaki megfogalmazza: Nem bírom tovább... Ha esetleg nem, akkor a játzkmester felhasználja az általa alakított molnárlegényt, akiben megszületik a lázadás vagy menekülés gondolata. A kiscsoportoknak kell kidolgozniuk az ötletekből a tervet, a szövetségeselek keresését, a cselvetés vagy ellenállás módját. Majd a terv megvalósulását 3 állóképből álló feliratos diafilm-formában kell megmutatniuk Ember tervez, Isten végez címmel. Általában fele-fele arányban születnek a szerencsés és a balvégzetű történetek. Befejezésként a molnárlegényként a játzók elmondják, hogyan gondolnak arra a társukra, aki megpróbálta, kihívni maga ellen a sorsot, és szembefordult a Mesterrel.

## 6. Életjátékok kerettávolsággal

A játzókat védelmező kerettávolság használatával a pszichodrámaához közelít David Williams *Gengszternagyi* gyerekkönyvét feldolgozó foglalkozás, amely a könyvekből eljátszott jelenteket értelmezteti, rendezteti át a célból, hogy nagyító alá vegye a családon belüli kapcsolatok érzékeny hálóját, középpontban a nagyszülők helyzetével.

A könyvből vett jeleneteket e foglalkozás során a 20 év körüli nappali tagozatos hallgatók játzótták el egy ötödikes osztály számára. Az első jelenet a család (apa, anya, Ben, a gyerek) szenvedélyes tévénezését mutatta be. Ekkor megkérdeztük a gyerekeket, hogy ők mit néznek ilyen lelkesen a tévében. A következő jelenetben a házaspár péntek estére elviszi Bent a nagymamához, hogy az éjjel szórakozhassanak, a nagymama behívja őket egy teára, de ők rohannak tovább. Mit gondolhatott erről a tízéves Ben? – tettük fel a gyerekeknek a kérdést. Majd megmutattuk azt a jelenetet, amiben Ben telefonál a szüleinek, hogy vigyék haza, mert szörnyen unatkozik a nagymamánál, és ezt a beszélgetést véletlenül meghallotta a nagymama. Vajon mit érezhetett ekkor a nagymama? – szolt a kérdés a gyerekekhez. Hogy mit tett erre a nagymama? A választ a gyerekek a regényben találják meg, így a foglalkozás könyvtrailernek is felfogható. Mintegy lezárásként a huszonevesektől azt kértem, hogy írják meg a királynő karácsonyi beszédét, melyben térjenek ki az idősök tiszteletére, a családi összefogás erejére. A 10–11 évesek pedig kiscsoportos improvizációban megmutathatták a *Gengszternagyi*t feldolgozó foglalkozás lezárásaként, hogy szerintük milyen egy igazán jó családi vasárnap.

„Egy alkalommal beszélgettem Pilinszky Jánossal, és a katolikus költő megjegyezte: – Utállak benneteket pszivel kezdődő foglalkozásúakat. – Miért utálsz János? – Mert nagyon nagy terheket raktok az emberekre. Azt hirdetitek, hogy minden emberi problémának van megoldása. Ezzel sikerül elérnetek, hogy az emberek többsége úgy érzi, csak ő olyan hülye, hogy nem tudja megoldani a szexuális problémáit, a szüleivel való viszonyát, a házasságát, az egzisztenciális ügyeit, a politikai orientációját stb.- és összeomlik. A valóságban, - mondta Pilinszky - az élet dolgainak többsége nem megoldható. Legfeljebb jól-rosszul elviselhető. Óriási a különbség közöttünk. Ti úgy gondoljátok, hogy az életben problémák vannak, és megoldásokra van szükség, én meg úgy gondolom, hogy az életben tragédiák vannak, és irgalomra van szükség. Szíven döfve tántorogtam ki Pilinszkytól.” (Popper Péter) Lehetne e néhány mondat annak a felnőtteknek való drámafoglalkozásnak az alapja, ami a jó anyatabujával néz farkasszemet. Egy fikatív nő életét vázolja fel a múltban, mikor a biztonság és elfogadás érzését nem tapasztalhatta meg az anyjával való kapcsolatában, mit jelenthet ez a jelenében, és milyen lehetőségei vannak arra, hogy mindezzel szembenézve tovább építse életét, kapcsolatait, és hiányát ne örökítse tovább. A felajánlott munkaforma: a főszereplő alakjának rögzítése (szerep a falon konvenció: írásban rögzítésre kerülnek a külső és belső tulajdonságok), a különböző nézőpontú kiscsoportos jelenetek mellett a közös megbeszélések, egyeztetések, és a folyamatos visszatérés a Pilinszky-Popper szövegre.

## 7. Összegzés

Az irodalomtanítás, amelynek fókuszában a szöveg mint művészeti alkotás áll, tekinthető művészetre nevelésnek, amelynek a funkciója a kultúráközvetítés, az irodalmi hagyományok ápolása. A művészeti nevelés másik része a művészettel való nevelés, amikor az irodalmi alkotásokat, melyek az emberről az eddigi legpontosabb tükröt mutatják, az érzelmek kommunikációjára használjuk, a morális jó és rossz megkülönböztetésére, a tanulók személyiségének formálására, gazdagítására.

Az irodalmi művek feldolgozása dramatikus eszközökkel két célból történhet, az egyik esetben a drámapedagógia mint módszer/eszköz él, vagyis ekkor a drámapedagógia kelléktárát használjuk az irodalmi alkotások minél autentikusabb megközelítésére. A másik esetben a drámai módszereket és magát az irodalmat is eszközként alkalmazzuk abból a célból, hogy a résztvevők személyiségfejlődését elősegítsük. A két cél megvalósítása az irodalomórán szinergikusan, egymást támogatva halad az irodalmi hermeneutika harmadik aktusa, az applikáció, vagyis az olvasottak önmagunkra való alkalmazásával.

Az irodalom esetén a drámás eszközök használatakor a receptív-befogadó és az aktív-alkotó szint egymásba olvad: a szerepbe lépés alapja a befogadás, az adott keretek megértése, de a szerepben való önálló döntési helyzetek megoldása már az aktív-alkotó fázist igényli. Vagyis az irodalmi szövegek drámás megközelítésénél mindig alapszabály, hogy sose pusztán illusztráció történjen, az kerüljön megjelenítésre, amely „üresen”, leíratlan maradt: előzmények, a leírtak utáni állapot, mellékszál, írásban nem rögzített érzelmek, gondolatok. Például Arany János *Toldi* műve kapcsán: milyen pletykák élnek Nagyfaluban a Toldi családról, milyen ember lehetett a fiúk édesapja, milyen volt a kapcsolat György és Miklós közt, mikor gyermekek voltak?

A drámaóra tanári szerepköre (képesse tevő, segítő, szervező) termékeny hatással lehet a magyartanárok szereprepertoárjára: a saját döntések meghozatalára inspiráló drámapedagógia szakít azzal a hagyományos módszerrel, amikor a tanár az általa kijelölt és kívánatosnak

tartott úton kézen fogva vezeti a tudás biztos vára felé a diákjait. A drámapedagógia önállóságra nevel, és a döntéseink következményeinek felvállalására.

Szembetűnő, hogy a drámapedagógia paradigmái és az irodalomtanításának reformtörekvései számos dologban egybevágnak. A célok jelentős része azonos - mint például az anyanyelvi kompetencia, az együttműködés, az ön- és társismeret, a kreativitás fejlesztése. Vannak azonban különbségek az irodalomtanítás és a drámapedagógia céljai közt: egy jó irodalomóra legnagyobb élményét maga az irodalmi mű adja, ennek befogadása mindig egyéni és egyedi folyamat, amelyet nem helyettesíthet, nem válthat ki egy a mű drámás feldolgozása, csak kiegészítheti azt.

Tehát a drámapedagógia egy a lehetséges szakmai alternatívák közül, általa az irodalomtanárok módszertani eszköztára bővíthet, a színes és adekvát eszközhasználat minden tanár tanításának színvonalát emeli.

Az irodalomtanítás jelenleg a tudásanyag megemészthetetlen kásahegyével néz szembe, de ha céljainak meghatározásával és a célok gyakorlatba való átültetésével egyszer túljut ezen, akkor fegyvertársként baráti kezet nyújthat a drámapedagógiának az élményszerűbb, gondolatébresztőbb, hatékonyabb órák reményében - mind a tanárok, mind a diákok meglelégedésére.

## **Irodalomjegyzék**

- [1] Dobozi Eszter: Kísérlet „a vég elhalasztására”. Iskolakultúra, 2003. 4. szám 79. o.
- [2] Fűzfa Balázs: Az élményközpontú irodalomtanítás. In: Irodalomtanítás az ezredfordulón. (szerk. Sipos Lajos) Pauz - Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- [3] Debreczeni Tibor: A drámapedagógia hazánkban. DPM 1992. 2. szám 3. o.
- [4] Debreczeni Tibor: És élmény és vers és próza. Academia Ludi et Artis, Magyar Versmondók Egyesülete, Bp., 2009. 10. o.
- [5] Beavató – Honti György beszélget Kaposi Lászlóval, DPM 39. 2010. 1. szám 2. o.

## **Szerző**

Tölgyessy Zsuzsanna PhD, Vitéz János Tanárképző Központ, BTK, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 2500 Esztergom, Mayer István u. 1-3. Magyarország. E-mail: [tolgy@t-online.hu](mailto:tolgy@t-online.hu)



# A szemmozgáskövetéses vizsgálatok szerepe a kottaolvasási képesség megismerésében

Dr. Csontosné dr. Buzás Zsuzsa  
Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar

## Összefoglalás

A kottaolvasás képessége, folyamata, stratégiái, ezek fejlődése és összefüggései az énekléssel vagy a hangszeres játékkal keveset kutatott terület. Az eye-tracking lehetőséget nyújthat mind a kottaolvasás modellezése, mind pedig a pedagógiai gyakorlatban a diagnosztika és az értékelés terén. A nyelvhez hasonlóan a zene is különböző szerkezeti elemekből áll (hangokból, hangközökből, akkordokból, vagy hangsorokból), melyek hierarchikus sorozatokba szerveződnek. Mind a nyelvi, mind a zenei folyamatokban jelen vannak a szintaktikai elvárások, tehát a zenei nyelvtan ismerete hozzájárul a sikeres szövegértéshez. 2013 és 2015 között három szemkamerás vizsgálatot folytattunk Magyarországon, Németországban és Luxembourgnban. A szemmozgásos vizsgálatok során általános iskolás és zeneiskolás 10-14 éves diákok (N=78) ritmus- és dallamolvasási képességeit vizsgáltuk Kodály Zoltán kottaolvasási gyakorlatainak segítségével. A példák ritmus- és betűkottával, illetve ABC-s hangokkal voltak lejegyezve. Kodály Zoltán olvasógyakorlatait speciális kutatási területekre (AOI-kra) osztottuk, pontosabban kétszer négy ütemre, tehát két fél periódusra, majd további kétütemes motívumokra. Kutatásunkban úgy találtuk, hogy a gyakorlatok zenei szerkezetei meghatározóak, a diákok kottaolvasását megkönnyítik. A kutatási eredményeink szerint a zenei mintázatok és a zenei szöveg jellegzetességei erősen befolyásolják a fixációk időtartamát. A vizsgált nyolcütemes olvasógyakorlatokban azt találtuk, hogy valamennyi vizsgált csoportban és korosztályban a fixációk száma kétszer annyi az első szakaszban, mint a következő ütemeken, mivel a tanulók számára azok már ismerősek, mind formában, ritmikában és a dallamban. A hőtérképek alapján meghatározható, hogy hol történik a fixáció a különböző zenei anyagokban, illetve, hogy melyek azok a részek, amelyek problémát okoznak a gyerekeknél kottaolvasás közben.

## Abstract

The skill, process, strategies of music reading, the development and connections with singing or playing instruments have become new research areas in the past few years. Eye-tracking can provide an opportunity both in modelling music reading and in pedagogical practice. It makes possible the diagnostics and the evaluation. Like language, music comprises different structural elements (sounds, intervals, chords, or scales) that are organized into hierarchical sequences. Syntactic expectations are present in both linguistic and musical processes, so the knowledge of musical grammar contributes to successful reading comprehension. Between 2013 and 2015, we conducted three eye-tracking examinations in Hungary, Germany and Luxembourg. We explored the rhythmic and melodic reading skills of primary school and music school students aged 10-14 (N = 78) with the help of Zoltán Kodály's music reading exercises. The examples were recorded with rhythmic and letter notations and ABC notes. Zoltán Kodály's reading exercises were divided into special research areas (AOIs), more precisely into four beats, i.e. two half-periods, and then into other two-beat motifs. In our research, we found that the musical structures of the exercises are dominant, and a proper structure can make students' reading process easier. According to our results, the patterns of the compositions and the musical text strongly influence the duration of fixations. In the eight-beat reading exercises we found that in all groups, the number of fixations was twice as

high in the first stage as in the subsequent motifs, as they were already familiar to the students, both in form, rhythm and melody. Heat maps can be used to determine where fixation occurs in different musical materials and which parts pose problems to the students while reading music.

**Kulcsszavak:** kottaolvasás, szemmozgás követés, felső tagozatos tanulók

**Keywords:** music reading, eye tracking, upper graders

## 1. Bevezetés

A zene a kultúránk egyik meghatározó része, amely a legősibb koroktól máig jelen van mindennapjainkban. Része az ünnepeinknek, a szabadidős tevékenységeinknek, és természetes módon azonosulunk az általa közvetített érzelmekkel, emelkedett, meghitt, örömteli, vagy akár szomorú hangulatba is kerülhetünk általa. Az általános iskolás tanulók az első évfolyamtól kezdve nyolcadikos korukig részesülnek zeneoktatásban, és az ének-zene tankönyveikben több száz dal és zenemű kottaképpel találkoznak. A kotta megismerése és elolvasásának folyamata a hazai zenepedagógia egyik központi eleme, a kottaolvasás örömteli és élvezetes megtanítása pedig a zenetanárok egyik feladata.

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban is egyre inkább jellemző a kottaolvasás képességének szemmozgáskövető módszerrel folytatott vizsgálata. A kutatások többsége olyan - elsősorban hangszeres - zenészekkel foglalkozik, akik már jártasak a kottaolvasás területén, és kevés azoknak a szemmozgáskövetéses vizsgálatoknak a száma, amelyek a kezdők képességeinek fejlődését követik nyomon, vagy a kotta, a zenei szövegek olvashatóságát vizsgálják. Tanulmányunkban bemutatjuk a funkcionális zenei műveltség jellemzőit, a kottaolvasással kapcsolatos eye-tracking vizsgálatokat, valamint azokat a szemkamerás eljárással végzett kutatásainkat részletezzük, melyeket 10-14 éves tanulókkal folytattunk elsősorban Kodály Zoltán olvasógyakorlatainak felhasználásával.

A szem mozgásának műszeres vizsgálata jelentősen fejlődött az elmúlt években. E technológiával a gyermekek olvasási és vizuális információfeldolgozási folyamata egyre pontosabban megismerhető és sokrétűbben elemezhető, amely a tanítás-tanulás módszertana szempontjából új lehetőségeket nyújt. A feladatmegoldási és információfeldolgozási folyamatok vizsgálatának általános problémája az, hogy ezekre csak a megszerzett tudásból vagy a gyermekek beszámolóiból tudunk következtetni. A képességmérő vizsgálatok korlátait az jelenti, hogy a kitöltők nem tudnak pontos választ adni, reflektálni az általuk alkalmazott gondolkodási módszerekre, stratégiáikat nem lehet teljes mértékben nyomon követni. Steklács szerint eye-tracking segítségével következtethetünk a gondolkodási, feladatmegoldási stratégiákra a szem mozgása alapján, amelyet az agyban végbemenő gondolkodási folyamatok határoznak meg[1]. Ugyanakkor az eye-tracking kutatás hátránya lehet az, hogy a kísérletekben általában limitált az elemszám, mivel az általában hosszabb időtartamú adatfelvétel rendszerint egyesével történik. A kutatásainkban résztvevő közel nyolcvan fő létszáma ilyen szempontból magasnak számít.

## 2. A funkcionális zenei műveltség és a kottaolvasás összefüggései

A zenei műveltséget, írástudást vagy *zenei szövegértést* hagyományosan az elsajátított zenei tudásként és olyan képességként definiáljuk, amely magában foglalja a jelek énekes vagy

hangszeres előadásmódú zenei hanggá (olvasás/éneklés) és a hangok jelekké (kottaírás/írás) való dekódolását. Az olvasáshoz hasonlóan a kottaolvasás is egy több szinten történő, összetett folyamat. A kottaolvasási képesség számos, egymással összefüggő, egymásra épülő készség és képesség által alkotott rendszer, melynek kitüntetett szakasza az általános iskola első időszaka. Schnotz és Molnár szerint az olvasás elsajátítása azt jelenti, hogy megtanulunk, használunk és tökéletesítünk olyan egymással kölcsönösen szoros kapcsolatban álló tevékenységeket, képességeket és stratégiákat, illetve ezek egységét, amelyek egészen a felnőttkorig fejleszthetőek[2].

Jorgensen határozta meg a funkcionális zenei műveltség kifejezést, ami azt a minimális szintű zenei képességet jelenti, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy zeneműveket bemutathassanak[3]. A funkcionális zenei műveltséghez vezető első lépés a hang- és ritmusmintázatok, a zenei kódok, a zenei szókincs (adott zenei köznyelv fordulatai, illusztrációk, szimbólumok, idézetek) kialakítása és fejlesztése, melyek segítségével nem pusztán kottaolvasás, hanem egy zenemű előadása és életrekelése is megtörténik. A zenei szókincs tehát alapvetően meghatározza a szövegértést, hiszen hiába rendelkeznek a tanulók tökéletes olvasási technikával, ha a zenei elemeknek nem ismerik a jelentését, nem értik meg őket. A kottaolvasás sikeressége nem csak az olvasón múlik tehát, hanem nagy mértékben az olvasott szövegen is. A jól tagolt, megfelelő szakaszokra osztott szöveg jól tudja segíteni az olvasás folyamatát. Az ének-zene tankönyvek tartalmának, feladatainak kiemelkedő szerepe van abban, hogy a pedagógusok megvalósítsák a kottaolvasás fejlesztését. Az iskolai feldolgozásra szánt szövegek sokszínűsége, minősége, érthetősége, feldolgozhatósága szoros összefüggésben áll az olvasástanítás sikerességével[4].

A Kodály koncepció egyes elemei azt az elképzelést támogatják, hogy a tanulók zenei képzését elsősorban vokális alapon, a ritmikai és dallami zenei mintázatok, a zenei szókincs kialakításával kell elkezdni. Kodály Zoltán olyan olvasógyakorlatokat komponált, amelyekkel a kezdetektől a professzionális szintig lehet fejlődni, és segítségükkel – Kodály véleménye szerint – a kottaolvasást bárki megtanulhatja. Kodály életműve az ének-zene tanítás szempontjából tehát azért különösen fontos, mert nagyszerű eszközöket adott a zenepedagógusok kezébe, melyek mindmáig sikerrel használhatóak a zeneoktatásban. Olvasógyakorlatai, két- és három szólamú énekgyakorlatai nem csupán órai keretek között, de színpadon is előadhatóak, mellyel teljes mértékben megvalósul a tanulók funkcionális zenei műveltségének fejlesztése.

### **3. A kottaolvasás szemmozgáskutatása**

Az iskolarendszerben a legtöbb esetben a tanulás, az olvasás és szövegértés eredményessége a tanulói sikeresség kulcsa, ezért ezeknek a képességeknek a megismerése, a tanulók által alkalmazott stratégiák tudatos és nem tudatos használatának ismerete nagyban meghatározza a tanítás és a fejlesztés módszereit. Amíg napjainkig több ezer tanulmány foglalkozott az olvasáskutatással, addig a kottaolvasással viszont csak kevés, illetve a területtel kapcsolatban nem született egyetlen átfogó elmélet sem. A kottaolvasás, illetve stratégiáinak megismerése szemmozgáskövető módszerrel új kutatási lehetőséget jelent. A gyermekeknek szánt kotta többféle notációban jelenhet meg az általános iskolai ének-zene tankönyvekben, melyeket érdemes megvizsgálni. A lejegyzések módja szerint megkülönböztetünk: ritmus-, betűkottás, vagy ABC-s hangokból álló notációt, ugyanakkor a kézjelekkel bemutatott dallam is egyfajta zenei szimbólumrendszerrel jelent. A kotta lehet egy-, vagy több szólamban, és rendszerint szöveg is társul hozzá (1–3. ábra). Ennek a sokféle és összetett zenei jelrendszernek az

olvasása – amely már az első évfolyamtól jelen van a közoktatásban – nem mindig egyszerű a gyermekek számára, ezért is fontos, hogy a kottaolvasás folyamatát, elsajátítási módját alaposan megismerjük.

Kodály Zoltán – Weöres Sándor

Kodály Zoltán 333/41.

lá,  
Van né - kem egy ked - ves fu - ru - lyám,  
A - zon min - den nó - tát tu - dok ám.  
Nem a - dom a ked - ves fu - ru - lyám,  
Ho - gyan fúj - nék nó - tát ez - u - tán?

2 ré dó ré lá, - ré dó lá, dó -  
lá, lá, lá, lá, dó dó ré dó ré lá, -  
mi mi ré mi  
lá,

**1-3. ábra:** Példák jellemző notációs jelrendszerekre egy általános iskolai 2. évfolyamos énekzene tankönyvből

Az olvasás, a szövegértés és a szemmozgás összefüggésében a legfontosabb jellemzők, hogy a jó olvasó 7–9 karaktert átfogó szakkádokkal (melyek nem esnek egybe a szavakkal) halad előre a szövegben, mely általában négy-hét szó lehet. A kottaolvasásban ez a legtöbb esetben öt-hét hangjegy, amely távolság az összetettebb kottaképnél rendszerint csökken.

A szemmozgásos vizsgálatok segítségével a kottaolvasás során nyomon követhetők a fixáció, illetve a szakkádok, valamint a pupilla méretének változásai. A tapasztaltabb kottaolvasók előre tekintve, nagyobb egységeket olvasnak. Ezt az előretekintést segíti, hogy a szem elsősorban a szerkezetileg fontos funkciókon fixáljon, például egyes akkordokon, vagy ismert frázisokon, majd továbbsiklik a kevésbé fontos részleteken. Az olvasáskutatásban ezt a távolságot hangosolvasás esetén szem-hang távolságnak nevezik, a kottaolvasásban a zongoristáknál Sloboda javaslatára szem-kéz távolságnak nevezték el (eye-hand span), illetve megjelentek a zongoristákhoz kapcsolódóan a szem-kéz-pedál (eye-hand-pedal), vonós hangszerekhöz kapcsolódóan a szem-vonó (eye-bow) fogalmak is[5]. A kutatások arra utalnak, hogy a szemmozgást befolyásolja a zenemű stílusa, szerkezete, valamint ezek ismerete. A tapasztaltabb zenészek előre akár hét hangot is el tudnak olvasni, és vezeti őket a zenei elemek struktúrája, valamint inkább hangjegyek csoportjait, egységeit olvassák, és nem különálló hangokat.

Érdekes, hogy a kottaolvasás folyamán a kottaolvasók inkább a hangjegyek közötti fehér területre fixálnak, az olvasásban is inkább a szavak belsejére történik fixáció. A kottaolvasóknak a hangközök fontosabbak, mint az aktuális hangjegyek, ezért inkább ezt a relációt értelmezik. A tapasztaltabb kottaolvasók többet fixálnak a zenei frázisok határainál, és nem konkrétan egy hangra fókuszálnak, hanem a szimbólumot körülvevő területre. A fixációk követik a dallamkontúr, a legmagasabb és legmélyebb hangokra szintén több fixáció jut, míg az ütemvonalakra alig tekintenek az olvasók[6].

## 4. A kutatás koncepciója

Szemmozgás-követéses kutatásaink célja zeneiskolás 10–14 éves diákok kottaolvasási képességeinek vizsgálata és mérése volt, elsősorban Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója alapján. Kutatásunkban vizsgáljuk a különböző zenei szövegek és kompozíciók hatását a kottaolvasásra, kiemelt hangsúllyal tárgyaljuk Kodály olvasógyakorlatait. Szemmozgáskövetéses vizsgálatainkban magyar, német és luxemburgi felső tagozatos diákok vettek részt. A kottákhoz kapcsolódó gyakoriságot mutató hőterképek, illetve a videofelvételek segítséget nyújtanak a gyakorlathoz tartozó nehézségek feltárásában. Kutatásunkban többek között arra kerestünk választ, (1) hogy milyen fejlett a 10–14 éves diákok kottaolvasási képessége, (2) a zenei szerkezetek hogyan befolyásolják a kottaolvasási képességet, (3) milyen stratégiákat használnak a 10–14 éves tanulók a kottaolvasás során, (4) és melyek azok a feladattípusok, nehézségek, amelyek a legnagyobb kihívás elé állítják a tanulókat a kottaolvasás folyamatában.

### 4.1 A kutatás módszerei

2013 és 2015 között négy szemkamerás vizsgálatot folytattunk Magyarországon, Németországban és Luxemburgban. A kutatás során zeneiskolás diákok (N=78) ritmus- és dallamolvasási képességeit vizsgáltuk. A kottapéldák szolmizációval, ritmus- vagy betűkottával, illetve ABC-s hangokkal voltak lejegyezve (4. ábra).

A vizsgálatot egy *Tobii T120* műszerrel és a *TobiiStudio 2.2.7.* szoftver segítségével végeztük. Ezzel a technikával videó- és hangfelvételeket is készítettünk. Miután a tanulók tanulmányozták a kottákat a számítógép képernyőjén, megszólaltatták, elénekelték vagy eltapolták a zenei gyakorlatokat.

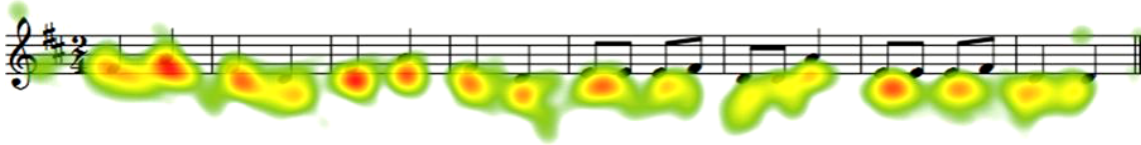


4. ábra: 4. feladat: Kodály Zoltán olvasógyakorlata

### 4.2. Eredmények

A szemkamerás vizsgálat során készült hőterképen pontosan látható, hogy a szem hova fixál a leghosszabban a kottaképen: ezeket a részeket piros szín jelzi, míg azokat a területeket, amelyekre kevesebb figyelem jut, zöld szín jelöli. A hőterképek alapján meghatározható, hogy hol történik gyakrabban fixáció a különböző zenei anyagokban. Ezek alapján arra is következtethetünk, hogy mely részek okozhatnak problémát, és melyek könnyebbek a gyerekek számára kottaolvasás közben. A kottaolvasás folyamán a leghosszabb ideig az ütem közepére koncentrálnak, elenyésző ideig fókuszálnak a diákok az ütemmutatóra, illetve az ütemvonalakra. Ahogyan feltételeztük, a szem a leghosszabb ideig a kottakép elején fixál, az első néhány ütemet figyeli, miközben a legkevésbé az ütemmutatót és a különböző előjegyzéseket vizsgálja. Ezenkívül az összetettebb ritmusokon és nehezebb hangközökön történik a hosszabb ideig tartó percepció. A hőterképeken látható az az olvasás közbeni fejlődés, ahogyan a tanulók egyre jobbak és magabiztosabbak lettek az előadásban, miközben

egyre jobban megismerkedtek az olvasott zenei anyag jellemzőivel. A kotta vége felé egyre kevesebb, illetve egyre rövidebb ideig tart a fixáció. A hőterképek segítségével kimutatható az is, hogy a tízéves korosztályra jellemzőbb a hangról hangra történő kottaolvasás, míg az idősebbek jellemzően nagyobb egységeket olvasnak, tehát jelentős fejlődés tapasztalható a tíz és a 14 éves korosztály kottaolvasási képességében (5–6. ábra).

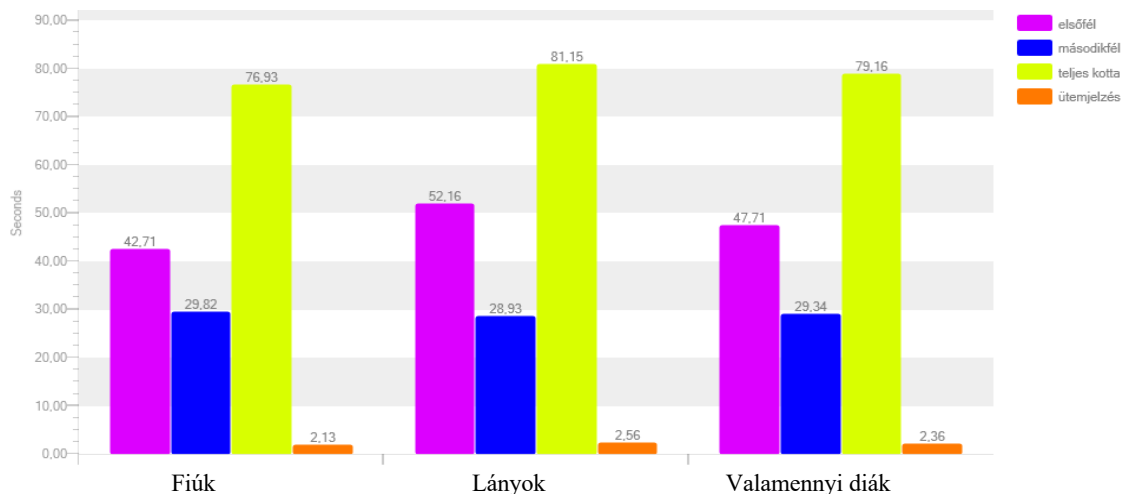


**5. ábra:** Tízéves tanulók kottaolvasásának hőterképe Kodály Zoltán gyakorlatán



**6. ábra:** 14 éves tanulók kottaolvasásának hőterképe Kodály Zoltán gyakorlatán

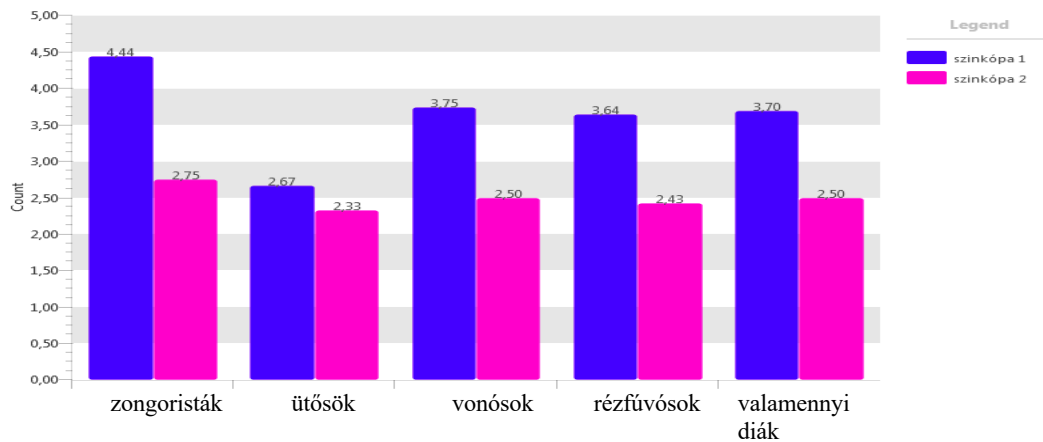
A szemmozgás-követéses vizsgálat lehetőséget kínál a kotta szerkezetének, olvashatóságának alapos vizsgálatára. Kodály Zoltán olvasógyakorlatait speciális elemzési területekre (*Area of Interests- AOIs*) osztottuk, tehát kétszer négy ütemre, két félszakra, majd további kétütemes zenei motívumokra. A vizsgált gyakorlatokban azt találtuk, hogy a fixációk száma közel kétszer annyi az első részben, mint a következő ütemeken, mivel a tanulók számára azok már ismerősek mind formában, mind ritmikában, és a dallamban is (7. ábra).



**7. ábra:** A fixációk időtartamának átlagai a kotta első, második felén, a teljes kottán és az ütemjelzéseken

Amikor ugyanaz a ritmus, kutatásunkban a szinkópa jelenik meg ugyanabban a gyakorlatban másodszer, a fixációk időtartama közel a felére csökken. A periódusok egységeinek ismerete meghatározza a kottaolvasásban a vizuális feldolgozást. A szabályos szimmetrikus periódus a bécsi klasszikától kezdve a zeneművek fő alkotóelemét jelenti. A stílusban való tájékozódás tehát szintén hatékony eszköze a kottaolvasásnak. Az eredményeink szerint a zenei mintázatok és a kotta jellegzetességei erősen befolyásolják a fixációk időtartamát. Az adatok

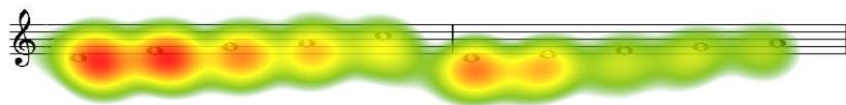
szerint a ritmusmintázat felismerése a leggyorsabban az ütőhangszeres diákoknak sikerült (8. ábra).



**8. ábra:** A visit count időtartamának átlagai a szinkópa megjelenéseinél

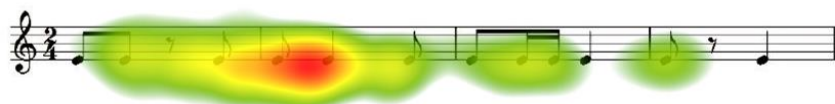
Míg a német és a luxemburgi tanulók abszolút szolmizációt használnak, a magyar diákok a relatív szolmizációt alkalmazzák kottaolvasáskor. Kutatásunkban kvantitatív és kvalitatív úton is kimutattuk, hogy az eltérő tanítási folyamatok, módszerek (Kodály/ Dalcroze) ellenére a szemmozgásvizsgálatok által kapott eredmények hasonlóak a vizsgált korosztályokban. Tehát a két zenepedagógiai módszer különbségei nem vezetnek ahhoz, hogy az egymást követő fejlődési fázisokban eltérő kognitív funkciók vonódnának be a kottaolvasásba. Csapó és Csépe nyelvközi összehasonlító vizsgálatainak tapasztalatai alátámasztják azt, hogy az olvasásfejlődés meghatározó faktorai univerzálisak, illetve az olvasási teljesítményt előjelző faktorok (prediktorok) szintén univerzális fejlődési mintát követnek. A kutatásban résztvevő magyar és luxemburgi diákok zenei szókincse az eltérő módszerek ellenére megegyező[7].

A kottaolvasással kapcsolatos online tesztfeladatok megoldásánál alkalmazott olvasási stratégiák feltárásánál is alkalmazható a szemmozgáskövetéses módszer. A lá-pentaton hangsor meghatározásánál megfigyelhető, hogy a megfelelő stratégiával oldották meg a feladatot a tanulók, mely szerint a skála két első hangjának távolságát vizsgálták, a lá-pentaton hangsor szerkezetének alapvető jellegzetességét (9. ábra).



**9. ábra:** Online tesztfeladat hő térképe a pentaton hangsorral kapcsolatban

A szinkópa felismerésénél érdekes módon a két első ritmusérték megfigyelése segítette a diákokat. Az azonos mintázat (zászlós nyolcad) vizsgálata valamennyi ütemben megfigyelhető volt (10. ábra).



**10. ábra:** Online tesztfeladat hő térképe a szinkópával kapcsolatban

## 5. Következtetések

Kutatási eredményeink információval szolgálnak arról, hogy a felső tagozatos tanulók mennyire ismerik a kottaolvasás összetevőit, mennyire tudnak kottát olvasni. A 10–14 éves tanulók kottaolvasási képességeinek jelentős fejlődését mutatják a hőtérképek. Az eltérő zenepedagógiai módszerek ellenére eredményeink hasonlóak a vizsgált korosztályokban, tehát a kottaolvasás fejlődésének meghatározó tényezői univerzálisak. Kutatásunk eredményei szerint a kottaolvasás sikeressége nemcsak az olvasón múlik, hanem jelentős mértékben az olvasott szövegen is. A kutatásunkban alkalmazott Kodály Zoltán által komponált zenei anyag a lehető leghatékonyabban, legkönnyebben befogadhatónak és megérthetőnek bizonyult a tanulók számára.

A kutatás a felső tagozatos tanulók kottaolvasási képességét vizsgálta, ami alapjául szolgálhat zenei szövegértést segítő programok fejlesztésének az olvasási stratégiák tükrében. Továbbá megvizsgálhatjuk a tanulói meggyőződések és stratégiahasználat szövegértésre gyakorolt hatását, beleértve a diákok motivációs jellemzőit is.

## Irodalomjegyzék

- [1] Steklács János: A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 7. 3. (2014) 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524> (a letöltés dátuma: 2020. 06. 17.)
- [2] Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin: Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* (szerk. Csapó Benő, Csépe Valéria) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (2012) 79–128.
- [3] Jorgensen, Estella: School Music Performance Programs and the Development of "Functional Musical Literacy": A Theoretical Model. *College Music Symposium*, 21. 1. (1981) 82–93.
- [4] Józsa Krisztián, Steklács János: Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* (szerk. Csapó Benő, Csépe Valéria) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (2012) 137–188.
- [5] Sloboda, J. A.: The eye-hand span – an approach to the study of sightreading. *Psychology of Music*, 2. (1974) 4–10.
- [6] Goolsby, Thomas: Computer applications to eye movement research in music reading. *Psychomusicology*, 8. (1989) 111–126.
- [7] Csapó Benő, Csépe Valéria: Bevezetés. In: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* (szerk. Csapó Benő, Csépe Valéria) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (2012) 9–16.

## Szerző

Dr. Csontosné dr. Buzás Zsuzsa: Művészeti és Anyanyelvi Nevelési Tanszék, Pedagógusképző Kar, Neumann János Egyetem. Kecskemét, Kaszap u. 6-14. E-mail: [buzas.zsuzsa@pk.uni-neumann.hu](mailto:buzas.zsuzsa@pk.uni-neumann.hu)



# Zeneiskolás tanulók kottaolvasási képességének vizsgálata online tesztkörnyezetben

Dr. Csontosné dr. Buzás Zsuzsa  
Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar

## Összefoglalás

Kutatásunkban a zenei műveltség egyik alapvető komponensét, a kottaolvasás fejlettségét, valamint az orientációs képességgel való kapcsolatát vizsgáltuk online diagnosztikus tesztkörnyezetben 9–14 éves zeneiskolás tanulók bevonásával (n=204). Saját fejlesztésű mérőeszközünkkel a dallamolvasás, a ritmusolvasás, a zenei hallás fejlettségéről, valamint a zenei szimbólumok és fogalmak ismeretéről alkottunk képet. Az orientációs képesség vizsgálatára szintén saját fejlesztésű mérőeszközt alkalmaztunk. A kottaolvasás a negyedik és a hatodik, valamint a hatodik és a nyolcadik évfolyam között szignifikánsan fejlődik. A dallamolvasás, a ritmusolvasás, a zenei hallás, valamint a zenei szimbólumok ismerete szignifikánsan összefügg a kottaolvasás fejlettségével. Az orientációs képesség és a kottaolvasás között szintén szignifikáns korreláció mutatható ki. A zeneiskolai tantárgyak közül a zenetörténet és a zenekar érdemjegyei állnak legszorosabb kapcsolatban a kottaolvasás fejlettségével. A szolfézs tantárgy tevékenységei iránti tanulói attitűd vizsgálata alapján pedig az éneklés és a zenehallgatás szignifikáns korrelációja mutatható ki. A szülők iskolai végzettsége és a kottaolvasás fejlettsége között nem találtunk összefüggést. Az elméleti jelentőségén túl kutatásunk hozzájárulhat a kottaolvasást segítő fejlesztő programok kidolgozásához.

## Abstract

In our research we examined one of the basic components of musical literacy, the development of music reading skills, and its relationship to orientation in an online diagnostic test environment involving 9-14-year-old music school students (n=204). With our self-developed online testing device, we got information about the development of melodic reading, rhythmic reading, music perception, as well as the knowledge of musical symbols and concepts. We also used a self-developed testing tool to examine students' orientation ability. Music reading develops significantly between the fourth and sixth and sixth and eighth grades. Melodic reading, rhythmic reading, music perception, and the knowledge of musical symbols are significantly related to the development of music reading. There is also a significant correlation between orientation ability and music reading skills. Among the music school subjects, the grades of history of music and the grades of the orchestra are most closely related to the development of music reading. Based on the examination of students' attitudes towards the activities of the solfege, a significant correlation can be detected between singing and listening to music. No correlation was found between the parents' educational level and the development of music reading. In addition to its theoretical significance, our research can contribute to developmental programs that aim to improve students' music reading skills.

**Kulcsszavak:** kottaolvasás, online teszt, zeneiskolás tanulók

**Keywords:** music reading, online test, music school students

## 1. Bevezetés

Az általános és zeneiskolai ének-zene oktatásban egyaránt a tanulók kottaolvasásának fejlesztése a középpontban áll és elsősorban Kodály Zoltán koncepciójára épül. A zenei notáció ismerete nélkülözhetetlen a hangszerjátékhoz, a zenekarokban, vagy kórusokban való részvételhez. Középiskolás hangszeres tanuló diákokkal folytatott kutatások szerint az aktív zenélésnek (a hangszerjátéknak és az éneklésnek) jelentős hatása van a kognitív, az affektív és a metakognitív területekre. A közösségi vagy egyéni zenélés meghatározó szerepet játszhat a szociális készségek fejlesztésében, valamint hozzájárulhat a speciális, zenei, művészi képességek javulásához.

A modern kor diákjai, a net-generáció a korábbi tanulói populációktól eltérő szokásokkal rendelkezhet, ezért a tanulók zenei képességeit technológia alapú módszerek, eszközök, eljárások segítségével céloztuk tesztelni a kottaolvasás területén. Kutatásunkban számítógépes platform alkalmazására épül a zeneiskolás tanulók kottaolvasásának diagnosztikus mérése, melynek egyik fontos célja a tanulási folyamat és a zenei képességfejlesztés pozitív irányba történő befolyásolása. A diagnosztikus tesztek részletes visszajelzést szolgáltatnak tanulóknak képességszintjéről, amely alapján további lépéseket lehet tenni a fejlesztés érdekében.

Tanulmányunkban áttekintésre kerül a kottaolvasás fogalmának, jellemzőinek bemutatása. Ezután a kottaolvasás diszciplináris, tartalmi dimenziójának értelmezési lehetőségéről írunk, illetve a Kodály koncepcióval kapcsolatos összefüggéseit részletezzük. Kutatásunk célja volt a kottaolvasás fejlődési sajátosságainak feltárása 9–14 éves korban a magyar zeneiskolai nevelés kontextusában. A magyar zenepedagógiai hagyományokat alapul véve kutatásunk a kottaolvasáshoz kapcsolódó képességek – a dallamolvasás, a ritmusolvasás, a zenei észlelés, és belső hallás, valamint a zenei szimbólumok – területeit vizsgálta.

A kottaolvasási képességet saját összeállítású online feladatrendszerrel vizsgáltuk. A kottaolvasás jellemzőinek szélesebb körű feltárása céljával vizsgáltuk bizonyos háttértényezőket: az oktatás, a digitális eszközök, a biológiai nem, illetve a szocio-ökonómiai háttér szerepét is.

## 2. A kottaolvasás meghatározásának lehetőségei és összetevői

A vizuális szófelismerés, a képek és szimbólumok gyors, automatizált felismerése olyan kognitív faktor, amely az olvasás fejlődésének meghatározó eleme. Az írott szöveg elolvasásakor, azaz dekódolásakor és a kottaolvasás folyamán sok hasonlóság figyelhető meg, és párhuzamos képességek jelenléte tapasztalható[1]. A sikeres olvasástanuláshoz hasonlóan a kottaolvasás alapfeltétele szintén a vizuális és az akusztikus feldolgozás minősége. Ugyanakkor az olvasott szöveggel ellentétben a kotta mind a függőleges, mind a vízszintes dimenzióban értelmezhető, tehát a téri, tájékozódási képességek még jelentősebb szerepet játszhatnak a kottaolvasásban, mint a szövegolvasásban.

A ritmus- és dallamolvasás, valamint ezek hallással összefüggő területei a zenei tesztek leggyakrabban mért képességei. Így a kottaolvasás összetevői lehetnek a zenei ritmikai és dallami mintázatok felismerő képesség, a zeneelmélet alapvető ismerete, az akusztikus megszólaltatás képessége, a hangszínhallás, az improvizáció és a zenei memória. Általában véve tehát a zenei jelek ismerete, a zeneelméleti tudás, a szerkezetek ismerete nagymértékben befolyásolja a kottaolvasási képességet. A kutatások szerint az ismerős zenei egységek,

például akkordok vagy zenei frázisok és a tonalitás ismerete fontos részei a sikeres kottaolvasásnak, és ezek nem elégséges tudása vezethet a gyenge kottaolvasáshoz. Ester kutatásainak eredményei arra utalnak, hogy az oktatás során fontos tehát a zene elméleti és formai alkotóelemeire fókuszálni, például a zenei szókinszre; a hangközökre, akkordokra, hangsorokra vagy zenei motívumokra[2].

Az olvasás elképzelhetetlen anélkül, hogy egy gyermek ne tudjon a téri viszonyok között megfelelően tájékozódni. A kotta olvasása többdimenziós téri tájékozódást is igényel, mivel a hagyományos kottarendszer a különböző magasságú hangokat öt vonalra, négy vonalközbe és további segédvonalakba tagolja. Továbbá a kottaolvasás során nehézséget okozhat az egyes hangjegyek megkülönböztetése, mert csak kevés formai különbség van köztük. A kotta-, és a térkép-olvasás, illetve a téri, tájékozódási képesség tehát szoros összefüggésben állhatnak egymással.

### **3. A zeneiskolai szolfézsoktatás szerepe**

A kottaolvasás technikájának alapjait a zeneiskolákban a szolfézsórákon szerezhetik meg a tanulók, ahol a kottaolvasás nem hangszeres, hanem énekes alapú. A különbség az, hogy az énekelve történő kottaolvasás a dallamhangok és dallami relációk belső auditív reprezentációján alapul, a hangszerjátékosnál pedig hangszertechnikai tudás is szükséges az olvasás megvalósításához. A tanulók alsó tagozaton megismerik és elsajátítják az alapvető zenei műveltséghez kapcsolódó tudást és képességeket. Cél a relatív és az abszolút hangrendszer alkotóelemeinek biztos felismerése, majd olvasása. A felsőbb évfolyamokon előtérbe kerülnek a zenetörténeti ismeretek, továbbra is hangsúlyosan jelenik meg a formaérzék fejlesztése, a generatív feladatok alkalmazása és a belső hallás fejlesztése. A magyar népdalok stílusának ismerete szintén releváns tényező a kottaolvasásban. A Kodály koncepció esetében a tanult magyar zenei mikrostruktúra, a zenei anyanyelv a gyermek sajátjává válik, tehát a népdal stílusának ismerete nagymértékben hozzájárulhat a kottaolvasás sikerességéhez.

A zeneiskolások kedvelt időtöltése a választott hangszerükön való játék. A gyakoribb kottaolvasás így a gyakorlási lehetőségek megnövekedett számát nyújtja a tanulónak. Mindez akár több éves iskolai tanulást vagy a hátrányosabb szocio-ökonómiai helyzetet is kompenzálhatja. Akik erősen elkötelezettek az olvasás iránt, a szocio-ökonómiai státusztól függetlenül a legjobb olvasók közé is tartozhatnak[3].

A magyarországi zeneoktatás elsősorban Kodály Zoltán koncepciójára épül, aki számos művet komponált a kottaolvasás gyakoroltatására, melyek jelenleg is a zeneoktatás gerincét képezik. Kutatásaink szerint ezek a művek jelentős mértékben segítik a tanulók zenei képességeit fejleszteni, ritmus és harmónia érzéküket kialakítani.

## **4. Az empirikus vizsgálat módszerei, eszközei**

### **4.1. A kutatás célkitűzései**

Kutatásunk célja 9-14 éves zeneiskolás tanulók kottaolvasási képességeinek fejlődésvizsgálata, valamint a kottaolvasás és az orientációs képességgel való kapcsolatának

vizsgálata volt.

A következő kérdésekre kerestük a válaszokat: 1) Megvalósítható-e a kottaolvasási képességek online mérése zeneiskolai környezetben? 2) Milyen fejlett a 9–14 éves tanulók kottaolvasási képessége? 3) Az orientációs képességek korrelálnak-e a kottaolvasási képességeivel? 4) Milyen hatása van a nemnek, illetve egyéb háttérváltozóknak a kottaolvasásra?

## 4.2. A vizsgálat mintája

A kutatásunkban 204 zeneiskolás tanuló vett részt. A közreműködő 4–8. évfolyamos tanulóknak számos alkalmuk nyílt a kottaolvasásra a zenekari próbákon, kamaraórákon, vagy a szolfézsórákon (1. táblázat). Az iskolák különböző településtípusokon helyezkednek el, két megyeszékhelyi, és két városi zeneiskola diákjai szolgáltattak adatokat kutatásunkhoz.

Évfolyam	N	Fiúk (%)	Lányok (%)
4.	41	21	79
5.	40	35	65
6.	43	40	60
7.	38	47	53
8.	42	62	38
Összesen	204	41	59

1. táblázat: A vizsgálat mintája

## 4.3. A vizsgálat körülményei, adatfelvétel

Az adatok rögzítésére az elektronikus Diagnosztikus mérési rendszerben (eDia) került sor. A rendszer előnye a papír alapú mérésekkel szemben, hogy a képekkel, hangokkal, vagy akár animációkkal, videókkal színesített feladatok és a változatos válaszadási formák életszerűbbé, élvezhetőbbé teszik a feladatok megoldását. Az egyedi visszajelentési rendszernek köszönhetően pedig mind a tanulók, mind pedig pedagógusaik azonnal tájékozódhatnak a tesztek eredményéről.

## 4.4. Méréseszközök

A vizsgálatunkban saját fejlesztésű, 55 zárt itemből álló online zenei tesztet fejlesztettünk ki a diákok kottaolvasási teljesítményének mérésére (2. táblázat). A zenei tesztek kialakításakor a kottaolvasás, a zenei szövegértés diszciplináris (szaktudományi) dimenziójának értékelésére törekedtünk. Kutatásunkban az ének-zene és a szolfézs tantárgyi-tantervi szempontból a zenei elemek közül a ritmikai és dallami elemekre, dinamikai és tempójelzésekre, zenei formákra

vonatkozó explicit tudást vizsgáltuk, melynek különböző területeit négy részteszttel fedtük le. A kutatásunk során szembesültünk azzal a problémával, hogy kevés zeneiskola rendelkezik kellő számú számítógéppel, tehát a vizsgálatokat a helyszínen, személyes segítséggel, általában táblagépekkel kellett elvégeznünk. A mérőeszköz adatfelvételét útmutató segítette. A kottaolvasási teszt kitöltése körülbelül 50 percet vett igénybe, míg az online háttérkérdőív 20 percet. Az egyedi visszajelentési rendszernek köszönhetően mind a tanulók, mind pedig pedagógusaik azonnal tájékozódhatnak a tesztek eredményéről.

Résztesztek	Itemszám
Dallamolvasás	24
Ritmusolvasás	16
Zenei percepció, belső hallás	9
Zenei jelek, és fogalmak	6

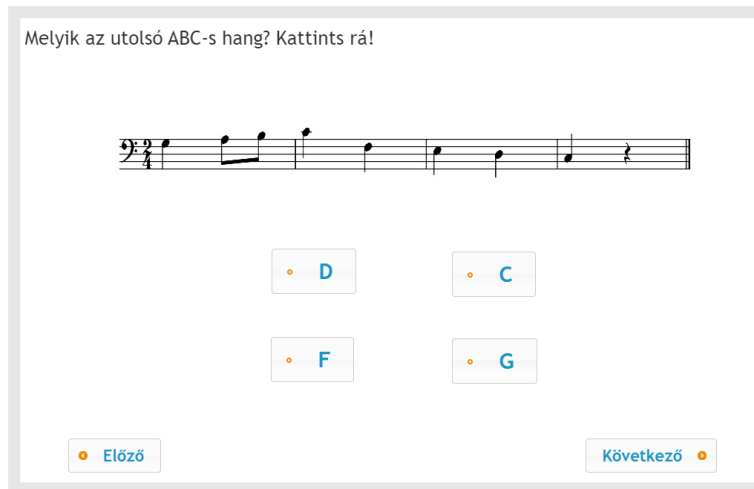
## 2. táblázat: A teszt felépítése

A ritmusolvasás-részteszt 16 zárt ítemet tartalmaz, melyek az egyszerű és a szimmetrikus összetett ütemfajtákra vonatkozó ismereteket (2/4, 4/4, 3/4, 6/8), ritmusképleteket (nyújtott és éles ritmus, szinkópa, szünetjelek stb.) és dalok felismerését ritmussal kapcsolatos feladatokat tartalmaz (1. ábra).



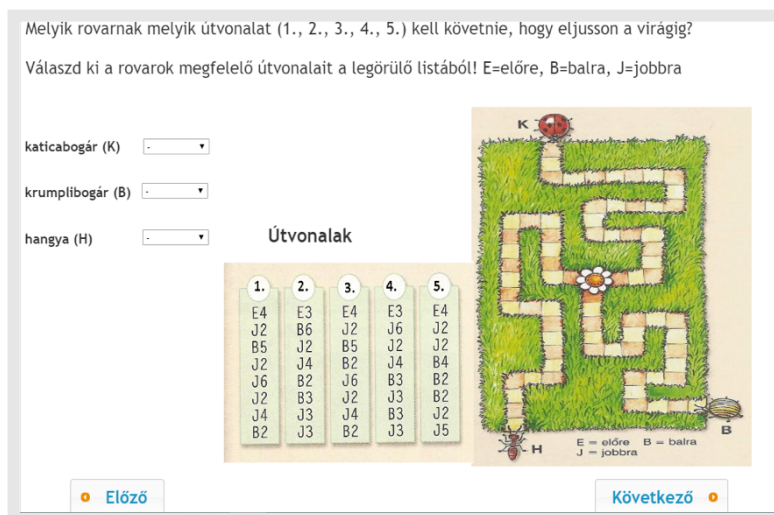
1. ábra: Példa a ritmusolvasási feladatra

A dallamolvasás-részteszt feladatai a különböző kottalejegyzési rendszerek (betű-, kotta és kézjelek), valamint dallami elemek (például a tonalitás, a G, F, és C zenei kulcsok, tiszta és két alakú (kis és nagy) hangközök, pentaton és modális skálák, hármashangzatok, dalok és népzenei stílusok és zenei formák) felismerését vizsgálták (2. ábra).



**2. ábra:** Példa a dallamolvasási feladatra

A vizuális és auditív ingerek megfeleltetése a kottaolvasás alpművelete. Hangfelvételekkel ellátott dallam- és ritmusfeladatokat is tartalmaz a részteszt, valamint hangszínek – hangszer, zenekar, vagy kórus típusának – megkülönböztetésével, felismerésével kapcsolatos feladatok is megtalálhatóak benne. Ezenkívül zenei jelekkel, szimbólumokkal (dinamika, tempójelzés) és zenei fogalmak olvasásával foglalkozó feladatokat is tartalmaz a kottaolvasás teszt. A tesztet három orientációs képességet vizsgáló feladattal egészítettük ki, mivel feltételezésünk szerint kapcsolatban áll a kottaolvasási képességekkel. Az orientációs feladatok egyes környezetismeret tankönyvek feladatainak digitalizált és módosított változatai (3. ábra).



**3. ábra:** Példa a téri, tájékozódási feladatra

## 4.5. A vizsgálat eredményei

A kottaolvasás teszt reliabilitása mind az öt évfolyamon jónak bizonyult, a teljes teszt megbízhatósága Cronbach- $\alpha=0,848$ . Legmegbízhatóbb módon az ötödik osztályban mért (Cronbach- $\alpha=0,865$ ). A ritmusolvasás részteszt volt a leginkább megbízható (Cronbach- $\alpha=0,745$ ), míg a legkevésbé megbízhatónak a zenei fogalmak és jelek mérése bizonyult, talán

a kisebb itemszámnak köszönhetően (3. táblázat).

Évfolyam	Teljes teszt	Ritmusolvasás	Dallamolvasás	Belső hallás	Szimbólumok	Téri tájékozódás
4.	0,798	0,703	0,624	0,552	0,428	0,539
5.	0,865	0,719	0,761	0,623	0,572	0,522
6.	0,807	0,704	0,685	0,553	0,382	0,419
7.	0,814	0,715	0,694	0,498	0,436	0,403
8.	0,823	0,785	0,746	0,548	0,433	0,401
Összesen	0,848	0,745	0,709	0,580	0,508	0,502

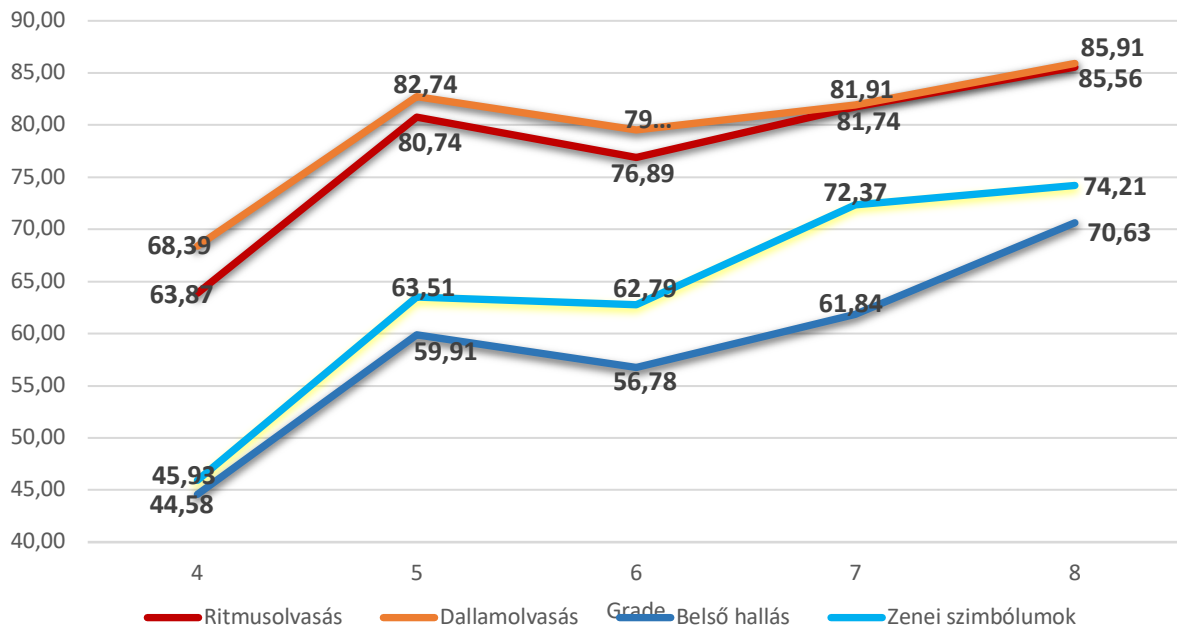
**3. táblázat:** A teszt és a résztesztek megbízhatósága

A teszt eredménye megfelel az egyes évfolyamokon elvárt fejlettségi szintnek. Habár az egymást követő évfolyamok közötti eltérések nem szignifikánsak, a teszten elért teljesítmény két évente emelkedik. A 6. évfolyam szignifikánsan jobban teljesített, mint a 4. évfolyam és a 6. és 8. évfolyamok között is szignifikáns fejlődés mutatható ki. Az orientációs képességet vizsgáló feladatok esetében nem volt szignifikáns különbség az évfolyamok között (4. táblázat).

Teszt	Évfolyam	Átlag (%p)	Szórás	F	p
Kottaolvasás	4.	60,3	9,03	18,521	<0,001
	5.	74,6	14,1		
	6.	72,8	11,4		
	7.	76,5	11,6		
	8.	81,1	11,3		
Téri tájékozódás	4.	43,1	33,5	5,038	0,001
	5.	53,1	33,7		
	6.	55	30,7		
	7.	65,8	28,4		
	8.	69,8	24,2		

**4. táblázat:** A teszt eredményei (%p)

A tanulók a legjobban a ritmusolvasással, míg leggyengébben a zenei hallással kapcsolatos részteszteken teljesítettek (4. ábra). 90%-uk felismerte a zenei kulcsokat és a szolmizációs kézjelek olvasása is könnyűnek bizonyult. A ritmusolvasásnál 94% azonosította a szinkópát, és 80% válaszolta meg helyesen az ütemmutatókkal kapcsolatos kérdéseket. Valamennyi évfolyamban a vegyeskar megkülönböztetése sikerült a legjobban (93%). A hetedikesek érték el a legjobb eredményt a zenekar típusok beazonosításával kapcsolatos feladaton (55%). Az előadásmódok ismerete, pl. az *Allegro* zenei utasítás azonosítása csupán 44%-nak sikerült. A fokozatos halkítás jelét (*Decrescendo*) a tanulók 61%-a jelölte meg jól.



4. ábra: A résztesztek eredményei évfolyamonként

#### 4.6. A teszteredményeket befolyásoló tényezők

A háttérkérdőíveknek köszönhetően lehetőségünk volt a kottaolvasás és néhány háttérváltozó közötti kapcsolat vizsgálatára. Kapcsolatot találtunk a teszten elért teljesítmény és a szolfézs tantárgy részterületei iránti tanulói attitűd között; ritmusolvasás ( $r=0,286$ ), éneklés ( $r=0,371$ ) és zenehallgatás ( $r=0,245$ ). Sem a szülők iskolai végzettsége és a teszten elért teljesítmény között sem a tanulók digitális eszközhasználatával nem találtunk összefüggést. Míg a kottaolvasásban nem, a tanulók orientációs képességei között szignifikáns különbséget találtunk a nemek között, melyben a fiúk szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a lányok ( $p<0,05$ ). A diákok a nyelvtan, irodalom, angol nyelv, matematika, és történelem tantárgyakban elért eredményessége, valamint magatartás és szorgalom jegyeik összefüggésben állnak a kottaolvasás teszten elért eredményeikkel. Az ének-zene tantárgy esetében az évfolyamokra bontott korrelációs elemzés során sem találtunk szignifikáns kapcsolatot. A zeneiskolások többféle zenei tantárgyat tanulnak délutánonként. A legerősebb összefüggést a zenetörténet és a zenekar osztályzatai mutatják.



## 5. Következtetések

A 9–14 éves zeneiskolás tanulók kottaolvasási és orientációs képességeinek vizsgálatára irányuló kutatásunkat olyan technológia-alapú online mérési eszközzel végeztük, amely megfelelően bizonyult adatrögzítésre és feldolgozásra, és a tanulók is könnyedén eligazodhattak rajta. A zeneiskolások átlagteljesítménye a kottaolvasási teszten 73%. Nem találtunk szignifikáns különbséget az egymást követő évfolyamok között, ugyanakkor a negyedik, a hatodik és a nyolcadik évfolyam teljes teszten elért eredménye szignifikánsan különbözik ( $F=18,521$ ,  $p<0.001$ ), kottaolvasási képességeik fejlődnek. A kottaolvasás valamennyi területét (ritmusolvasás, dallamolvasás, zenei hallás, zenei jelek és fogalmak), valamint a tájékozódási képességek összefüggését vizsgálva az orientációs képességek szoros kapcsolatban állnak a kottaolvasási fejlettséggel. Erős az összefüggés a zenetörténet tantárggyal, mely a különböző zenei stíluskorszakok kompozícióit és jellegzetességeit tanítja, ezáltal elősegítve az kottaolvasás alatti szöveg anticipációt. A zenekari játékkal szintén szoros összefüggést mutat a kottaolvasás fejlettsége, ami több szempontból is fejlesztheti a kottaolvasást; részint a legtöbb tanuló motivált a különféle zenekarokban (rézfúvós, vonós-, szimfonikus vagy kamarazenekarokban) játszani, részint a zenekarok változatos és értékes zeneműveket tartanak repertoáron.

Kutatási eredményeink információval szolgálnak arról, hogy a zeneiskolás diákok mennyire ismerik a kottaolvasás összetevőit, mennyire tudnak kottát olvasni. Az online felület segítségével a kottaolvasás tesztelése kiterjeszhető több országra is, ezzel is alátámasztva a teszt eredményeinek általánosíthatóságát.

Szeretnénk, ha a jövőben az ének-zene órákon alkalmazott módszerek és eszközök felkeltenék a tanulók érdeklődését, és hozzásegítenék őket ahhoz, hogy az örömteli zenei tevékenységeken keresztül elsajátítsák azokat az ismereteket, megszerezzék azokat a zenei képességeket, amelyek segítségével a zeneművészet számukra megismerhetővé, érthetővé és élvezhetővé válna.

## Irodalomjegyzék

- [1] Janurik Márta: A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában, Magyar Pedagógia, 108. 4. sz. (2005), 289–318.
- [2] Ester, Don: Sound Connections: A comprehensive approach to teaching music literacy, Fishers, Educational Exclusives. (2010)
- [3] Szenczi Beáta: Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok, Magyar Pedagógia, 110. 2. sz. (2010), 119–147.

## Szerző

Dr. Csontosné dr. Buzás Zsuzsa: Művészeti és Anyanyelvi Nevelési Tanszék, Pedagógusképző Kar, Neumann János Egyetem. Kecskemét, Kaszap u. 6-14. E-mail: [buzas.zsuzsa@pk.uni-neumann.hu](mailto:buzas.zsuzsa@pk.uni-neumann.hu)

