

Fehér Éva

A beszédmegértés fejlesztése játékos meséléssel az óvodában

Napjaink pedagógiai gyakorlatában egyre inkább megmutatkozik, hogy a tudatos szövegértés fejlesztésére már az óvodában szükség van. A szövegmegértés percepciós részfolyamatainak célzott készségfejlesztése nemcsak abban segíti a gyermekeket, hogy a mindennapok kommunikációs helyzeteiben sikeresen vegyenek részt, hanem megalapozza az írástanulást és az olvasásértést is. Az óvodáskorú gyermek lételeme a játék és a mese. A tanulmány azt a játékközpontú mesebemutatót szemlélteti egy foglalkozáson keresztül, amely a 3–7 éves gyermekek hallott szövegértésének a fejlesztésére fókuszál. A kiválasztott mese-játék az élménypedagógia elveivel és a művészetpedagógia eszköztárával valósítja meg a cselekvésközpontú tapasztalatszerzést, illetve az anyanyelvi kompetencia fejlesztését.

Bevezetés

A tanulmány olyan, a szövegértés fejlesztésére alkalmas mesélési módszert mutat be, amelynek hatékonyságát kismintás kutatások már igazolták. A hallás utáni szövegértés fejlesztése az óvodás és az iskolás korosztályt egyaránt érinti. Az ismeretszerzés és a tanulás feltétele az elhangzó szöveg megértése, illetve az elhangzott információk rendszerezése. Ehhez szükség van a megfelelő beszédértésre, a gondolkodási stratégiák használatára, a megfelelő szókincsre, illetve a kommunikációs viselkedésre. Ezek együttes fejlesztéséhez a jelen kor pedagógiája a tapasztalatszerzést javasolja. A tanulmányban bemutatott mesélési és történetmondási módszer olyan komplex művészetpedagógiai eljárás, amely cselekvésközpontú, vagyis a közvetlen élményszerzésre épít. A tapasztalat az, hogy az óvodáskorú gyermekek körében kipróbált és kidolgozott eljárás kisiskolások esetében az anyanyelvi órák keretén belül alapozó technikaként is alkalmazható.

A beszédmegértésről

Az artikulációs bázis és a percepciós bázis kapcsolata

A gyermek a nyelvet kommunikatív környezetben tanulja meg, így nemcsak nyelvtani szabályokat rögzít, hanem beszédhelyzeteket is értelmez. Így tanulja meg, hogy mikor, mit és hogyan használjon (Albertné Herbszt 1991). A nyelvelsajátítás a születés pillanatában kezdődik, változását a környezeti interakciók és a különböző biológiai érési állapotok befolyásolják. Alapfeltétele az ép beszédszervek, az ép hallás, a megfelelő beszédhanghallás. Az anyanyelv-elsajátítás folyamata során szoros összhangban van az artikulációs bázis és a percepciós bázis alakulása és fejlődése. Az első biztosítja azt, hogy a gyermek megfelelően használja a beszélt nyelv beszédhangzóinak az ejtését, a hangzókapcsolatok és a szavak pontos artikulációját, a második biztosítja azt, hogy a gyermek képessé váljon a mások által kimondott fonémasorokat, szavakat, mondatokat megfelelően érzékelni és felismerni a szövegtartalom értelmezéséhez (Gósy 1993). A percepciós bázis teszi lehetővé, hogy a gyermek felismerje a mások által kiejtett beszédhangokat, felismerje a hangzósorokat, hogy megértse a szavakat és a mondatokat, illetve felismerjen egy adott nyelvet. A percepciós bázis feladata olyan tanult jellemzők megkülönböztetése, mint a beszélő hangjának felismerése, a nyelvek azonosítása,

a fonémasorok szintaktikai, szemantikai jellemzőinek a megértése, a pragmatikai, retorikai stb. jellemzők értelmezése, a tartalomértés (Molnár-Tóth 2013).

A beszédértés és a beszédalkétség összefüggései

A beszédértés és az anyanyelv-elsajátítás folyamata szorosan összefonódik. A beszédértést minden esetben megelőzi a beszédészlelés, amelyet az érzékszervek és a figyelem tesznek lehetővé. Egyedfejlődésünk során fokozatosan fordulunk a külső környezet eseményeitől az elhangzó beszéd felé. A beszédmegértés fejlődése a kognitív folyamatok miatt közvetlenül nem tanulmányozható, de előzetes kutatások alapján (Gósy 2000) annyi bizonyos, hogy a beszédértés fejlettsége minden élepszakaszban megelőzi a beszédprodukciót, vagyis mindig többet értünk meg a körülöttünk zajló beszédből, mint amennyit produkálni tudunk. A beszédfejlődés során a beszédprodukció fejlődése 2-3 éves korban megugrik, ennek következménye, hogy időnként előreszalad, megelőzve ezzel a beszédészlelést. Ennek eredménye a sajátos szóhasználatú gyermeknyelv, amely nemcsak a beszédpercepció és a beszédprodukció szakaszokat, hanem a szókincsbővülés módját is mutatja. Bár szoros együttműködésben fejlődik az artikulációs és a percepció bázis, a gyermek egymástól jól elkülöníthető szakaszokban sajátítja el a beszédet (Gósy 2000).

A beszédértés első fázisa a közvetlen szociális környezet általános érzékelése, valamint a beszélő környezet – elsősorban az anya – fonémakészletének, nyelvi ritmusának, prozódiajának az észlelése. A bionyelvészet vizsgálatainak köszönhetően (Gervain 2011) a csecsemők agyi aktivitásának vizsgálata során fény derült arra a tényre, hogy a szókészlet hiánya ellenére is kimutathatók a beszédészlelési reakciók. Egyéves kor körül a globális beszédértés jellemző, vagyis az egyes tartalmi részeket csak a szövegekörnyezet és a beszédet kiegészítő egyéb elemek együttes jelentésével képes értelmezni a gyermek (gesztusok, a beszéd zenei eszközei, ismétlések, visszacsatolás). A manipulációs aktív tárgyi cselekvés, az eszközök használata a beszéd folyamat-elsajátítás részét képezi (Kiss 1998). A távirati beszéd szakaszában a beszédpercepció tovább finomodik, a nyelvi jelek értelmezése a nyelvi tartalom alapján történik. A beszédértésre ekkor leginkább a kulcsszóstratégia használata jellemző, vagyis a gyermek az általa ismert nyelvi egységek segítségével próbálja kikövetkeztetni a hallott beszéd tartalmát. Ekkor már szorosan összekapcsolódik a beszéd és a gondolkodás.

A beszédmegértés intenzív fejlődése a második életév elején indul meg, amikor az aktív szókészlet rohamosan növekszik. A felszínes észlelés következménye, hogy egy ideig a *vau-vau* nemcsak a kutyát, hanem minden élő és élettelen szörmés dolgot is jelenthet. Ezen a szinten már az absztrahálás is működik, vagyis az asszociációs szint is működésbe lép. A gyermek mentális lexikonjában (az agyban létező teljes szókészlet) ekkor kétféle fonetikai hangsor van egy-egy tartalom mellett: a felnőttektől származó nyelvi jelek fonológiai sorrendje és a saját fonémasor a dolgok megnevezésére. Ekkorra a beszédpercepció és -produkción a kollektív tapasztalatszerzés eszközzé válik (Kiss 1998).

A szövegszintű beszédprodukción és beszédpercepción megértési szakaszban a gyermek már türelmesebben és szívesebben hallgat meséket, verseket, elbeszéléseket annak ellenére, hogy nem érti a teljes szöveget. Az elhangzó beszéd sajátos közvetlensége és a személyes kommunikációs kapcsolat miatt élvezettel tölti el ezek hallgatása és mondogatása. A nem használt passzív szókincs rohamosan bővül. Ezen a beszédmegértési szinten van lehetőség a beszéd mondatszintű nyelvtani szerkesztésének az elsajátítására, a toldalékok jelentésértékének a felismerésére. A gyermek beszédaktivitása a harmadik életévben megnő, ekkorra már főként dialógusokon keresztül közvetít: kérdez, magyarázatot kér, összefüggéseket akar tudni (Kiss 1998). Az érzékszervek és velük együtt a beszéd fejlődése az óvodáskorban is használat közben történik.

Óvodáskorban a pontos beszédértés nemcsak a beszédhangzók azonosítását jelenti, hanem a fonémák szavakon belüli észlelését is (elől, középen, hátul van-e a keresett hang az adott szóban) (Gósy 1997).

Ez azért lényeges, mert így a fonémasorok pontos észlelése (szerialitás) kizárja a félreértést, a rossz szóazonosítást és a beszéd tartalmi megértését. A csendes beszédkörnyezet, illetve a nem gyors tempójú beszéd növeli a megértést. Az óvodáskorú gyermek beszédfeldolgozási folyamata összefügg a toldalékok és a határozószók megismerésével, a grammatikai viszonyok felismerésével. Az előzetes tapasztalat, a logika, az érzelmi viszonyulás, a pszichés és fizikai állapot a feldolgozást szintén lényegesen befolyásolja. A meg nem értés miatt a gyermeki beszéd egyik jellemzője az önkényes jelentésadás, vagyis az ismeretlen, számára értelmetlen szavakból ismert jelentéseket alkot, ezeket az ismeretlen fogalomhoz társítja. Ez a szómagyarázó vonás az óvodáskor egyik jellemzője (Mérei – V. Binét 2016). A 4-5 éves gyermek képes a környezetében levők beszédét megérteni, függetlenül a beszélő személyétől. A hangzódifferenciálás képessége 3-4 és 5-6 éves korban más és más állapotban van, 6-7 éves korra azonban el kell, hogy érje a stabil fonémaérzékelési szintet, amely az olvasás és az írás elsajátításának a feltétele (Adamikné Jászó 2006). Az észlelési finomodás egyre több új szó megismerését és azonosítását teszi lehetővé. Ha ezzel párhuzamosan a szókinccs nem bővül, az károsan hat magasabb szinten (szintaktikai, asszociációs) a beszédértés fejlődésére (Gósy 2000). A beszéd a gyermek számára nyelvi jelek sorozatává válik, így stabilizálódik a fonémafelismerése, a beszédhang-differenciálása, a transzformációs észlelése. Ezt a folyamatot nevezi a szakirodalom (Adamikné Jászó 2006) a „nyelvi tulajdonságok tudatos használatának”, vagyis „nyelvi tudatosságnak”.

A hallás utáni beszédmegértés fejlesztése mesékkel az óvodában

Többféle óvodai tevékenység együttesen segíti a nyelvi formák használatának az alakulását. Az óvodai tanulást, vagyis tapasztalatszerzést mind a spontán, mind a szervezett tevékenységi formák támogatják (ONP 1990; ONAP 2020). Az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása a gyermek érdeklődésére és kíváncsiságára épít, és így valósítja meg az anyanyelvi nevelést, amely a kommunikáció által kapcsolat lehet minden más értelmi nevelési területtel. Tudatos fejlesztésről azonban olyan szervezett tevékenységek esetében lehet beszélni, amelyek az ismeret kiválasztását, tartalmát és tálalásának a módszerét megválogatva célzottan helyezik a fejlesztés tárgyát a középpontba. Az irodalmi nevelés segítségével a meséken keresztül történő szövegértés-fejlesztés jó kommunikációs csatornának bizonyul (ONAP 2013), egyrészt azért, mert az anyanyelv spontán fejlesztő talaja, másrészt azért, mert a gondolkodás spontán fejlesztője, közege (Nyitrai 2016). Ez a két terület szoros összefüggésben van a relációs szókinccsel, az összefüggés-megértéssel és a következtetés fejlődésével (Nagy et al. 2011; Nyitrai 2016). A mentális szókészlet bővülése, illetve a szókinccs használata lehetővé teszi a prózai szövegek megértését. Ez pedig összefüggésben van a fogalmi gondolkodással, és ez megteremti a lehetőségét az értelmezésnek, a magyarázatnak, az indoklásnak, az előrelátásnak, a becslésnek, a következtetésnek, a predikciónak (Bruner 1986/2001). A narratívumokban vannak csomópontok, amelyek időbelisége jelenti a prózai szövegek gerincét. A mesélés, a beszélgetés, a kérdésekre adott válasz gondolati szinten elősegíti a rendszerezést, az összefüggés-keresést. Lényeges tehát a szóbeliség erősítése az óvodáskorú gyermekek esetében, hogy gondolataikat összefüggően és lehetőleg minél pontosabban (kommunikatívabban) ki tudják fejteni (Gósy 2000).

Az óvodai mesékhez kapcsolódó nevelési tevékenységek célirányosan biztosítanak lehetőséget a hallás utáni szövegértés fejlesztésére. Ahhoz, hogy a gyermek önkéntelen figyelme a mese felé forduljon, szükség van az óvodapedagógus szuggesztív mesemondására, beszédmódjára, amellyel nemcsak felkelti a gyermekek érdeklődését, hanem fent is tartja. Változatos és kifejező beszéde segíti a szöveg tartalmi részeinek a megértését, mivel a gyermek alapvető gondolkodási műveleteket végez befogadás közben. Az óvodai módszertanban elvárás, hogy a pedagógus az élőbeszéden kívül használjon más eszközöket is a mese értelmezéséhez. Ebben az életkorban a vizualitás nélkülözhetetlen a fogalomépítésben, a cselekmény megértésében és a tartalom összefüggéseinek a felfedezésében (Nyitrai 2016). Éppen ezért a mesélőnek élnie kell a tevékenység tartalmához kapcsolódó módszerekkel, vagyis a meseprodukció formáival (Dankóné 2004). A jelenkori anyanyelv-pedagógia módszertana (Nagy 1997, 2002, 2016) a mese játékosságát segítő

eszköznek tekinteti a szemléltetést: mesélés bábbal, illusztrációk használata, a mese szimbolikus tárgyainak a használata, dramatikus játék. A közös mesélés egyik módja lehet a mesék mozgással vagy ábrázolással történő kombinálása, amely az önkifejezés egyik módja (1). A szerepjátékot alkalmazó dramatikus mesemondás (interaktív mesélés) beszédközpontú és cselekményközpontú, amely élményszerű tapasztalatként segíti megélni a mesét. A személyiség és a kommunikációs képességek fejlesztése érdekében használ az anyanyelv-pedagógia különböző fejlesztőmódszereket (meseprodukció fajtái), amelyekkel tulajdonképpen szövegértés-fejlesztés történik: a gyermek önálló mesemondása, megkezdett mese folytatása és befejezése, közös mese egy-egy ismert mesehősről, mesélés adott cím alapján, egyéni és közös mesemondás képről és képsorozatról, a mese átstrukturálása, a mese mimetizálása (Dankó 2004).

Az óvodában zajló hallás utáni szövegértés-fejlesztés elsősorban az általános készségekre (figyelem, gondolkodás, logika, beszéd, érzékelés-észlelés, fantázia, képzelet, mozgás) hat, illetve a személyiség működésének és fejlődésének azon alapkészségeire (relációszőkincs, összefüggés-kezelő képesség, [tapasztalati] következtetés), amelyek a tanulási folyamatok révén a mindennapok boldogulásához járulnak hozzá (Nagy et al. 2004). A tanulmány a korábban összefoglaltakból kiindulva mutatja be azt a mesefoglalkozást, amely az elhangzó beszéd megértését támogatja. A foglalkozás végi szövegértést ellenőrző játékok a Nyitrait-féle gondolkodásfejlesztő szemléletnek megfelelően készültek el. A fejlesztő dramatikus mesélési módszer során olyan drámajátékok és dramatikus játékok beillesztésére került sor, amelyek Raátz Judit (2019a) tanulmányára építve növelték a fejlesztő munka kognitív hatékonyságát.

A beszédmegértés fejlesztése (alkalmazott) drámajátékok és dramatikus (szerep)játékok segítségével

Az óvodai mindennapokban a drámapedagógia játékformái már az 1970-es évek elején megjelentek. A módszertani szakirodalom ezeket ekkor főként az óvodai műsorkészítés és a néző elé szánt mesék előadásai kapcsán említette meg (Bauer 1973, 1988). A dramatizáláshoz sorolandók még a mesék bábos bemutatása, a szabályjátékként működő drámajátékok, a mozgással színesített versmondások. A mesék szereplőinek játéka még nem válik külön a játékpedagógiából ismert szociális szerepek játékainak a mechanizmusától. Később az irodalmi nevelés módszertanában már elkülönülnek a drámajátékok, a dramatikus játékok (Zilahi 1989). A dramatizálás és a mesés szerepjáték az irodalmi nevelés részévé válik. A dramatikus játék megnevezés azonban még sokáig keveredik a dramatizálás fogalmával. Az említett játékformák különbségei az óvodapedagógia módszertanában csak a 2000-es években jelentek meg (Dankó 2004). Annak ellenére, hogy 1990-re már több nemzetközi és magyar drámás szakkönyv is „definiálta” a drámás játékformákat (Gabnai 1987; Bolton 1993), még ma is előfordul, hogy az óvodai gyakorlatban a dramatizálás és a dramatikus játék egymás szinonimájaként jelenik meg. A továbbiakban csak azok a drámapedagógiai játékformák fordulnak elő a tanulmányban, amelyek kapcsolódnak a szövegértés-fejlesztést támogató mesetréning-foglalkozásokon alkalmazott interaktív mesélés módszertanához.

Drámajátékok, alkalmazott drámajátékok

A drámajátékok olyan helyzethez kapcsolt szabályjátékok, amelyek közös játékra készítik a résztvevőket. Elsősorban csoportos tevékenység, ahol a játszók cselekvéses formában nyilvánulnak meg, és élményszerzés közben ismerik meg egymást, illetve önmagukat. A mindennapi élethez vagy egy-egy „mintha helyzethez” igazodva problémát oldanak meg, vagyis nem valóságos körülmények között élnek át valóságos érzelmeket. Az elképzelt játék helyzetekben megismerik saját képességeiket, kontaktusba kerülnek, és az akció-reakció elve alapján akaratlanul is ösztönzik egymást. Kategória szerint ez lehet ügyességi játék, érzékszervi vagy bizalomjáték, kommunikációs vagy mimetikus játék stb., cél a sokoldalú cselekedtetés (Kaposi 1995; Előd 1997; Gabnai 1999; Szauder 2001).

A drámával mint munkaformával kapcsolatos játékgyűjtemények a pedagógusok rendelkezésére állnak, hogy segítsék a munkájukat, építsék a motivációt, vagy támogassák a témafeldolgozást. Élni kell azonban a drámajátékok adta flexibilitás lehetőségével. Az alkalmazott drámajátékok alapszabályait csak annyira formálja és alakítja a játékvezető, amennyire a foglalkozás kerettörténete vagy a játék kontextusa kívánja. Minden esetben lényeges, hogy a játék alapjaiban megmaradjon, vagyis az alkalmazott játék az eredeti játék finomított variánsaként működjön, alkalmazott, vagyis adaptált legyen egy-egy szöveggörnyezethez, játékformához, témához, korosztályhoz igazítva (Gabnai 1987, 1999, 2024).

Dramatikus játék

Ez a kifejezés az olyan drámajátékokra utal, amelyek alkotói tevékenységekhez köthetők. Ebben az esetben nem a képességfejlesztő drámajátékokról van szó, hanem az alkotó, teremtő játékokról (Gabnai 1999), amelyek nem ejtik ki a résztvevőket, nem versenyeztetik őket, és nem gyors lefolyásúak. Ez az „alkotás” lehet szobor, állókép, jelenet vagy olyan produktum, amely a jelenlévők számára megtekinthető. Ezek lehetnek páros, mikrocsoportos vagy egész csoportos játékok.

Ide tartoznak továbbá az olyan összetett játékok, amelyek már magasabb szintű gyakorlatoknak is nevezhetők: játékhelyzetek, amelyben megjelennek bizonyos dramaturgiai elemek, például a dialógus, a térrendezés, a kellékek, a szerepek, egy fordulat, egy helyzet- vagy jellemváltozás, egy cselekménysor, az időbeliség. Beleértendő azok a drámamódok is (a Jonathan Neelands-féle konvenciókon belüli gyakorlatok), amelyek gondolkodásra, véleményformálásra vagy visszacsatolásra készítetik a játszókat az egyes helyzetek kapcsán. Beletartoznak a rögtönzések vagy más néven az improvizációk. Ezek az egyszerű változattól (Stop! játékok) a helyzetgyakorlatokig (több jelenetből álló rövid cselekmény) mindent magukban foglalnak, legyen az mozgással vagy a nélkül, beszéddel vagy a nélkül, kellékekkel vagy a nélkül zajló játék.

A dramatikus játék színházi elemeket használ, de nem színház. A cél nem az, hogy a gyermekek közönség előtt bemutassák a produktumukat. A dramatikus játékok játéktechnikai szempontból fejlesztő hatásúak, élményközpontúságuk miatt a résztvevőknek segíthetnek újra meg újra megélni a katarzist. A dramatikus munkában nincs állandó vagy kötött szöveg, sem állandó szerepek. Az improvizatív jelleg lételeme ezeknek a játékoknak. Ha a közös munkából végül mégis lejegyzett szöveg, esetleg szöveggörnyv születik, a független jelenetektől pedig állandó sorrend és adott cselekmény épül, akkor már egy másik játékformába lépett – színház lett belőle.

Az óvodában a közös meseélmények egyike a dramatikus játék, amely során a gyermekek a korábban már megismert mesével játszani kezdenek (Fehér 2023). Ennek egyik lehetősége, amikor a csoport az ismert szövegnek csak valamely részletével játszik. Ebben az esetben nem hangzik el újra az egész szöveg. Másik lehetőség a dramatikus mesélés, amikor az ismert mesét az óvodapedagógus újra elkezd mondani (meseisméltésbe kezd), és közben fejdíszeket, fejbábokat oszt ki, és narrálja a mesét. A gyermekek szereplőkként maguktól vagy kisebb segítséggel mozognak a teremben. Ebben az esetben újra a teljes mesével dolgozik a csoport, és cserélgetve a szerepeket az adott mese többször is elhangozhat az elejétől a végéig.

Dramatizálás

A dramatizálás meseelőadás. Jelenetektől álló, dialógusok alkotta szöveg „színpadra” állítása, amelyben a játszókat állandó szerepeket kapnak, állandó szövegük van, amelyet a próbák folyamán megtanulnak. A produkciónak van szöveggörnyve, rendezője (irányítója), nézőtere és játéktere (színpada), rendezői megközelítéstől függően díszlete, jelmeze, kellékei. A párbeszéd és a cselekvések a szereplők között zajlanak, és nem olyan mesélő narrációjának az eredményei, aki nem része a „színpadi” játéknak. Ebben a

rögtönzésektől mentes játékban az ismételhetőség kulcsfontosságú, mert célja az előadás, amelyben végszó vagy mozgás jelzi a váltásokat, az átrendeződéseket. A dramatizálás színház, ahol a produktum egy előadás, amelyet adott időpontban meghívott vagy szervezett közönség tekint meg (Fehér – Szatmáriné Márton 2019). A dramatizálás nem összekeverendő a szerkesztett műsorral, ahol versek, mondókák, gyermekdalok és gyermekjátékok adott szisztéma szerint kapcsolódnak össze. A műsor és az előadás tehát két különböző dolgot jelent (Fehér 2023).

Módszertani háttér: A játékos mesetréning-foglalkozás módszertani bemutatása

Előzmények, körülmények

A bemutatandó mesetréning-foglalkozás egy tizenkét alkalomból álló módszertani kutatás része volt a 2022/2023-as nevelési évben. A mesealkalmak során az 5–7 éves gyermekek különböző ismert és új, korosztályos mesékkel találkoztak. A meséket olyan óvodapedagógusok és pedagógusjelöltek mutatták be, akik ismertek drámamódszereket, illetve ismerték a szerepjátékra épülő dramatikus interaktív mesélés technikáját. Egy-egy mesealkalom tervezett ideje 40–45 perc volt. A közös mesélést minden alkalommal előkészítő anyanyelvi játékok és drámajátékok vezették fel (5–10 perc), a mesebemutatót pedig a szövegértést ellenőrző játékok követték (5–10 perc). Ezen játékok irányító kérdései alkalmazkodtak a Nagy József és munkatársai által javasolt szövegértést segítő kérdéscsoportokhoz (Nyitrai 2009: 105–110):

- Felidéző kérdések, például: „Emlékeztek még?”;
- Véleménykérő kérdések, például: „Mit gondoltok?”;
- Alkalmazó beszélgetést indító kérdések, például: „Mit lehet tenni...?”;
- Gondolatbefejező beszélgetéseket indító kérdések, például: „Hogy fejeznéd be a mondatomat?”;
- Kitalálást indukáló kérdések, például: „Találjátok ki, vajon...!”.

A hallásértés-fejlesztés kapcsán támaszkodtunk Raátz Judit 2019-es publikációjának javaslataira, amelyben az idegennyelv-tanítás hallásértést fejlesztő módszereit és gyakorlattípusait alkalmasnak vélte a magyar nyelvi hallásértés tudatos fejlesztésére is. Így az általa javasolt gyakorlatcsoportokhoz tartozó szövegértési feladatokat szintén mintának tekintettük a mesetréning-foglalkozások végén szereplő játékos beszéd-, nyelv- és gondolkodásfejlesztő percepció feladatok esetében.

Javasolt gyakorlatcsoportok (Raátz 2019b):

- felismerés (fonetikai szint): például Jeruzsálem, Jerikó játék mintájára zöngés, zöngétlen hangok; hangzópárok felfedezése a kimondott szavakban: v hangzót tartalmazó szó esetén guggoljanak le, f hangzó esetén álló helyzetben emeljék a karjaikat magasba (Vajaspánkó című mese);
- megértés (fonémaészlelés): például labirintusjáték csoportos és párban irányt jelző segédeszközökkel; egy játékost a teremben felrajzolt útvonalon (labirintusban) el kellett irányítani szavakkal a terem egyik végéből a másikba (Grimm testvérek: Brémai muzsikuskok);
- analitikus megértés (szemantikai és szintaktikai elemzések): például vita és érvelés; drámajáték (Ördög és Angyal mintájára): Melyik szín a szebb, jobb, kifejezőbb, és miért? – párban, csoportban (Lázár Ervin: A kék meg a sárga);
- evaluáció (asszociációk értelmezése): például védőbeszéd vagy annak ellenpontozása; egy meseszereplő kapcsán (A só című mese: királynő mellett, ellen, öreg király mellett, ellen, testvérek mellett, ellen – szituációs játék.).

Minden foglalkozás esetében megfogalmaztunk drámapedagógiai, anyanyelv-pedagógiai, illetve irodalmi neveléshez kapcsolódó célokat. Minden alkalmi mesélés középpontjában a nyelvi és a logikai struktúrák

kialakítása, a nyelvi sémák és a gondolkodás szinkronizálása, valamint a beszédpercepció és a tanulási folyamatokhoz kapcsolódó kognitív funkciók fejlesztése állt. Ennek eszközeként funkcionált a sajátos mesebemutató módszer.

A mesebemutató módszere – dramatikus interaktív mesélés

A gyermekek a mesét minden alkalommal a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás módszere révén ismerhették meg. Az ismert vagy ismeretlen mesékkel a cselekmény dramatikus élményjátéka valósul meg, amely során a gyermekek és a mesemondó-játékvezető szerepcserékkel egymás után akár többször is lejátszhatják a mesét (nem eljátsszák!). A drámapedagógiában ezt a fajta mesével, szöveggel való közös játékot „mese-játéknak” (Fehér – Szatmáriné Márton 2019) nevezzük. A dramatikus interaktív mesélés és történetmondás ötvözi a klasszikus értelemben vett mesélés eszköztárát, a dramatizálást és a rögtönzést. Ez a mesélési technika nem töri meg a történet menetét, nem tesz nagy kitérőket közben, célja a mese megismertetése és az élménynyújtás.

Dramatikus mesemondásról van szó, mert a mesélő-játékvezető a mese narratív jellegű bemutatása közben kialakítja a mese dramaturgiai fontos helyszíneit, kapcsolatot teremt az eleinte passzívan befogadó hallgatósággal, és jelmezek vagy jelzésértékű kellékek segítségével szerepfelajánlásokat tesz. A szereplők a helyzetbe lépve a mesei szituációk megszületésében lesznek közreműködők. A mesélő szókulisszával és pontos jellemzésekkel megtűzdelt narratív szövegmondását a szereplők dialógusai törlik csak meg. Ezek a dialógusok ismeretlen mese esetén utánmondással valósulnak meg, ismert mese esetén a játékosok maguk is kezdeményezhetik a megszólalást. Ez a mesélési forma bármilyen térben megvalósítható, ahol nincsenek rögzített asztalok, székek. Más nem szükséges, csak egy üres tér. Ez a tér alkalmas arra, hogy megteremtse a játék minden lehetséges módját (Fehér 2015; Szatmáriné Márton 2017).

Interaktív mesemondásról van szó, mert megszűnik a „negyedik fal”, vagyis nincs nézője, csak résztvevője a mesének, a játékos mesélésnek. A mesélő-játékvezető egyik feladata az, hogy mindenkit bevonjon a mesébe, a jelen lévő mesehallgatók közül senki ne maradjon ki (Fehér 2023). Kivétel ez alól, aki nem akar bekapcsolódni a játékba, és ezt gesztusokkal vagy szavakkal ki is fejezi a szerepfelajánlás vagy a mesébe hívás esetén. A mesélő másik feladata a mese élményközpontú tolmácsolása fizikai cselekvéssel és dramaturgiai munka alkalmazásával. Ehhez közvetlen kontaktus kialakítása szükséges, valamint a mese tartalmi-szerkezeti ismerete, valamint a játékvezetői tapasztalat (Fehér – Szatmáriné Márton 2019).

A 2022/2023-as mesetréning-foglalkozásokat megelőző módszertani kísérletek (Fehér 2015; Szatmáriné Márton 2017) tapasztalata szerint az interaktív meséléshez a következő tényezőket érdemes figyelembe venni:

- Megfelelő mese: az, amit a mesélő könyv nélkül mond. Ez a mesemondótól olyan stabil szövegismeretet vár el, amelynél nem okoz problémát a szövegtranszformálás és a helyzetre alkalmazott rögtönzés (Fehér – Szatmáriné 2025).
- Transzformált szöveg: az a mese, amelyet a mesélő mond, a könyvben leírt formában nem mindig alkalmazható ennél a mesélési technikánál. A cselekvésre bátorításhoz sokszor nem elegendő egy-egy tömondatban magadott írói közlés. Játékhoz igazított szövegre van szükség (nem a mese teljes átalakításáról van szó, hanem alkalmazott szövegmondásról).
- Kellékek, jelmezek vagy stilizált, jelzésértékű eszközök: ezek olyan kiegészítők, amelyek benne vannak a mesében, a mese szereplőit jelzik, vagy a cselekményben központi helyet foglalnak el. Ezeket a játék során felhasználják.
- Tér: az interaktív mesélés helyigényes. A mesélő a részletes körülírással teremti meg a mese helyszíneit, építi meg a díszletet, ruhazza fel tulajdonságokkal a játékosokat és a szereplőket.

- A játszóké létszáma: a mesélőnek ügyelnie kell arra, hogy minden mesehallgató számára jusson valamilyen szerep akkor is, ha az eredeti történetben a „főszereplők” száma kevés. Ekkor szükség van a játékevezetői kreativitásra (például: erdő, vár vagy ház saját testtel történő „megformálása”).
- A fegyelmezés módja: az interaktív mesélés zajjal jár, amelyben a mesélő-játékevezetőnek a cselekmény körülményét és a mesehallgatás meghittségét meg kell teremtenie és tartania. Beszédmódján kívül a mesemondó óvatos nyelvhasználatával irányítani tudja az aktív közönségét. A kiszólást vagy a civil fegyelmezési módszereket próbálja kerülni, mert az megtöri a mese varázsát.
- A mesemondás technikája: lényeges szempont a mesélő számára. A mesélő eldöntheti, hogy már szerepbe lépve indítja a mesét, vagy felvezető szövege egyben a szerepbe lépés folyamatát fogja majd jelenteni. A felvállalt szerep lehet az eredeti mese egyik mellékszereplője, aki látta a történeteket, vagy olyan szereplő, aki nem volt benne az eredeti mesében, vagyis csak hallotta, hogy mi történt. A mesélés ilyenkor mindig egyes szám első személyben hangzik el. Ha még nem olyan bátor a mesélő, hogy szerepbe lépve mondjon mesét, akkor beöltözés nélkül, a mesén kívül lévő személyként beszél el a történetet. Bármelyik mesélési formát is választja a mesemondó, a mesélési mód ugyanaz marad.

A fent említett elemek mutatják – akárcsak a dramatikus „mintha játékok” esetében –, hogy ez a mesélési mód egyszerű és megismételhetetlen pillanatokot teremt. A kötött szövegrészek és a szigorú cselekménytartás mellett minden mást a pillanat szül. Az élményfokozás kedvéért a mesélőnek érdemes élnie a szövegbe belecsempészhető néhány hangeffekttel, mondókéval, dallal, esetleg az eredeti szövegben le nem írt dialóguskiegészítés lehetőségével. Az egyes spontán megszólítások, amelyek véleménynyilvánításra készítik a játszó-néző gyermekeket, ténylegesen is interaktívvá teszik a mesét. Minden, ami játékba vonja a gyermekcsoportot, ami szinte színházi élménnyé teszi a mesélést, az beemelhető a közös játékba. A gyermekek játékba vonása ténylegesen értendő, vagyis a mesélőnek úgy kell alakítani a szövegmondást és a cselekményépítést, hogy abban minden gyermek számára legyen szerepfelajánlás. A szerepből megszólított gyermek más aspektusból fogja követni az eseményeket.

Egy mesetréning-foglalkozás leírása – A brémai muzsikuskok

Ez a részfejezet egy konkrét foglalkozáson keresztül szemléltet egy mesetréning-foglalkozást. Az interaktív mese-játék tömör leírása és a mellékletben szereplő részletes bemutatás nyújt betekintést a komplex tevékenységbe (1. melléklet). A *brémai muzsikuskok* című Grimm-mesén keresztül mutatkozik meg a foglalkozás felépítése, a hozzá kapcsolódó alkalmazott pedagógiai és nyelvészeti tevékenységek, a célok és a feladatok.

Pedagógiai célok, feladatok

Anyanyelv-pedagógiai szempontból a foglalkozás az akusztikus hallást és a fonémahallást tréningezte a hangszerek hangjainak a felismerésével, valamint az állathangok utánzásával. A dialógusok szövegeinek visszamondásával a rövid távú beszédelemlékezetet, a mese utáni kérdésekkel a szó szerinti tartalomértést és a nyelvi-logikai gondolkodást vette igénybe a mesetréning. A játék a válaszokban az okfejtések nyelvi formáit várta el a gyermekektől, illetve a térbeli relációk használatát. A jelfunkció-ismeret fejlesztése a memóriajátékban az új szó és kép azonosításával valósult meg.

Irodalmi nevelés szempontjából a mese megismerése és azok számára, akik ismerték a mesét, az ismétlése volt a cél, mindez szerepjáték formájában. A nagycsoportos mese szerkezet és tartalom alapján mentálisan is illeszkedett a korosztályhoz, és ezzel a mesetudatot kívánta erősíteni. A részvétel egyfajta megmozdított mese volt, amely a passzív hallgatót aktív befogadóvá igyekezett tenni. Mivel a játék és az egyéb művészetpedagógiai eszközök nem szakították meg a mesét, folyamatmesélés zajlott.

A drámapedagógia szempontjából a mese-játék dramatikus interaktív változata a résztvevőket szerepbe invitálta. Lehetővé tette, hogy belülről is lássák a mesét, ne csak megélik. A dobozszínpad jellegű tér használata színpadi élményt adott. Az ismétlődő mesei elemek játéka során önálló szerepmozgásra és beszédre is volt lehetőség. Értő mesehallgatóvá nevelési cél is megvalósult a személyes tapasztalatszerzéssel. A mese-játék közbeni véleménynyilvánítás lehetősége miatt, illetve a drámajátékoknak köszönhetően a mese a gyermekek számára sajátos itt és most élményt adott (narratív munkaforma: A tanár szerepben – betyár; Gyűlés).

Készség- és képességfejlesztés

Anyanyelv-pedagógiai szempontból a mozaikszerű visszaemlékezés a szöveg egy szálon futó eseményeire (részenkénti szövegmegértés), valamint a kronológia szerinti cselekményfelidézés a beszédészlelés és a munkamemória fejlesztését szolgálta. A hangszerek képéhez rendelt beszélgetést indító kérdések alapján szóbeli szövegalkotás valósult meg, a hangszerek hangjához kapcsolódva az észlelési folyamatok aktiválása zajlott, továbbá tartalomfelidézés történt a fantáziára támaszkodva. Az állatok jellemzőinek felsorolása a logikai nem-faj viszony területét fejlesztette. Az artikulációs finommozgás használata hangutánzásokkal valósult meg.

Irodalmi nevelés szempontjából cél volt: a mese tartalmi megértése (globális szövegértés), az összefüggés-keresés és visszacsatolás, a véleményformálás és a kritikai gondolkodás fejlesztése a narratív jellegű drámajátékok segítségével. Továbbá a más nemzettől származó műese megismerése, tájékozódás az új meseelemek világában (szamár, szájharmonika stb.), a tipikus mesei szóhasználat vagy kommunikációs kapcsolatrendszer megismerése és használata mese közben vagy után. A játék a mesével lehetőséget teremtett az aktív mesei jelenlétre, vagyis a szerepjáték gyakorlására. Feladatként fogalmazódott meg a mesében való gondolkodás, valóság és mese elkülönítése logikai és lélektani síkon, illetve a mese szereplőinek megismerése, cselekvésük helyességének vagy helytelenségének az indoklása a mesét követő beszélgetésekben.

Drámapedagógiai szempontól a ráhangoló jellegű előkészítő szoborjátékok lehetővé tették a gondolkodó játékos számára az előzetes következtetést (például utalás a mese szereplőire). A tervezés, a szabálytudat fejlesztése, a mozdulatlan és a mozgás közötti különbség érzékeltetése minden esetben a játékok fő feladata közé tartozott. A mese sajátos, rendhagyó megismerése (dramatizáláshoz hasonló élmény, közös „meseproduktum” létrehozása) az itt és most születő meseélményt és játékélményt tette lehetővé. A dramatikus mesélés közben feladat volt a mesélői szerep jellemzőinek az elfogadása, az abból fakadó szemléletformálás és a szociális viszonyváltozás kialakítása. A mese térbeli elhelyezése, a dramaturgiailag kiegészített bekezdések használata, a szavak szó szerinti megértése minden mesélés során célként jelent meg. Ugyanígy tekintettünk a szerepvállalásra és az ebből történő megszólalásra. Fontos volt a szerepben való gondolkodás kialakítása, az adott mesefonal tartása és a saját akarat kezelése; a szociális mesés viselkedés és az irányított rögtönzés finomítása; a mesés keretek és játékmód megértése; valamint a linearitás elfogadása. Legfőbb cél az értő és gondolkodó mesehallgatóvá nevelés volt a művészetpedagógia eszközeivel (dramaturgia, mondóka, ének, hangszerek, jelmezek, kellékek, térhasználat).

A foglalkozás felépítése: bevezető szakasz, mesebemutató, tudatosítási szakasz

A mese előtt

A mesét előkészítő és ráhangoló anyanyelvi és drámajátékok szorosan kapcsolódtak a szöveg tartalmi részéhez. Az első szoborjáték az instrukciókövetés által rögtön ellenőrizhetővé tette a résztvevők beszédértését. A szoboralakzat-változatok (cica, kutya, kakas, csacsi) a mese szereplői révén kapcsolódtak a meséhez. Itt ez a pont jelentette a kohéziót, míg a második csoportos szoborjáték a mese főszereplő

állatainak otthoni körülményei révén elővételezte (anticipáció) a gyermekek gondolatsíkjain a mesében szó szerint meg nem jelenő mögöttes tartalmakat (témák: baromfiudvar, tyúkól, kutyakozmetika). A harmadik, hangszereket alkalmazó akusztikus hangfelismerő játékkal egyszerre valósult meg a hallásfejlesztés, a belső vizuális képalkotás, valamint a tárolás és felidézés készségeinek a fejlesztése. A játék az irodalmi szövegben szereplő hangszerek által kapcsolódott a meséhez.

A mese bemutatása

A foglalkozások egyediségét elsősorban a mese bemutatásának a módja adta. Dramatikus interaktív mesélés mellett megjelentek narratív munkaformák is (Tanár szerepben – egy betyár; Gyűlés), amelyek a szövegben való gondolkodást támogatták. A mesélő a mesét az előre elkészített forgatókönyvének megfelelően mondta el, és emelte be a gyermekeket, illetve a hangszereket a mese-játékba. A gyermekeket a mesélő szerepjáttékkal és dialógusokkal vonta be a mesébe úgy, hogy miközben narrálta a mese szövegét, használta a teret (színpadként), a jelzésértékű jelmezeket, és közben várta, hogy az önkéntes szereplő utána mondja a mondatokat. Ha nem tette, ő maga karakterhangon adta elő a dialógus érintett részét. Ez a momentum sokat elárult nyelvészeti szempontból arról, hogy egy-egy gyermeknek milyen minőségű a beszédmemóriája, illetve milyen állapotban van a beszédprodukciója. Ha motiválás szempontjából szükséges volt, akkor a mesélő énekelt és mondókázott is.

A jutalmazás módja és eszközei is a mesét szolgálták. A komplexitás többek között abban nyilvánult meg, hogy a mese elemei az első pillanattól kezdve körülvették a résztvevőket. A terembe lépéstől a távozásig a mese képezte a kohéziós erőt, így az előkészítő és a levezető játékok nevezhetők helyzethez/szövegkontexthoz alkalmazott játékoknak. A fegyelmezés során a játékvezető verbálisan és gesztusrendszerében egyaránt a meséhez alkalmazkodva nyilvánult meg (például a következő kifejezéseket használva: „komám”, „ebugatta”, „rikácsolás”, „Hajts ki, te!”). A mese hangulata hatotta át az egész fejlesztő eseményt, a drámapedagógia nyelvén szólva: a mese lehetőséget teremtett a keretjátékra.

A mese után

A játékos mesélést követően a mesélő-játékvezető stratégiai gondolkodást fejlesztő játék segítségével (memóriakártyák) ellenőrizte a gyermekek elsődleges és másodlagos tartalomértését, valamint a különböző beszédértési szinteket. A beszélgetésindító ellenőrző kérdések során szükség volt arra is, hogy gyakoroltassuk a célirányos kérdésfelhasználást, lehetőséget teremtve a nyelvi struktúraváltás használatának. A tartalék játék a beszédritmus fejlesztését és a tudatos tárgyfelhasználást célozta meg. A *Ritmuszenekar* játék a mese címéhez és tartalmi elemeihez kapcsolódott. A díóval és kagylóval történő ritmuskopogás a jobb és a bal kéz munkáját harmonizálta. Ez a gyakorlat az agyféltekék kommunikációs kapcsolatát és a lateralizációs részfolyamatokat erősítette. (A meséhez kétféle levezető játék került a tervbe: a *Ritmuszenekar* és a *Labirintus*. Az 1. mellékletben található foglalkozástervben a *Ritmuszenekar* játék jelenik meg.)

Összegzés

A beszédmegértés fejlődéséhez nélkülözhetetlen a külső környezet visszajelzése. A beszédpercepció fejlődése a nyelvelsajátítás része, amely összetett és sokoldalúan motivált folyamat. A pontos megértés feltétele a szókinccs, amely minél gazdagabb, a gondolkodás annál összetettebbé válik. A megfelelő szókinccsbővítéshez naponta legalább 10 perc személyes beszélgetésre és legalább egy irodalmi értékű prózai szöveg meghallgatására lenne szükség ahhoz, hogy a gyermek verbális és vizuális csatornáin egyszerre tudjanak működésbe lépni. Az élőszavas kommunikáció képes megfelelő formában segíteni a percepció érzékelés minden részterületét, illetve támogatni a beszédmegértés vizuális és akusztikus fejlődési feltételeit.

A tanulmányban bemutatott művészetpedagógiai módszer tréningyszerű használata megfelelő körülményt tud teremteni a nyelvfejlesztés ezen területei számára (Fehér 2024).

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Albertné Herbszt Mária 2007. *Gyermeknyelv*. In: A. Jászó Anna – Benczik Vilmos (szerk.) *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest. 559–574.
- Bauer Gabriella (szerk.) 1973, 1988. *Óvodai irodalmi nevelés módszertana*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bolton, Gavin 1993 *A tanítási dráma elmélete – Színházi füzetek V*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Bruner, Jerom 1986/2001. A gondolkodás két formája. In: László János – Thomka Beáta (szerk.) *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó. Budapest.
- Dankó Ervinné 2004. *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER Kiadó. Budapest.
- Előd Nóra 1997. *Drámajátékok. Multikultúra füzetek 3*. Másképp Alapítvány. Budapest.
- Fehér Éva 2015. *A színházi nevelés elméleti alapjai. Lebukott a király, hogy ő bizony a király! Színházpedagógiai módszertani kézikönyv óvodás korosztály részére*. Katona József Színház. Kecskemét.
- Fehér Éva 2023. Az óvodai nevelésben utat törő játékos mesélési forma. *Magyar Református Nevelés* 20(2): 5–15. <https://www.refnevelo.hu/archiv2017/> (2024. július 20.)
- Fehér Éva 2024. *A hallás utáni (meg)értés fejlesztése az 5–7 éves óvodások körében dramatikus narratív konvenció használatával*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program. Pécs.
- Fehér Éva – Szatmáriné Márton Tímea 2019. *Szerepjáték, mese-játék – a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás bemutatása az óvodai irodalmi nevelésben*. 1001 Mosoly EC. Mese Játék Könyvek Programiroda. Kecskemét.
- Fehér Éva – Szatmáriné Márton Tímea 2025. *Szerepjáték, mese-játék 2*. lektorált, kiadás alatt álló módszertani kézirat.
- Gabnai Katalin 1987. *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gabnai Katalin 1999. *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Gabnai Katalin 2024. *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Gervain Judit 2011. A csecsemőkori beszédészlelés mechanizmusai és a nyelvelsajátítás. *Magyar Tudomány* 172(8): 913–919. https://epa.oszk.hu/00600/00691/00092/pdf/mtud_2011_08_0913-0919.pdf (2024. július 21.)
- Gósy Mária 1993. *Beszéd és beszédviselkedés az óvodában*. Transzfer-Tár. Budapest.
- Gósy Mária 1997. A mondatértés és a szövegértés összefüggései (óvodás és iskolás gyermekeknél). *Magyar Nyelv* 93(4): 414–426. https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarNyelv_1997/?pg=446&layout=s (2024. július 21.)
- Gósy Mária 2000. *A hallástól a tanulásig*. NIKOL Kkt. Budapest.
- Kaposi László (szerk.) 1995. *Drámapedagógiai olvasókönyv – Színházi füzetek VII*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Kiss Lajos 1998. Fejlődépszichológia. In: Geréb György – Kiss Lajos (szerk.) *Pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 170–241.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 2016. *Gyermeklélektan*. Libri Könyvkiadó. Budapest.
- Molnár-Tóth Alinka 2013. *Fonetika és fonológiai ismeretek szerepe a beszéd- és nyelvi zavarok diagnosztikájában, terápiájában*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Fonetika_s_fonologiai_ismeretek/index.html (2024. július 21.)

- Nagy Jenőné 1997., 2002., 2016. „Csak tiszta forrásból” Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel – választható óvodai program. Jász-Nagykun Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet. Szolnok.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Ferenc – Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. *DIFER Programcsomag – Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Ferenc – Fazekasné Fenyvesi Margit 2011. *DIFER Programcsomag Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nyitrai Ágnes 2009. A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.) *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó. Szeged. 9–31.
- Nyitrai Ágnes 2016. Mese és mesélés – A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődésségítésben. *Iskolakultúra* 26(4): 75–83. <http://real.mtak.hu/42348/1/07.pdf> (2024. július 20.) <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.75>
- ONP = Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja. 1990. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest.
- ONAP = Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2013. Mód–Szer–Tár. Oktatásszervező és Tanácsadó Kft. Budapest.
- Raázt Judit 2019a. Az olvasástechnika és a szövegértés fejlesztése. In: Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Major Éva – Raázt Judit – Szabó Éva. *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 119–133. https://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-sz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s-mint-tanul%C3%A1si-k%C3%A9pess%C3%A9g-fejleszt%C3%A9s_INTERA.pdf (2024. július 29.)
- Raázt Judit 2019b. A hallásértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata a tanórákon. In: Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Major Éva – Raázt Judit – Szabó Éva. *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 7–21. https://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-sz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s-mint-tanul%C3%A1si-k%C3%A9pess%C3%A9g-fejleszt%C3%A9s_INTERA.pdf (2024. július 29.)
- Szatmáriné Márton Tímea 2017. Hallom, játszom, értem! – Hallás utáni szövegértés fejlesztése interaktív meséléssel. *Gradus* 4(19): 183–193. http://real.mtak.hu/109962/1/2017_1_ART_019_Szatmarine.pdf (2024. július 30.)
- Szauder Erik 2001. *Drámaoktatási lehetőség az óvodában. Drámajáték óvodásoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest. 5–17.
- Zilahi Józsefné 1989. *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- (1) *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja* 2020. [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+\(XII.+17.\)+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+(XII.+17.)+Korm.+rendelet) (2024. július 21.)

Fehér, Éva

Developing listening comprehension through playful storytelling in kindergarten

In contemporary educational practice, there is a growing demand for developing conscious text comprehension already at the kindergarten level. Targeted skill development of the perceptual sub-processes of text comprehension does not only help children participate successfully in everyday communicative situations but also lays the foundation for learning to read and write. Playing and storytelling are essential to the world of preschool children. This study presents an example of play-based storytelling through a classroom activity, focusing on the development of listening comprehension in children aged 3 to 7. The selected story-based play integrates the principles of experiential pedagogy and the tools of arts education to foster action-based learning experiences and to enhance first language competence.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, szövegértés-fejlesztés, mese-játék, drámapedagógia, óvoda

Keywords: first language pedagogy, comprehension development, story-based play, drama pedagogy, kindergarten

Az írás szerzőjéről

Fehér Éva

Károli Gáspár Református Egyetem, Nagykőrös, Magyarország

feher.eva[kukac]kre.hu

<https://orcid.org/0009-0006-3891-6526>