

Szinger Veronika

## Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért

**Az utóbbi néhány évtized olvasáskutatásainak szövegértési mutatói szükségessé tették, hogy a szakemberek megoldást találjanak a szövegértési problémák csökkentésére. Iskolai szinten imponáló eredményekről olvashatunk: a metakognitív olvasási stratégiákról és a folyamatolvasás alkalmazásáról. Jelen írás azt vizsgálja, hogy ennek az alsó tagozaton már bevezethető módszernek milyen elemei használhatók fel az óvodai mesélésben azért, hogy egyrészt fejlesszük a gyerekek szóbeli szövegértését, másrészt előkészítsük, megalapozzuk az olvasott szöveg megértését. A cikkben egy kipróbált mesekezdeményezés-tervezet is helyet kapott, amely az interaktív, szakaszos mesebemutatót valósítja meg különböző olvasásstratégiai elemek alkalmazásával.**

### Bevezető

Napjainkban egyre több olyan kutatási, valamint a hétköznapi tapasztalatait leíró beszámolóval lehet találkozni, amely a magyar gyermekek szövegértési nehézségeivel foglalkozik mind az írásbeliségben, mind pedig a szóbeliségben. Az iskolások szövegértő olvasása elmarad az átlagtól. Ezeket az eredményeket megismerhetjük az IEA-, a Monitor-, valamint a PISA-vizsgálatokból (a részletes összefoglalót lásd Csíkos 2006), az óvodások szövegértési jellemzőiről pedig elsősorban Gósy Mária írásaiból tájékozódhatunk (Gósy 1997, 1999, 2000). Az utóbbi kutatásokból tudjuk azt is, hogy a szóbeli szövegértés milyen szoros korrelációt mutat az olvasott szöveg értésével. Nemzetközi viszonylatban több területen próbálták a szövegértés hatékonyságát növelni például azzal, hogy modernizálták az olvasókönyveket, megpróbálták őket gyermekközpontúvá és érdekessé tenni, aktívan és rendszeresen foglalkoznak szövegekkel (az óvodától az egyetemi évekig), bevonnak több érzékszervet, valamint megtanítják az úgynevezett olvasási stratégiákat (Steklács 2009). Ez utóbbi – az interaktív folyamatolvasással együtt (process based activity) – azért került a vizsgálódások középpontjába, mert a szövegértést egyre inkább interaktív-kompenzációs folyamatnak tekintik, amelynek során az olvasó és a hallgató megkísérel kapcsolatot találni az előzetes tudása és a szöveg tartalma között (Almasi 2003).

### A szövegértő olvasás kritériumai és óvodai vonatkozásai

A NAEP (National Assessment of Educational Processes) 1998-ban publikált felmérésében, Pressley (2000), Block, Gambrell és Pressley (2002) pedig tanulmányaikban foglalják össze, hogy kit tekintünk sikeres olvasónak, milyen stratégiákat alkalmaz az olvasó a hatékony szövegértés érdekében. Magyarul Steklács János publikálta a kritériumrendszert, az alábbiakban ez alapján (Steklács 2009) tekintjük át, hogy mai világunk feltételei és elvárásai között mi teszi a szöveget könnyen vagy nehezen olvashatóvá, valamint ki a jó olvasó. A szerző rendszerezési elvét felhasználva azt vizsgáljuk meg, hogy a kritériumok közül mi vonatkoztatható az olvasni még nem tudó óvodásokra, vagyis melyek azok a szempontok, amelyek a kisgyermekek szövegértésének fejlesztéséhez is adalékul szolgálhatnak.

## **Mi teszi a szöveget könnyen vagy nehezen olvashatóvá?**

### *Háttértudásunk a tartalomról, a szerkezetről és a szerzőről*

Általában olyan témakörből választunk magunknak olvasnivalót, amelynek tartalma közel áll hozzánk, stílusa, terjedelme, szerkezete tapasztalataink alapján kellemes benyomásokat idéz fel bennünk. Már gyermekkorunktól vannak olyan szövegtípusok, amelyekkel rendszeresen találkozunk, amelyekhez érzelmileg kötődünk. Óvodás gyermekeknél ilyen a vers, a mondóka, valamint a narratív szövegek, azaz a mese (a módszertani ajánlásoknak megfelelően elsősorban a népmese), ritkábban az elbeszélés. A mesékben a gyerekek figyelmét leginkább a cselekmény izgalma, fordulatossága köti le. Az egyes korosztályok életkori sajátosságainak megfelelően a kiscsoportosok mindenekelőtt az egyszerű szerkesztésű, rövidebb lánc-, mondóka- és halmozómeséket, állat- és novellameséket, a középsősök a terjedelmesebb állatmeséket, a novellisztikus, egyszerűbb és rövidebb tündérmeséket, míg a nagycsoportosok a terjedelmesebb novellameséket és a bonyolultabb tündérmeséket értik és kedvelik.

### *A szöveg mérete, tulajdonságai, képei*

Egy gyakran használt óvodai módszertani tankönyv szerint „az óvodások esetében szó sincs írott és olvasott szövegről. Minden a szóbeliségben hat. Az életkornak megfelelő műfaj: a fejből elmondott mese és a többnyire mozgással, esetleg dallammal kísért mondókavers” (Zilahi 1998: 9). Csakhogy a mesekönyv és annak igényes, esztétikus illusztrációi önmagában motiválóak lehetnek, mesehallgatásra csábíthatják a gyermeket, nem is beszélve az írásbeliségről szerzett tapasztalatokról.

### *Szeretünk-e bizonyos típusú szövegeket, érdeklődünk-e a szövegben leírtak iránt?*

Az olvasás motivációját meghatározó tényezők közül a legfontosabb, hogy a szöveg mennyire felel meg az olvasó érdeklődésének. Az óvodában az értelmi és az érzelmi fejlettségüktől, az aktuális egyéni élethelyzetüktől, a gyermekek lelkét leginkább foglalkoztató kérdésektől függ az, hogy mely szereplők, témák vagy motívumok teszik ezt vagy azt a mesét aktuális kedvenccé (vágyteljesítés, kompenzálás, átváltozás, ellentétek stb.).

### *Megértjük-e az ismeretlen, idegen szavakat, meg tudjuk-e találni azok jelentését?*

Az olvasó (és hallgató) szókinccse alapvetően meghatározza a szövegértést. Akár olvasott, akár hallott szövegről van szó, az ismeretlen szavak környezetéből nagyon sok esetben ki tudjuk következtetni azok jelentését. Ugyanakkor az óvodában bemutatott, gyerekek által kedvelt (nép)mesékben számos olyan népies vagy régies kifejezés van, amelyek jelentését az óvodapedagógus akár a mese bemutatását megelőzően ismertetheti szemléltetéssel, magyarázattal.

### *A szöveg nyelvi szerkesztettsége*

A szöveg nyelvi megformáltsága nehézkessé vagy gördülékennyé is teheti a megértést. A magyar nyelvnek nem megfelelő szórend használata vagy a többszörösen alárendelő összetett mondatok például sokkal nehezebb elmemunkát követelnek meg. Mesét és elbeszélést a terjedelem és a nyelvi szerkesztettség szempontjából is az életkori csoportok nyelvi és értelmi fejlettsége alapján választunk a korábban kifejtett elvek alapján (láncmesék, tündérmesék stb.). Ha megtapasztalják a gyerekek a különböző mesék szerkesztésének logikáját, a szöveg előre elvárt struktúrája megkönnyíti számukra a megértést.

## Ki a jó olvasó?

*A jó olvasó gyakran találkozik az írásbeliséggel, pozitív hozzáállása van az olvasáshoz*

Kultúránkban a gyermek beleszületik az írásos környezetbe, vagyis jóval az iskolába kerülés előtt van némi fogalma a könyvekről, a betűk világáról, az írásbeliség funkciójáról és annak eszközeiről. Az olvasáshoz való viszonya ugyanakkor nagymértékben függ a környezetétől, mindenekelőtt a család literációs szokásaitól, a szülők írásbeliséggel kapcsolatos attitűdjétől. Bizonyított tény, hogy nemcsak az iskolás, hanem már az óvodáskorú gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása, az írásbeliséghez köthető tényleges viselkedése is összefüggést mutat a család szociokulturális helyzetével (a szülők iskolai végzettsége, az otthoni könyvek száma, könyvtárlátogatás, számítógép használata, könyvek ajándékozása, az írással és az olvasással kapcsolatos események a családon belül) (Szinger 2008). Az iskolában előnyvel indulnak azok a gyerekek, akiknek otthon rendszeresen meséltek, akikben pozitív viszonyulás alakult ki a könyvek és az olvasás iránt. Szerencsés esetben az óvoda tud építeni erre a pozitív attitűdöt feltételező szokásrendszerre, vagy új élményként bevezetve ki is alakíthatja azt.

*A jó olvasó elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon*

Az olvasástechnika megfelelő szintű elsajátítása alapfeltétele a szövegértő olvasásnak. Az olvasás automatizálódása azt jelenti, hogy az olvasó úgy és olyan tempóban tudja azonosítani a leírt betűket, szavakat, szókapcsolatokat, hogy az nem ütközik nehézségbe, így képes teljes egészében a szöveg jelentésére koncentrálni. Az óvodában természetesen még nem tanítunk olvasni, ugyanakkor fejleszthetjük azokat a készségeket és képességeket, amelyekre szükség van az olvasás és az írás elsajátításához, például a beszédészlelés, a beszédértés, a beszédprodukción, a nyelvi tudatosság (fonématudatosság, szótagolási készség stb.), a rövid és a hosszú távú vizuális és verbális memória, az alakazonosítás és -megkülönböztetés, a vizuális és a verbális szerialitás, a lexikális hozzáférés a mentális lexikonban, a ritmusészlelési készség, az irányfelismerés, a szem-kéz koordináció, a kezesség kialakítása és a finommotorikus működés.

*A jó olvasó kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között*

A szövegértés hatékonysága azon is múlik, hogy mennyire vagyunk képesek összekapcsolni az olvasottak tartalmára vonatkozó előzetes tudásunkat, véleményünket, élményeinket azzal, amit az adott szövegből hallunk vagy olvasunk. Az úgynevezett iskolaorientált családokban a gyermekek már az otthoni mesélés során megtanulják, hogyan viszonyul egymáshoz a szöveg és a valóság, hogyan lehet „lefordítani” az egyiket a másikra (mit tudnak a könyvből a saját életükre, tapasztalataikra vonatkoztatni), dekontextualizált jelentést hoznak létre, megtapasztalják, hogy az írásban más tér-idő keret érvényes. A releváns előzetes tudást már a cím elolvasásakor vagy elhangzásakor is mozgósítani tudjuk. Nem véletlen, hogy amikor az óvodában mesélünk, a cím elmondása után tartunk egy rövid hatásszünetet, hogy a gyermekek mozgósíthassák korábbi élményeiket akár ismert, akár új meséről van szó.

*A jó olvasó felhasználja azt, amit tud, ahhoz, amit olvas*

Ez a megállapítás kapcsolódik a fent említett releváns előzetes tudás alkalmazásához. Az iskolában az olvasás megkezdése előtti beszélgetés során elevenítik fel a gyerekek a tudásukat és az élményeiket az olvasmány tartalmával kapcsolatban, ezt nevezzük a séma aktiválásának. Az előzetes tudás feltárása aktiválja az adott szókincsréteget, valamint felkelti az érdeklődést is. Ilyen előzetes beszélgetést az óvodai mesélés előtt is lehet folytatni, különösen motiváló, ha a beszélgetést összekötjük vizuális vagy barkácstevékenységgel, illetve szemléltetéssel. Még hatékonyabb a szöveg megértés, ha a mesélés közben is ütköztetjük a meglévő vagy a kialakuló ismereteinket, elvárásainkat az olvasottakkal vagy a hallottakkal.

*A jó olvasó fejlett beszédkészséggel, gazdag szókinccsel rendelkezik*

Kutatási eredményekből és a hétköznapi tapasztalatokból is tudjuk, hogy a beszéd fejlettsége és az olvasás minősége között szoros kapcsolat van (Gósy 2000). Az a kisgyerek, akinek beszédkészsége magasabb szintű, hamarabb és gyorsabban tanul meg olvasni. Az olvasástanítás szakirodalma is régóta hangsúlyozza, hogy az olvasás elsajátításának alapja az életkornak megfelelő anyanyelvi teljesítmény, ezen belül is leginkább a beszédészlelési és a beszédmegértési, valamint az ehhez kapcsolódó további folyamatok. A szókinccs fejlettsége ugyancsak kritikus tényező, ennek fejlesztése (irodalmi alkotásokkal, anyanyelvi játékokkal és a hétköznapi kommunikációból adódó spontán lehetőségekkel) az óvodai anyanyelvi nevelés egyik kiemelt feladata. Természetesen a szavak felismerése önmagában csak ahhoz elegendő, hogy aktiválja az olvasó gondolathálóját (Nagy 2006). A mondatok megértését a mondatértő készség biztosítja, vagyis a szöveg megértésének feltétele a mondatértő készség optimális fejlettsége.

*A jó olvasó mentális képet alkot olvasás közben*

A vizsgálatok azt bizonyítják, hogy akik olvasás közben belső, mentális képet alkotnak arról, amit olvasnak, sokkal jobban és árnyaltabban megértik a szöveget. Ennek hatékonysága még inkább fokozható több érzékszerv bevonásával. Ha például egy gyerekeknek felolvasott mesében szerepel egy királyi kastély, akkor rákérdezhetünk, hogy milyen hangokat hallanak, milyen illatokat éreznek (például amikor készül az esküvői lakoma), hűvös van-e, vagy meleg és így tovább. Ugyancsak elképzelhetjük a szereplők külsejét, ruháját, ha pedig mesélés előtt a varázsszákban vagy mesezsákban kitapinthatják a mese tartalmához kapcsolódó tárgyakat, taktilis érzékelésükre is hatunk. Nagyon fontos az ilyen feladatok instruálásakor, hogy a gyerekektől a szokásosnál lényegesen pontosabban kérjük az érzékszervi élményeik leírását. Nyelvünk legtöbb kifejezése a vizuális ingerekre vonatkozik, a gyerekeknek gyakran nehézséget okoz egyéb érzékszervi élményekről beszámolni, ugyanakkor a szókinccsbővítésre, a mondatalkotás fejlesztésére kitűnő alkalom. A mentális képalkotás segítségével elérhetjük, hogy a gyerekek működtessék a fantáziájukat olvasás vagy mesehallgatás közben (Steklács 2009). Sokat vitatott kérdés, hogy az óvodában eszközzel vagy eszköz nélkül meséljünk-e. Három-négy éves (kiscsoportos) korban a belső képalkotás még nem megy könnyen, ezért különböző eszközökre lehet szükség a szemléletesség fokozásához. A szemléltetőeszköz különösen fontos lehet a vegyes korösszetételű csoportokban, amikor az óvodapedagógus nagyoknak szóló, hosszabb terjedelmű, bonyolult szerkezetű mesét mond. Ilyenkor a kicsik figyelmét jól megválasztott eszközök segítségével köthetjük le, képzetüket konkrétabbá tehetjük. A nagyok gondolkodása azonban egyre inkább halad a konkrétól az elvont felé, a szemléltetés nélküli verbális bemutatás segíti a belső képalkotás, a fantázia fejlődését. Abban az esetben pedig, ha a mentális képalkotást irányított kérdésekkel is támogatjuk, hozzájárulunk a szövegértés hatékonyságának növeléséhez is.

*A jó olvasó kérdéseket tesz fel olvasás előtt, közben és után*

„A folyamatos kérdés az olvasmány tartalmára vagy a szerző szándékára aktívabbá teszi gondolkodásunkat, figyelmünket olvasás közben, így képes a szövegértési képességünket javítani. A motiváció ilyen formájú fenntartása és fokozása az iskolai olvasástanítás, szövegértés során is több lehetőséget ad a pedagógusnak a játékos, gyermekközpontú órák tervezésére” (Steklács 2009: 31). A gyermeknek szóló felolvasás a családban is gyakran párbeszéd formájában megy végbe, ahol a beszélgetés irányulhat a könyv illusztrációira (a szülő sokszor nemcsak megmutatja a képet, hanem kérdéseket is feltesz vagy kommentál), lehet továbbá visszacsatolás, természetesen sok kérdéssel. Mindezek során a gyermek elsajátítja a kapcsolatot a szó és a jelölt dologfogalom között, valamint társalgási eljárásokat gyakorol be. Ő is kérdez, beszél, mesél a képről, gyakorolja a nyelv használatát. Ebben a szituációban nagyon fontos a párbeszéd kialakítása, a kérdés, a felelet, a beszédfigyelem gyakorlása, az érzelmek kinyilvánítása. Az ily módon megszerzett tudás már nagyon korán beépül a kisgyermek és a környezete közti társalgásba, a gyermek partnerként, „olvasóként” viselkedik.

Az interaktív jelleg mellett a gyermek egy idő után a hallgatói magatartást is elsajátítja (Réger 2002). Az óvodai módszertani ajánlásoknak megfelelően ma Magyarországon a hallgatói magatartás a gyermektől elvárt viselkedési mód, az esztétikai hatás érdekében megszakítás és közbekérdezés nélkül mondjuk a mesét, holott a mesemondáshoz kapcsolódó eljárásaként az interaktív mesélés is megvalósítható (lásd alább a tervezetet), a gyerekek szívesen veszik ilyen irányú kezdeményezéseinket. Itt kell megjegyeznünk, hogy a kérdésfeltevés nem idegen a magyar óvodapedagógiai gyakorlatról, ám gyakran a mesemondás vagy meseolvasás végére korlátozódik, gyakran nem megfelelő kérdésekkel, amelyek vagy irrelevánsak, vagy legfeljebb a memória működését ellenőrzik.

#### *A jó olvasó következtet, összefoglal*

Gondolkodási műveleteinkhez hasonlóan olvasás közben is szükség van arra, hogy nemcsak a szöveg végére érve, hanem az egyes részek végén is összefoglaljuk az addig történt, a szövegből megismert legfontosabb dolgokat. Az összefoglaláskor fontossági sorrendben rangsoroljuk a megszerzett információkat, eseményeket. A következtetés során felhasználjuk korábbi ismereteinket ahhoz, hogy kiegészítsük a szövegben leírtakat, ilyenkor értékelünk, döntünk, határozunk. Négy-öt éves kor körül felerősödik a gyermekekben az oksági összefüggések keresésének az igénye, a gondolkodási műveletek a beszédben is megjelennek (Tancz 2009). A „mi ez?” korszakot felváltja a „miért?” („hogyan?” „honnan?”) korszak. Az öt-hat éves kor körüli fejlődési szakaszban a gyermek élénken kutatja a jelenségek okait. Ugyancsak a módszertani ajánlások szellemében a mesét nem magyarázzuk az óvodás gyermekeknek, nem kezdeményezünk didaktikus beszélgetést a mese mondanivalójáról, nem moralizálunk, nem faggatjuk az óvodásokat a mese hatásáról, kérdéseikre azonban mindig válaszolunk, kiaknázzuk az általuk kezdeményezett beszélgetés módszertani lehetőségeit.

#### *A jó olvasó belátja, hogy mit ért meg, és mit nem*

Amikor kezelni szeretnénk saját olvasási nehézségeinket, az első lépés az, hogy tisztában legyünk azzal, mi is a problémánk. Az óvodáskorú gyermeknél azonban még nem alakul ki az a metakognitív tudás, amellyel monitorizálhatná saját szövegértési folyamatát. A metakogníció a viszonylag későn kifejlődő képességek közé tartozik, a legjelentősebb fejlesztés harmadikos, negyedikes kortól kezdve valósítható meg ezen a területen, de kialakulásában az iskoláskor előtti időszaknak is kulcsfontosságú szerepe van, és kiemelkedő jelentőségű a tanulás szempontjából (Baker–Brown 1984; Csíkos 2007). Az óvodás gyermek még nem tudja önmagának vagy a pedagógusnak megmagyarázni, hogy miért nem érti a mesét. Az óvodapedagógus, valamint otthon a szülő feladata az, hogy az árulkodó jelekből (ezek gyakran tünetegyüttesek) következtessen a szövegértés problémáira. Figyelmeztető jel a halláspanasz, a gyakori visszakérdezés (a felnőtt a beszédészlelés és beszédértés zavarait sokszor hallászavarként diagnosztizálja, miközben a gyermek hallószervei teljesen épek, a probléma ilyenkor a feldolgozással van). Ugyancsak tünet lehet, hogy a gyermek nem szereti a meséket, a verseket, a viselkedését túlzott játékosság, magatartásbeli zavarok jellemzik. A beszédértés problémája sajnos gyakran azért is rejtve marad, mert az egyébként értelmes kisgyermek kompenzál, olyan (elkerülő) stratégiákat alkalmaz, amelyek nem teszik lehetővé a pedagógus számára a probléma felismerését. A megszakítás nélküli mesélés mellett ezért is érdemes olyan – a mese tartalmához kapcsolódó – módszereket, egyéb eljárásokat alkalmazni, amelyek egyrészt lehetőséget adnak a szövegértési elmaradás felismerésére, másrészt fejlesztik a szövegértési képességet.

### **Interaktív mesélés az óvodában**

A szövegértő olvasás képességének tanítása a magyar oktatási rendszerben tradicionálisan az alsó tagozatos évekre koncentrálódik, holott ez a képesség már jóval a betűk elsajátításának megkezdése előtt előkészíthető, és életünk minden szakaszában fejleszhető (Steklács 2009: 27). Negyedik osztályosok körében végzett,

a stratégiai (interaktív) olvasás pontosabb megértését célzó és annak hatását vizsgáló kísérlet (Steklács 2006; Csíkos–Steklács 2009) már bebizonyította, hogy a fejlesztő program végére a kísérleti osztályokba járó gyerekek szövegértési képessége lényegesen jobb volt, mint a kontrollosztályokba járó társaiké. A hasonló jellegű óvodai vizsgálat még várat magára.

Az interaktív olvasás megjelenésével a képeskönyvek és a meséskönyvek használatának módja is átalakulóban van Európa több országában. A magyar óvodákban a könyvből való mesélés elsősorban a délutáni pihenőt előzi meg, míg a délelőtti kezdeményezés (vers-mese foglalkozás) során az óvodapedagógus kívülről megtanult történetet mond el, amikor is a gyermektől elvárt viselkedés a „hallgatói magatartás”, vagyis csendben, közbeszólás és közbekérdezés nélkül kell a mesét befogadniuk. Ez a megoldás megfelel annak a módszertani alapelvnek, amely szerint a mesét mindig az elejétől a végéig, megszakítások nélkül kell bemutatni az esztétikai élményszerzés töretlen biztosítása érdekében. Általában megegyezik a kelet-európai gyakorlattal ez a nálunk is alkalmazott módszer. Az USA és több európai ország óvodáiban azonban bevett gyakorlat az a szövegértésre nagy hangsúlyt helyező felolvasási vagy mesemondási mód, amely megengedi, hogy megszakítsuk a szöveg olvasását (Gambrell–Dromsky 2000). Az interaktív olvasás társas interakció gyerek és felnőtt között (Morrow–Smith 1990). Ilyenkor beszélgetést lehet folytatni a könyvolvasás előtt, közben és utána is. Olvasás közben a pedagógus segít megérteni a történetet azzal, hogy kérdéseket tesz fel a szövegről, a képekről. Whitehurst szerint (Neuman–Bredekamp 2000: 30 hivatkozik Whitehurstra és munkatársaira 1994) a kiegészítendő *Mi?* és *Miért?* kérdések inspirálják leginkább ezt a beszélgetést. Az óvodapedagógus megszakítja az olvasást azért, hogy újabb információkkal szolgáljon, vagy hagyja, hogy a gyerekek interpretálják az elhangzottakat. Ezt a technikát nevezzük folyamat- vagy más néven szakaszos olvasásnak. Adamikné Jászó Anna a folyamatolvasásra mint új módszerre utal, ám ez valójában nem bevett gyakorlat Magyarországon (Adamikné 2001, 2006). Amikor megállunk az olvasásban, kitűnő alkalom nyílik arra, hogy az előzőleg feltett kérdéseinket, jóslatainkat összevessük mindazzal, ami addig történt, amit megtudtunk, illetve hogy ez alapján további jóslatokat fogalmazzunk meg. Ezt az eljárást nevezzük az angol rövidítés alapján IEPC-módszernek (imagine, elaborate, predict, confirm) (Wood 2001), amelynek lényegét a következő típusú feladatok alkotják: képzeld el; fejtsd ki; jósold meg, mi történik; erősítsd meg vagy vedd el. A technika lényege az, hogy a gyerekek mesehallgatás előtt és közben minél részletesebben elképzelik, hogy mi fog történni a szövegben (imagine). A kialakult gondolataikat, mentális képeiket több formában is kifejezik, elmondják (elaborate). Jósolnak, hogy mi fog történni az olvasmány hátralévő részében, majd elvetik vagy megerősítik ezeket a jóslataikat (confirm). Ezek mintegy a gondolkodás alpműveleteire épülve segítik a szöveg megértését (Steklács 2009: 38). A belgiami gyakorlat szerint az interaktív olvasás óvodában is alkalmazható, holott az 1970-es évekig ott is a megszakítás nélküli mesélés volt az egyeduralgó (Terwagne 2006). Az interaktív forma segít kialakítani olyan olvasási stratégiákat, mint az információ összegyűjtése, monitorizálás (kivetítés), értékelés és az információ felhasználása a jelentés létrehozásában. Ennek a négy stratégiának az alábbi közös jellemzői vannak: lehetővé teszik a gyermek számára, hogy kapcsolatot hozzon létre a szöveg, valamint az előzetes tudása között, ezen kívül támogatják a magasabb szintű gondolkodási képességet.

Elsősorban új ismereteket tartalmazó (ismeretterjesztő) szövegeknél alkalmazzák a KWL-stratégiát, amely arra ösztönzi a gyermeket, hogy aktiválja előzetes tudását az alábbi kérdések megválaszolásához: Mi az, amit tudok? (K); Mit szeretnék megtudni? (W); Mi az, amit megtudtam? (L) (Gambrell–Dromsky 2000: 145). Hasonló ehhez a Russell Stauffer nevéhez fűződő irányított olvasási-gondolkodási tevékenység (Directed Reading-Thinking Activity – DRTA). Ennek során a gyerekek illusztrációkra vagy a címre épülő jóslatokba bocsátkoznak a történetet illetően, majd meghallgatnak egy részt, értékelik az előfeltevéseiket, és a jóslás kezdődik előlről a következő szakaszra vonatkozóan. Nem baj, ha a történet nem a gyerekek elvárásainak megfelelően folytatódik, attól csak még izgalmasabb a játék. A gyerekek közbeszólásai ez esetben kétfélek lehetnek: a történet folytatására vagy a szereplők motivációira vonatkozhatnak.

Az elmúlt húsz évben ez a didaktikai modell volt a leggyakoribb, csak hogy az interaktív felolvasás gazdagítható az intertextualitással (lásd francia gyakorlat), amikor az aktuális olvasmányt (az akkor éppen hallottakat) összekötjük a korábbi élményekkel (olvasmányélményekkel vagy a való élet történéseivel). Ebben az esetben „az olvasás nem pusztán kognitív folyamat, sokkal inkább komplex kulturális gyakorlat” (Terwagne 2006). A szakaszos felolvasás előnye az interaktivitás, a demokratikus gondolkodás, a vélemények fontosságának, a különböző vélemények lehetőségének és értékének, valamint a szövegek lehetséges olvasatainak a hangsúlyozása, a gyerekek érdeklődésének a fenntartása. Hátránya, hogy ha a kelletnél több a megszakítás, a gyerekek elfelejtik az olvasottak egy részét. Célszerű az olvasmány hosszától függően kétszer, háromszor megállnunk olvasás közben. A szakaszos olvasás során tehát előre fel kell készülnünk, hogy hol, milyen feladatok vagy kérdések miatt és mennyi időre szakítjuk meg a szöveget.

Az interaktív olvasás fajtája lehet például a magyar óvodapedagógiai gyakorlatból is jól ismert és rendszeresen alkalmazott dramatizálás vagy olyan kreatív kifejezési formák, mint a rajzos tevékenységek. Ugyancsak az interaktív meséléshez kapcsolódhat a mese visszamondása, amely hatékony szövegértési stratégia, mert a gyermekek felhasználják előzetes tudásukat a történetről, információs struktúrákat alkotnak, hogy emlékezzenek a szövegre. A visszamondás ugyancsak segít a gyerekeknek abban, hogy a lényeges információkra fókuszáljanak (Gambrell–Dromsky 2000: 146).

### A szövegértés fejlesztését segítő óvodai mesekezdeményezés tervezete

Az alábbi óvodai mesetervezetet Szabóné Szatmári Éva óvodapedagógus, a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyelv- és beszédfejlesztő képzésének 2008-ban végzett hallgatója készítette. A tervezet elkészítésének és a mesekezdeményezés megvalósításának elsődleges szempontja a gyerekek szövegértési képességének fejlesztése volt

Korcsoport	5-6 éves nagycsoportosok
Fejlesztő tevékenységi forma	Vers-mese (új mese)
A foglalkozás tartalma	Az erdei házikó (Grimm-mese)
Előzmény	1. A gyerekek számára már ismert módszerek, eljárások: utánzó mozdulatok, mesedramatizálás, pantomim játék. 2. Játékidőben a mesében szereplő – a gyermekek számára – ismeretlen szavak jelentésének tartalmasítása, megbeszélése, magyarázata, szemléltetése.
Motivációs lehetőségek	1. Mozdulatutánzó játék: – <i>Fújjad szél a fákat, letöröd az ágat</i> – <i>Reccs, reccs, reccs, reccs!</i> (magyar népköltés) 2. Hangutánzással kísért mozgás: – Az erdőben új magok kelnek ki, kis fák nőnek belőlük, szellő fújdogálja az ágaikat (halk susogás, hajladozás). – Tovább nőnek a fák, sűrű erdővé lesznek (távolságcsökkenés). – Szél fúj az erdőben (mozgáskoordináció, együttmozgás, intenzitásváltoztatás: susogástól a zúgásig). – Zenehallgatás: mozgás relaxációs zenére (fák).
Közvetlen szervezés	A kialakított szokásrendszer alkalmazása: – Meseszignál. – Félhomály, gyertyagyújtás. – A mesepárnák előkészítése, a gyerekek erre ülnek le.

Tartalom	A szövegértés stratégiai elemei
<b>Beszélgetés:</b> – Jártatok már erdőben? – Milyen egy erdő? Milyen növények, milyen állatok élnek ott? – Ki a favágó? Mi a munkája?	Sémaaktiválás.
<b>Játék:</b> Akinek dobom a labdát, mutassa meg, milyen hangokat lehet hallani egy erdőben!	Különböző érzékszervek bevonása.
<b>A cím és a meseszándék bejelentése:</b> Mondok egy mesét, amely egy erdőben játszódik. A történet egy favágóról, a feleségéről és a három leányukról szól. A mesében szerepel még egy elvarázsolt királyfi a szolgáival.	A tartalom előrevetítése, sémaaktiválás.
<b>Mesélés a * jelig.</b>	A folyamatolvasásnál (mesemondásnál) az óvodapedagógus maga dönti el, hogy hány szakaszban szeretné megismertetni a mese szövegét. Azért, hogy a gyerekek ne felejtsék el a történet elejét, 3-4 szakasznál többre nem érdemes felosztani a mesét.
<b>Kérdések:</b> – Miért indult el a legnagyobb lány az erdőbe? – A favágó mivel jelezte az utat? – Miért nem találta meg a kölest a leány? – Mit érezhetett a leány, amikor eltévedt? – Mit gondolt, amikor rátalált a házra? – Mit gondolt az öreg, amikor a vendégét meglátta? – Milyen állatai voltak az öregnek? – Hogy néztek ki az állatok? – Mit jelenthetett az állatok beszéde? – Milyen volt az öreg háza? Csukjátok be a szemeteket, képzeljétek el: milyen a konyha, a hálószoba! – Mit főzött a leány, milyen illatok szálltak fel? – Mit látsz, mit hallasz, amikor ég a tűz? – Mi történt az alvó lánnyal? – Mondjátok el, miről beszélt a favágó a feleségével, amikor éhesen hazatért!	<i>Mi?, Mit?, Miért?</i> kérdések alkalmazása, a memória és a gondolkodási folyamatok fejlesztése érdekében.  Belső képalkotás és annak verbalizálása.  Különböző érzékszervek bevonása.
<b>A következő rész előrevetítése:</b> – Mit gondoltok, mi fog történni a középső lánnyal?  A jóslásban segítik a gyerekeket a korábbi élményeik, tapasztalataik a tündérmesék szerkezetével kapcsolatban.	Jóslások.
<b>Mesélés a ** jelig</b>	
Kinek lett igaza? Hogyan folytatódott a mese? (Bírálatok, módosítások.)	Feltevések vizsgálata, korrekciója.
<b>Kérdések:</b> – Meséljétek el, hogyan botorkált a sötétben, mit érzett, mit látott a középső lány! – Mit tett, mikor meglátta a házat? – Mi történt a középső lánnyal? – Mit kért a favágó a feleségétől? – Mit szólt az asszony a favágó tervéhez? – Mit gondoltok, mi fog történni a legkisebb lánnyal?	Jóslások
<b>Mesélés a *** jelig.</b>	
Ellenőrzés, kinek a jóslata volt a legközelebb a valósághoz (a mese további cselekményéhez).	Feltevések vizsgálata, korrekciója.
<b>Kérdések:</b> – Meséld el, mit mondott a legkisebb lány, amikor megfőzte a vacsorát és feltálalta az öregnek! – Hogyan beszéltek az állatok a vacsora után? – Vajon mi fog történni? Ugyanaz, mint a két idősebb lánnyal?	Jóslások

<b>Mesélés a szöveg végéig.</b>	
Kinek a története hasonlított a mese végére a legjobban?	Feltevések felülbírálata.
<b>Kérdések:</b> – Mit látott, mit érzett a lány, amikor felébredt a palotában? – Milyen volt a lakodalm, milyen ételeket készítettek? – Milyen volt az ifjú pár ruhája?	Belső képalkotás és annak verbalizálása.
<b>Összefoglalás</b> Hoztam nektek 10 képet, ezen rajta vannak a mese történései. Összekeveredtek. Ki szeretné sorrendbe tenni a képeket az állványra, hogy mindenki lássa? A többiek segíthetnek. Mondjátok el, mi van egy-egy képen!	A képről a leegyszerűsített történetet mondják el a gyerekek. A mese menete jól nyomon követhetővé válik a visszamondáskor. Az illusztrációk segítenek a lényeget kiemelni.
<b>Az élmény továbbélése</b> Ha kedvet kaptál te is, ülj asztalhoz, és rajzold le azt, ami a legjobban tetszett a meséből!	Elaboráció.

## Összegzés

Mindaz, amit a szöveg elolvasása vagy bemutatása előtt, után és közben teszünk, befolyásolja annak megértését nemcsak iskolásoknál és felnőtteknél, hanem a kicsiknek szóló felolvasás vagy mesemondás során is. A szövegértés fejlesztésére rendkívül nagy szükség van az iskolai tanulmányokat megelőző időszakban. A nemzetközi és a hazai kutatások egyértelműen bizonyították, hogy az olvasási stratégiák alkalmazása a folyamatolvasás során jelentősen növeli a szövegértés hatékonyságát már az elemi oktatás szintjén. A stratégiák bizonyos elemei pedig az óvodában is felhasználhatók a szóbeli szövegértés fejlesztésekor. Ebben a kommunikációs szituációban a gyermek kommunikációs partner, belekérdezhet, beleszólhat a narrátor mondandójába. Csakhogy a kutatók hangsúlyozzák, hogy szó sincs arról, hogy a stratégiai szintű olvasástanítás felválthatná vagy kiszoríthatná a hagyományos olvasástanítást az alsó tagozat végén, sőt még az 5–6. osztályos fejlesztésben sem lehet kizárólagos szerepe (Csíkos–Steklács 2006). Az óvodában sem válhat kizárólagossá az interaktív mesélés a megszakítás nélküli mesebemutató rovására, hiszen a mese „varázsa” ez utóbbinál érvényesül leginkább. Ugyanakkor már régóta ismertek azok a meséléshez kapcsolódó eljárások, módszerek (mesereprodukció, mesefolytatás, mesebefejezés, meseátszervezés, mesedramatizálás stb.), amelyek a gyermek aktív részvételét kívánják, fejlesztik beszédpercepció és beszédprodukció képességeit. A stratégiai elemeket tartalmazó interaktív folyamatolvasás további eszköz lehet az óvodapedagógus kezében a gyermekek szövegértési hatékonyságának növelésére.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2001. *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Almasi, Janice F. 2003. *Teaching strategic processes in reading*. The Guilford Press. New York–London.
- Baker, Linda – Brown, Ann L. 1984. Metacognitive skills and reading. In: Kamil, Michael – Mosenthal, Peter B. – Pearson, David – Barr, Rebecca (eds.) *Handbook of reading research*. Vol. 3. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey. 353–394.
- Block, Cathy C. – Gambrell, Linda B. – Pressley, Michael (eds.) 2002. *Improving Comprehension Instruction*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Csíkos Csaba 2006. Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képességek fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 175–186.
- Csíkos Csaba 2007. *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.

- Csíkos Csaba – Steklács János 2006. Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képességek fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 75–88.
- Gambrell, Linda B. – Dromsky, Ann 2000. Fostering Reading Comprehension. In: Strickland, Dorothy S. – Morrow, Lasley M. (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. 143–153.
- Gósy Mária 1997. *Beszéd és óvoda*. Nikol Kkt. Budapest.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2000. *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt. Budapest.
- Morrow, Lasley M. – Smith, Jeffrey K. 1990. The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*. 25: 213–231. <https://doi.org/10.2307/748003>
- Nagy József 2006. Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 91–106.
- National Assessment of Educational Processes (NAEP) 1998. Reading framework for the National Assessment of Educational Processes: 1992–1998. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Washington DC.
- Neuman, Susan B. – Bredekamp, Sue 2000. Becoming a Reader: A Developmentally Appropriate Approach. In: Strickland, Dorothy S. – Morrow, Lasley M. (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. 22–34.
- Pressley, Michael 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, Michael – Mosenthal, Peter B. – Pearson, David – Barr, Rebecca (eds.) *Handbook of reading research*. Vol. 3. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey. 545–562.
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. Első kiadás: 1990. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Steklács János 2006. Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter* 15: 175–186.
- Steklács János 2009. *Az olvasás kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig*. Okker Kiadó. Budapest.
- Steklács, János – Csíkos, Csaba 2009. Developing Reading Strategies Among 4th Grade Students in Hungary. *New Mexico Journal of Reading* 3: 15–21
- Szinger Veronika 2008. *Kisgyermekkorai írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs. Doktori értekezés. Kézirat.
- Tancz Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://doi.org/10.21030/anyp.2009.2.4>
- Terwagne, Serge 2006. *New trends in kindergarten classrooms*. International Reading Association 21st World Congress on Reading, Budapest, Hungary, 7–10 August 2006. Kézirat.
- Wood, Karen D. 2001. *Strategies for integrating reading and writing in middle and high school classrooms*. Allyn and Bacon. Needham Heights. MA.
- Zilahi Józsefné 1998. *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Szinger, Veronika

Interactive storytelling in kindergarten to develop text comprehension

The text comprehension results of research on reading in the last decades have encouraged experts to find a solution for how to decrease the text comprehension difficulties of students. Today the results at school are impressive: metacognitive reading strategies and process reading techniques. These methods can be used already at lower grades in primary school. The present study examines which elements of these methods can be introduced in storytelling in kindergarten. In this way, we develop the spoken-text comprehension of the children and at the same time, we prepare written-text comprehension as well. This paper also illustrates with an example of story starters how interactive story telling can be carried out periodically by using different reading strategies.

**Kulcsszók:** anyanyelv-pedagógia, anyanyelvi nevelés, szövegértés, meseolvasás, óvoda

**Keywords:** first-language pedagogy, first-language education, text comprehension, reading stories, kindergarten

**Az írás szerzőjéről**

*Szinger Veronika*

Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, Magyarország

szingerv[kukac]hotmail.com; szinger.veronika[kukac]tfk.kefo.hu

<https://orcid.org/0000-0003-1334-4884>