

Nyitrai Ágnes

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Mese és mesélés

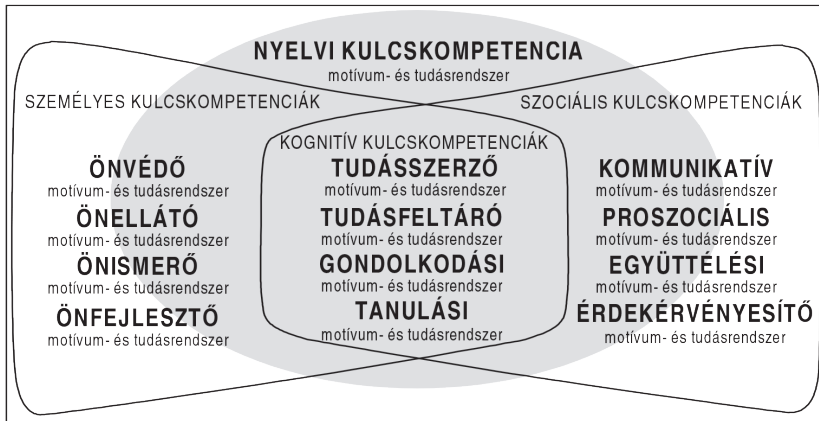
A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben

Több mint egy évtizede kezdtük Nagy József professzor úrral azt a kutató-fejlesztő munkát, melynek célja volt a DIFER programcsomag egyik alapvető részének kidolgozása, amely a kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia új lehetőségeinek felhasználásával lehetővé teszi az óvodás és a kisiskolás gyermekek körében az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítségét a mesék alkalmazásával, és segíti a pedagógusokat szerepértelmezésük és szerepvisselkedésük, módszertani kultúrájuk fejlődésében.

Az egyes kultúrák ősidőktől kezdve felhasználták a meséket, mítoszokat, regéket a felnővekvő nemzedék nevelésében. Az írásbeliség kialakulásától kezdve dominánsan kétféle módja volt ennek: vagy a meglévő történetek közül válogattak a felnőttek valamilyen szempont szerint, vagy a fejlődés segítésére írtak történeteket. Alapvetően a meglévő történetekből válogatás a szerencsésebb: a már kialakult mesék tartalmukat, az általuk közvetített értékrendet és nyelvviségüket tekintve letisztult alkotások. A fejlesztés céljával írt történetekben sokszor túlhangsúlyozott a didaktika, ennek alárendelt a tartalom alakulása és a nyelvviség is, ezért ezek az ún. tanmesék sokszor nem váltják be a felnőttek hozzájuk fűzött reményeit. A mesékben rejlő személyiségalkotó hatás ugyanis implicit módon működik (Bettelheim, 1985), érvényesülését a mese tartalmán kívül erősen befolyásolja a mesélő személye (Rodari, 2001) és a mesélés mint kommunikációs helyzet is.

Kompetencia alapú szemléletmód

Módszertani-fejlesztő munkámat Nagy József (2007) kompetencia-modelljére alapoztam. Nagy József (2007) a személyiséget öröklött és tanult pszichikus komponensrendszerként definiálja: „a személyiség az ember legátfogóbb hierarchikus pszichikus komponensrendszere, amelynek legátfogóbb komponensei a kompetenciák és a személyiség alaprendszere” (Nagy, 2007, 27. o.). A kompetencia motívum- és tudásrendszer, amely az egyes élethelyzetekben a helyzet alakítása szempontjából célravezető tevékenység kiválasztására és végrehajtására tesz képessé. A motívumok (melyek közé tartoznak többek között attitűdjeink, meggyőződéseink, stb.) a döntéseinket alakítják, a tudásrendszer (a képességek és az ismeret jellegű tudás) pedig a végrehajtásért felelős. Nagy (2007) kompetencia alapú személyiségmodellje a személyiség valamennyi komponensét rendszerbe foglalja.



1. ábra. Nagy József kompetencia-modellje (Nagy, 2007, 32. o.)

A kompetenciamodell középpontjában az egyes kompetenciák fejlődésének kritikus feltételeiként is definiált kognitív kompetenciák állnak, melyek a többi kompetencia fejlődésének szükséges, de nem elégséges feltételei. A személyes kompetenciák az egyén túlélését, civilizációkban a minőségi életet, az életminőség folyamatos javítására való képességet jelentik. A szociális kompetenciák a faj túlélését, nevezetesen az adott emberi közösség megőrzését és a fejlődéséhez való hozzájárulást teszik lehetővé. A gyermek fejlődése során egyszerre integrálódik közösségébe és differenciálódik mint egyén (Zsolnai, 2006). Az ember csak az öt körülvevő szociális közzeggel együttműködve létezhet, így a két kompetenciarendszer kapcsolódásai evidenciák. A nyelvi kulcskompetencia pedig valamennyi kompetencia fogalmi szinten való működését teszi lehetővé.

A nevelés során a nevelő a kompetenciák fejlődésének segítségével befolyásolja a személyiség alakulását. Ez a befolyásolás természetesen az emberiség, ezen belül az adott társadalom pozitív értékei mentén történik, és a kompetenciafogalom összetettsége miatt az értékkövető viselkedés számos dimenzióját érinti: az értéknek megfelelő viselkedésmódok megvalósítására való képességet, az értéktudatosságot és az értékek interiorizálását egyaránt. Nagy József (2000) a pozitív értékek mentén zajló egyes viselkedésmódokat is jellemzi, továbbá kitér arra, milyen problémákat eredményez(het) az egyén és az adott közösség szempontjából, ha nem alakul ki az értékkövető magatartás. A kompetencia alapú szemléletmód magában foglalja a nevelő hatások komplexitását is: bármilyen kompetenciaterület fejlődésének a segítése befolyással van a többi kompetenciaterület fejlődésére is. Sajnos az összefüggés a másik oldalról közelítve is igaz: ha valamelyik kompetencia fejlődésében elmaradás van, az hátráltathatja más kompetenciaterületek fejlődését is, ezért a kompetenciák fejlődésének nyomon követése, az elmaradások mielőbbi észlelése és a kompenzálásuk érdekében tett mielőbbi pedagógiai intervenció alapvető jelentőséggel bír (Nagy, 2010).

Fejlesztés, a fejlődés támogatása a DIFER szellemében

Az elmúlt évtizedek kutatásai feltárták azokat az elemi alapkészségeket, melyek az egyes kompetenciák fontos alapjait képezik, és jelentős mértékben befolyásolják az iskolakezdetés sikerességét (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). Elkészült az elemi alapkészségek fejlettségének mérésére szolgáló mérőeszköz is (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b). Az országos mérések eredményei alapján megállapítást nyert, hogy az egyes elemi alapkészségek spontán fejlődése nem minden esetben megfelelő ütemű,

szükség van a fejlődési folyamat tudatos segítésére. A kutató-fejlesztő munka következő szakaszában az egyes elemi alapkészségek fejlesztésének támogatására módszertani segédletek készültek a pedagógusok számára (Fazekasné, 2006; Józsa, 2014; Miskolczi-né és Nagy, 2006; Nagy, 2009; Zsolnai, 2006).

A DIFER programcsomag egyik kötetében a relációszókincs, az összefüggés-kezelés és a tapasztalati következtetés fejlődésének mesékkel történő segítésének módszertani lehetőségeit mutattuk be (Nagy, 2009). A módszer kidolgozását és kipróbálásának eredményeit korábbi publikációk ismertetik (Nyitrai, 2010; Nyitrai és Zentai, 2012), jelen írásunk a fontosabb módszertani elvekre tér ki.

A DIFER-fejlesztések tartalomba ágyazott képességfejlesztések, kiindulópontjuk, hogy az adott korosztály esetében tartalmi és módszertani szempontból végiggondoljuk azokat a lehetséges megoldásokat, melyek a motívumrendszer és a tudásrendszer fejlődését együttesen befolyásolják (Józsa, 2005; Józsa és Zentai, 2007). A DIFER programcsomagról, valamint a DIFER-fejlesztésekről Józsa (2016) ad áttekintés ebben a folyóiratszámában. Az összefüggés-kezelés fejlődésének szenzitív időszakában, a 4–8 éves életkorban a gyermekek számára kedves tartalom a mese, amely részben a benne rejlő lehetőségek, részben pedig a gyermekek életében betöltött szerepe miatt nagymértékben befolyásolja a kognitív, a személyes és a szociális kompetenciák fejlődését egyaránt, így különösképpen alkalmas lehet arra, hogy a tartalomba ágyazott kritériumorientált fejlődéssegítés eszköze legyen.

Fejlesztés vagy a fejlődés segítése? Mindkét fogalom használatához tapadnak pro és kontra vélemények. A fejlesztés a pedagógia egyik nagy viharokat kiváltó alapfogalma, gyakran kapcsolódik a szóhoz az erőltetett, elsősorban a felnőtt vágyait és nem a gyermek igényeit követő fejlődésgyorsítás. A fejlődés segítésével kapcsolatban pedig ellenérzéként a bizonytalanság merül fel, főleg azokban az esetekben, amikor a folyamatba a felnőttnek céltudatosan kell beavatkoznia. Nagy (2008) a felnőttnek a fejlődés folyamatára gyakorolt befolyását, ennek módjait a készítés-segítés dimenziója mentén rendezi el, hangsúlyozva, hogy lényegében minden egyes pedagógiai elképzelés a segítés és a készítés valamilyen mértékű keveréke: a segítés vagy a készítés dominancia jelleggel érvényesül. A segítő pedagógia sem zárja ki a készítést bizonyos esetekben, és a készítő pedagógiának is vannak a segítés körébe sorolható elemei.

A DIFER-fejlesztések a segítő pedagógia körébe tartoznak. A fejlődés támogatása a gyermekből indul ki, konkrét módszertani alakítását nem csupán a gyermek adott területen elért fejlettsége, hanem érdeklődése, élettapasztalatai, korábbi élményei és szociokulturális háttere is befolyásolják. Csak akkor várható a fejlesztő hatás érvényesülése, ha az adott tartalom és az interakciók élményt jelentenek a gyermek számára, és ez az egyéni utak megtalálásának fontosságára, a differenciálás szükségességére irányítja a figyelmet. A megtanítás stratégiája azt jelenti, hogy egy-egy kompetenciaterület fejlődésének a támogatása nem előre meghatározott időkeretekhez, hanem a fejlődés menetéhez igazodik, és addig tart, amíg a fejlődés az optimális szintet nem éri el (Nagy, 2007, 2008). Ez egyes esetekben jóval hosszabb idő is lehet annál, mint amit a köznevelési rendszer erre biztosít. A fejlődés támogatása kompetencia alapú megközelítésben azt jelenti, hogy a motívumok és a tudás (ezen belül az ismeretek és a képességek) fejlődését egyaránt segíteni kell. „Fontos a hétköznapi élethelyzetekben rejlő tanulási lehetőségek tudatosabb (de a gyermek felé nem okvetlenül direkter) kihasználása is. A fejlődés segítése tudatos (de a gyermek felé nem okvetlenül direkt) megoldásokat igényel.” mondatok helyett: A fejlődés segítése, ezen belül a hétköznapi élethelyzetekben rejlő tanulási lehetőségek nagyobb kihasználása a felnőtt részéről tudatosabb, de a gyermek felé nem okvetlenül direkt megoldásokat igényel. A segítő pedagógiában a pedagógus szerepének értelmezése a facilitátor szerepének értelmezésével mutat közeli rokonságot, így kézenfekvő a személyközpontú megközelítéshez való kapcsolódás is (Rogers és Freiberg, 2007; Sallai, 2006; Tringer, 1991), különösen a kommunikációs formák, lehetőségek vonatkozásában.

A mesék és a kompetenciák

A mesékben rejlő lehetőségeket elemezve megállapítást nyert, hogy a mesék valamennyi kompetencia fejlődésére pozitív befolyással bírhatnak (Nyitrai, 2009a, 2012).

A szociális kompetencia esetében kiindulópontot jelent, hogy a mesék az adott kultúra értékrendjének hordozói, a mesei tartalom mindig az adott közösség által pozitívnak tartott értékek mentén rendeződik el. A mesék és a mindennapi élet között átjárhatóság van, ezt nevezi Bruner (1986) körkörös mimezisnek. Az élet utánozza a történeteket, a történetek utánozzák az életet. Ebből következik, hogy a mesék helyzetmegoldási mintákat is kínálnak: sok olyan élettapasztalatunk van, mely nem személyesen átélt élményekből, hanem történetekből származik. A mese hősei típusokat képviselnek, egyéni sorssal, pl. mindegyik legkisebb királyfi vagy mindegyik szegény legény sorsa más és más, egyénien alakuló a közöttük lévő hasonlóságok, azonosságok ellenére is. A mese cselekmények, események láncolata, hangsúlyozott kezdettel és véggel, így a mesét hallgató az egyes viselkedések, tevékenységek előzményeivel és következményeivel is szembesül. A mindennapi élethelyzetek erre nem adnak lehetőséget: az előzményekről gyakran nem akarunk tudomást szerezni, a következményekkel pedig nem számolunk előre. Számos mesében kap hangsúlyt a szociális kommunikáció megfelelésége: amíg nem az elvárt módon szólítja meg a mesehős pl. az öregasszonyt, addig nem kap segítséget. A „Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál” formula jól illusztrálja ezt. A proszocialitás elvárt viselkedés, a kedvező helyzetbe kerülés, a jutalom elnyerése ettől függ. Pl. a *Holle anyó* című mesében az a lány kapja a kincset, aki a Holle anyóhoz vezető úton mindenkinek megadja a kért segítséget. A mesehőstől elvárt az önérvényesítés, de meghatározott keretek között. Ezek a keretek egybevágóan az önérvényesítésnek az adott kultúrában működő kereteivel. A mesék az együttélésre kimeríthetetlen példát hoznak, jókat és kevésbé jókat, konfliktusokkal terheltet, jóból rosszra fordulókat és rosszból jóra fordulókat egyaránt, jól szemléltetve ezzel az emberi kapcsolatok sokféleségét, bonyolultságát és változékonyságát, továbbá a mesehősöknek az ezekben a változásokban játszott szerepét.

A szociális kompetencia fejlődése szempontjából érdekes kérdés a mesék morálja, a mesékben megjelenő erkölcsi üzenet kérdése. A mesélő felnőtt szereti azt gondolni, hogy a pozitív erkölcsi tartalmú, végű, üzenetű mesék értékrendje szinte automatikusan beépül a mesét hallgató gyermek személyiségébe, és a gyermek azért követi a jót, mert az győzött. Bettelheim (1985) és Tarbay (1999) azt hangsúlyozza, hogy ez közel sincs így: a gyermek azzal a hőssel azonosul, annak a hősnek a viselkedése lesz követendő minta számára, akinek a helyzetét vonzónak találja, és az a hős vonzó, aki sikeres a gyermek által fontosnak érzett helyzetekben (Nyitrai, 2012). Ezért lehet veszélyes a humoros, sikeres agresszió. Bettelheim (1985) kifejti, hogy a mesékben jelen lévő rossz, gonosz vonzó is lehet, akárcsak az életben is, a jóság pozitív hatása a kifizetődőségében rejlik.

A személyes kompetenciák esetében a legfontosabb hangsúlyozandó a mesék élményforrás jellege. „A mesék élni segítenek” (Boldizsár, 2004, 11. o.), az általuk közvetített optimista életfilozófia az akadályok leküzdésére, kitartásra, a problémák megoldására ösztönöz. A mesék nem a készen kapott boldogságot ígérik, hanem a boldogulás lehetőségét hangsúlyozzák, azt közvetítve, hogy ezért az embernek magának is tennie kell, tennie érdemes. A gyermek a meséket hallgatva végigkíséri a mesehős útját az önvédelemtől és az önellátástól kezdve az önismeret és az önfejlesztésre való képesség kialakulásáig. A mesék gyakran kezdődnek a nyugalmi állapotból való kimozdulással, mely valamilyen külső körülmény, változás következtében elkerülhetetlen lesz. Ez a kiindulópont gyakran készíti a mesehőst az önellátással való próbálkozásra, annak megtanulására. Ez a folyamat az önismeretet is jól segíti, hiszen a próbálkozások sikerességét meghatározza a saját kompetencia bemérni tudása: az ahhoz igazodó próbatétel választása vagy a nagyobb

kihíváshoz szükséges tudás megszerzése. Nagy szerepet kap az önismeret és az önbizalom erősítése, a pozitív jövőkép.

A kognitív kompetenciáknak, hangsúlyozottan a gondolkodásnak is jó segítője a mese. Cooper, Collins és Saxby (1994) a történeteknek a kritikai gondolkodás fejlődésében játszott szerepét emelik ki, véleményük szerint a mesék, történetek hozzásegítenek az új összefüggések meglátásához, az összefüggések észleléséhez, az ok és okozat felismeréséhez, a mesék, történetek hatására fejlődik a problémamegoldás, a viszonyítás, a hasonlóságok és különbözőségek kezelni tudása, osztályozása, a sémákba rendezés. A meséknek, vagyis a narratívumoknak is köszönhetően a másik gondolkodásáról való gondolkodás képessége 4 éves kortól kezd kialakulni. Nagyon jól segítik a megfordíthatóság, a tranzitivitás gondolkodási műveletének elsajátítását a mesékben szereplő varázslatok leírásai is (Rodari, 2001).

A meséknek a nyelvi kompetenciák fejlődésében betöltött szerepe már évtizedek óta evidencia (Nagy, 1980). Az anyanyelvi fejlődésnek három szintje különböztethető meg: a szituatív, a narratív és a prediktív szint. A mindennapi élethelyzetekben a szituatív szint van jelen, a kisgyermek beszédére is ez a jellemző. Az eredményes iskolai tanuláshoz a narratív szint szükséges, melynek eléréséhez a gyakori mesehallgatás segíti a gyermeket, aki a mesehallgatás során tanulja meg a folyamatos, összefüggő beszéd megértését, sajátítja el az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat és relációkat. Erre a mindennapi élethelyzetekben zajló kommunikáció erős szituativitása és a rá jellemző tömörítés miatt nem ad elég mintát és lehetőséget. A mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli viszonyoktól, és elősegíti a különböző viszonyrendszerek megértését. A mesélésnek a szókincs gyarapításában is jelentősége van. A gyakorlott olvasóvá válás feltétele a kritikus szókészlet (a leggyakoribb kb. 5000 szó) ismerete (Nagy, 2006). A szegényes szókincs megnehezíti az olvasásképesség fejlődését is (Józsa és Steklács, 2009).

Az anyanyelvi fejlődésnek három szintje különböztethető meg: a szituatív, a narratív és a prediktív szint. A mindennapi élethelyzetekben a szituatív szint van jelen, a kisgyermek beszédére is ez a jellemző. Az eredményes iskolai tanuláshoz a narratív szint szükséges, melynek eléréséhez a gyakori mesehallgatás segíti a gyermeket, aki a mesehallgatás során tanulja meg a folyamatos, összefüggő beszéd megértését, sajátítja el az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat és relációkat. Erre a mindennapi élethelyzetekben zajló kommunikáció erős szituativitása és a rá jellemző tömörítés miatt nem ad elég mintát és lehetőséget. A mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli viszonyoktól, és elősegíti a különböző viszonyrendszerek megértését.

A mese és a szándékos fejlődéssegítés

A mesehallgatás spontán fejlesztő hatása is jelentős. A rendszeresen, gyakran mesét hallgató gyermekek fejlődésben kb. 1 ½ évvel megelőzik azokat a társaikat, akiknek a meseélményben csak ritkán van részük (Nagy, 1980). Erre építkezve dolgoztuk ki a mesékkel történő szándékos fejlődéssegítés egyik lehetséges módszereként a tematikus csoportos beszélgetést a relációszókincs, az összefüggés-kezelés és a tapasztalati következtetés fejlődésének segítésére (Nyitrai, 2009b). Kutatásunk eredményei bizonyították, hogy a gyakori mesehallgatás és a mesékről való, élményből fakadó tematikus csoportos beszélgetések pozitívan befolyásolják az összefüggés-kezelés fejlődését. A spontán beszélgetések is nagymértékben segíthetik a csoporton belüli jó hangulat kialakulását és erősíthetik a kommunikációs kedvet, ezzel hozzásegítenek a fejlődéshez. Önmagukban azonban nem önkéntlenül elegendők a fejlődés kritériumorientált szándékos segítéséhez: egyrészt szerteágazó jellegük miatt, másrészt pedig mivel a kommunikációs kedv és a kommunikatív képességek fejlettsége között szoros az összefüggés, feltételezhetően pont azok a gyermekek maradnak ki belőle, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a fejlődés segítésére.

A tematikus csoportos beszélgetéssel kapcsolatos főbb módszertani javaslatok a következők (Nyitrai, 2009b). A beszélgetésnek egyetlen megfogalmazható célja lehet: a mese által nyújtott élmény fokozása, vagyis: nem a mese értelmezéséről, megmagyarázásáról, „megtanulásáról”, kikérdezéséről van szó. A közös élményekről való beszélgetés során újraélhető az öröm, oldódhat a feszültség, a szorongás és a félelem, választ kaphatunk felmerülő kérdéseinkre, megerősödhet, tovább kristályosodhat a véleményünk, erősebbé válhat az élménytársak közötti összetartozás-érzés, kohézió. Az élményekről való beszélgetésnek egyrészt feltétele, másrészt következménye egyfajta mélyebb, intimebb kapcsolat a beszélgetőpartnerek között. A beszélgetés kezdeményezése egy jó játék kezdeményezéséhez lehet hasonló. A csoportos beszélgetést tartjuk jónak, az egy gyermek - egy felnőtt beszélgetések ebben az esetben könnyen válhatnak faggatássá, számonkéréssé. A válaszok negatív minősítése szigorúan tilos!

A tematikus beszélgetés a pedagógus oldaláról nagyobb fokú előzetes átgondoltságot és a beszélgetés szándékos mederben tartását igényli. Vagyis: a beszélgetés keretei jóval behatároltabbak, mint a spontán beszélgetésnél, de ezen belül a gyermekek válaszadása mind a megszólalás, mind a tartalom szempontjából rájuk bízott. A pedagógus kommunikációjával, beszélgetésvezetésével kapcsolatos elvárások a Rogers-i kommunikáció kritériumaihoz igazodnak.

A beszélgetések feltételezésünk szerint egyidejűleg fejlesztik a kommunikációs kedvet és az egyes elemi alapkészségeket, főleg a beszédhanghallást, a relációszókincset, a szocialitást, az összefüggés-kezelést és a tapasztalati következtetést.

Melyek a csoportos beszélgetés lehetséges előnyei? (Nyitrai, 2009b)

- Nincs megszólalás-kényszer, az a gyermek beszél, aki szívesen teszi ezt. A beszédfejlődés szempontjából rendkívül fontos, hogy a gyermeknek pozitív élményei legyenek a beszéddel mint tevékenységgel kapcsolatban, ne alakuljanak ki benne gátlások, ne féljen megszólalni. A beszélőkedv a beszédfejlődés egyik legfontosabb katalizátora.
- Egymás beszéde is „kedvcsináló”, motivációt segítő és minta a gyermekek számára.
- A szociális kompetencia, ezen belül a szociális kommunikáció fejlődését segíti.
- A közös beszélgetések esetében maguk a helyzetek is segítik a szociális kompetencia fejlődését: egyrészt egymás meghallgatására, empátiára, toleranciára nevelnek, másrészt pedig a társas kapcsolatok alakulását, a csoportképződést is segítik.
- A gyermekek pozitív tapasztalatokat szerezhetnek az élményekről, véleményekről és érzésekről való beszélgetésről, ennek hatására a későbbi életszakaszokban is feltételezhetően könnyebben nyílnak meg mások előtt. Ez a pszichés egészség szempontjából rendkívül fontos.

- A gyermekek számára fontos tapasztalat, hogy „nem mindenki ugyanúgy látja a világot, mint én”. Ugyanakkor: „az én világom is meglátható”.

Amit a pedagógusnak érdemes megfogadnia (Nyitrai, 2009b):

- Nincs „jó válasz”, „jó kérdés” és „jó megjegyzés”.
- A beszélgetés a pedagógus részéről nem lehet kikérdezés, faggatózás, számonkérés.
- A régebbi beszélgetésekre való esetenkénti visszautalás a felidézés örömét adja, és segítheti a történetiség átélését is.
- A beszélgetés tartalma az élményekből induljon ki, a saját élményekhez kapcsolódó tartalom nagyon fontos.
- Ha a pedagógus is beszél a saját élményeiről, érzéseiről, akkor kisebb az esélye annak, hogy a beszélgetés egyfajta kikérdezéssé alakul.
- A beszélgetés témájának tágabb kontextusba helyezése élményszerűbbé, árnyaltabbá tesz, a didaktikusság veszélye kisebb.
- Természetesen a felnőtt is kérdezhet, ha úgy érzi, hogy ezzel továbbviszi a szituációt, fokozza annak gazdagságát, élményszerűségét (persze nem a helyzet mindenáron való fenntartásáról van szó).
- Számtalan oka lehet annak, ha egy gyermek nem kapcsolódik be a beszélgetésekbe, nem szólal meg: pl. túl intenzíven éli át az élményt, a felfokozott érzelmi állapotban meg sem tud szólalni, vagy ellenkezőleg: nem érdekli őt a mese, nincs róla mit mondania, alapvetően csendes, gátlásos, visszahúzódo, fél attól, hogy nem tudja jól kifejezni magát, kisebb gyermekek esetében a beszédfejlődésben lehetnek elmaradások (főleg a beszédprodukcióit illetően), aktuálisan nincs jó fizikai/lelki állapotban, a jelenlévő gyermekek közül valakivel nem jó a kapcsolata, vagy éppen konfliktusa volt, stb. Ilyenkor legfontosabb az idő hagyása, esetleg más élethelyzetekben páros, személyes beszélgetés kezdeményezése a pedagógus részéről, annak segítése, hogy a gyermek a számára lehető legkedvezőbb módon vehessen részt a helyzetben: ha jól érzi magát, várhatóan előbb-utóbb a beszédkedve is megjön.
- A beszélgetések során előfordulhatnak esetleges konfliktusok a gyermekek között (pl. letorkolják, kigúnyolják egymást, belekötnek a másik által elmondottakba, stb.). Ezeknek a helyzeteknek a kezelése is természetesen a győztes-győztes típusú megoldásokat igényli, vagyis azt, hogy egyik gyermek se érezze magát vesztesnek a konfliktus lezárása után.
- A rítusoknak és a hagyományoknak hangulatfokozó és közösségteremtő hatásuk van (időszak, bevezető és záró formulák, meseszönyeg, gyertya, rigmusok stb.).
- Többféleképpen felvetődik az illusztráció és a magyarázat kérdése. A többlet-információ adott esetben racionalizál, megzavarja a belső képteremtési folyamatot, gátolja a fantázia működését és fejlődését, esetleg előítéletek kialakulását segítheti. Ugyanakkor az illusztrációnak élményfokozó hatása is van, erről gyakran megfeledkezünk. Az olvasni nem tudó kisgyermek számára a képeskönyv-nézegetés, a felnőttel a képekről való beszélgetés, a képekről mesélés kedves tevékenység. Esetenként a fantázia beindulásához is szükség van az illusztrációra, hiszen nélküle bizonyos dolgokat nem tudunk elképzelni.
- Különös figyelmet igényelnek az erkölcsi vonatkozásokról való beszélgetések az üres moralizálás elkerülése érdekében.

A kompetencia alapú pedagógia fontos jellemzői az élményszerűség és a differenciálás. Ennek szem előtt tartása különösen fontos a mesék alkalmazásában. A tematikus csoportos beszélgetésekre kidolgozott módszertani javaslataink a szemléleti keretek kialakulását segítik, az egyes helyzetek élményszerűvé varázsolásának lehetőségét a pedagógusnak kell megtálatnia.

Összegzés

A relációszókincs, az összefüggés-kezelés és a tapasztalati következtetés mesékkel történő fejlesztésének kidolgozása óta öt év telt el. Indokolt lehet a pedagógusok módszerrel kapcsolatos tapasztalatainak feltárása, és az eredmények alapján a módszer továbbgondolása.

Többéves kutató-módszertani fejlesztő munkám a Nagy József professzor úr irányította DIFER-fejlesztésekhez kapcsolódott. Büszkeséggel és örömmel tölt el, hogy ennek részese lehettem, lehetek.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az OTKA K83850 pályázathoz kapcsolódik.

Irodalom

- Bettelheim, B. (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Meseepika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bruner, J. (1986): Two Modes of Thought. In: *Actual Mind, Possible Worlds*. Harvard University Press London.
- Cooper, P. J., Collins, R. és Saxby, M. (1994): *The power of the story*. Maximilian Education, Pty. Ltd., Australia.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhang-hallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.
- Józsa Krisztián (2014): *A számolási készség fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26. 4. sz. (jelen kötetben)
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz. 365–397.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 5. sz. 3–17.
- Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2006): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–107.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2008): Kritériumorientált fejlődéssegítés. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság*. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5–25.
- Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2010): *Új pedagógia kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nyitrai Ágnes (2009a): A mese és 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 (2009b): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 53–80.

- Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Nyitrai Ágnes (2012): A kompetenciák fejlődése, a fejlődés nyomon követésére és segítésére alkalmas módszerek az óvodában. In: *Hét aranyalma. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak*. KIM Nemzetpolitikai Államtitkárság, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 137–162.
- Nyitrai Ágnes és Zentai Gabriella (2012): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2011*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 99–122.
- Rodari, G. (2001): *A képzelet grammatikája*. Pont Kiadó, Budapest.
- Rogers, C. R. és Freiberg, H. J. (2007): *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kiadó – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Sallai Éva (2006): Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 116–124.
- Tarbay Ede (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz. A gyermek- és ifjúsági irodalom történetének irányítójá*. Szent István Társulat az Apostoli Szentzség Kiadója, Budapest.
- Tringer László (1991): *A gyógyító beszélgetés*. Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves korban*. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Mozaik Kiadó, Szeged.