

KÉP(ES) A KÖNYV

Tanulmányok a csendeskönyvekről

Gyermekirodalmi Műhely

2024



A tanulmánykötet megjelenését a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tudományos és Művészeti Pályázata, valamint az SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézete és az SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszéke támogatta.

Lektor
Bárdos József
Petres-Csizmadia Gabriella
Sándor Csilla

Szerkesztő
Varga Emőke

Bevezető	9
I. Történeti és tipológiai megközelítések	11
Csányi Dóra: Csendeskönyvek – könyvek szöveg nélkül.....	12
Kovács Eszter: A csendeskönyvek helye a képes gyerekirodalmi műfajok között	29
Margittai Zsuzsa: Úton a képek hegemoniája felé. A képkönyvek és a minőség gyerekkönyv-illusztráció előzményei Magyarországon a huszadik század első felében.....	48
II. Elméleti megközelítések	69
Daróczi Gabriella: Közelítések egy könyvjelenséghez	70
Szilvássy Orsolya: Képes történetek. A figyelemirányítás technikái és az olvasói figyelemirányulás kognitív folyamatai az óvodáskorú olvasókat megszólító szöveg nélküli képeskönyvek befogadásában.....	80
Varga Emőke: A silent book történetek közvetítésének kommunikációs jellemzői ...	101
III. Műelemzések	125
Hernádi Mária: Átkelés az időn. Satoe Tone: Pipó utazása	126
Benyovszky Krisztián: Szóban forgó képsorozatok. A karikatúraalbum és a képkönyv közötti párhuzamokról.....	146
IV. A készségfejlesztés lehetőségei	161
Juhász Valéria: A képkönyvek, képeskönyvek közös nézegetésének és olvasásának szerepe a beszédfejlődésben és a literációs nevelődésben – fókuszban a közös figyelmi képességgel, a szókincsfejlesztéssel és a nyelvi tudatossággal.....	162
Goda Beatrix: A képkönyvek olvasástanulást előkészítő és olvasásfejlesztő szerepe kisgyermek- és kisiskoláskorban.....	183
Havlikné Rácz Andrea – Tímár Marietta – Tóth Evelin – Tóth Karina: A képkönyv mint a gyermeki ábrázolás élményforrása.....	201

Lovas-Szabó Kitti – Szabó Eszter – Pauer Erika: A silent book művészetpedagógiai alkalmazása óvodás és kisiskolás korosztálynál az egri Bródy Sándor Könyvtár gyermekkönyvtárában	215
Tusori Eszter: A silent book alkalmazási lehetőségei kisgyermekkel való foglalkozások során – pszichológiai perspektívából.....	229
Csörgei Andrea: A képeskönyvek, a történetmesélés és a drámapedagógia együtthetése az olvasóvá nevelés szolgálatában.....	238
Urbanik Tímea: Ablakok a közös figyelemre. Rofusz Kinga Otthon című csendeskönyvének irodalomterápiás lehetőségeiről.....	253

V. Empirikus kutatások 271

Kovács Krisztina – Turcsányi Enikő: Óvodás gyermekek szövegalkotási produkciója silent book alapján: egy pilotvizsgálat eredményei	272
Bencsik Luca – Péntek Erzsébet Noémi – Török Dóra Melinda – Molnár Szimonetta: Neked mit jelent a boldogság? Óvodás gyermekek véleménye Maros Krisztina Milyen színű a boldogság? című csendeskönyvéről	287
Miskolczi Ramóna: A kép(zelet) meséje – Rofusz Kinga Otthon című könyvének óvodáskorú gyermekek befogadási folyamatára gyakorolt hatása	301
Bodó Eszter: Óvodáskorú gyermekek kreatív szövegalkotása a Hová tűnt a torta? című silent book alapján	313
Hlavács Ingrid – Péntek Noémi – Turcsányi Enikő: A silent book ismertsége óvodások szüleinek körében.....	321
Havlikné Rácz Andrea: A szöveg nélküli képkönyvek alkalmazása az óvodai nevelésben	325

JUHÁSZ VALÉRIA

A KÉPKÖNYVEK, KÉPESKÖNYVEK KÖZÖS NÉZEGETÉSÉNEK
ÉS OLVASÁSÁNAK SZEREPE A BESZÉDFEJLŐDÉSBEN,
A LITERÁCIÓS NEVELŐDÉSBEN – FÓKUSZBAN A KÖZÖS
FIGYELMI KÉPESSÉGGEL, A SZÓKINCSEFEJLESZTÉSEL
ÉS A NYELVI TUDATOSSÁGGAL

A tanulmány a gyermekek írásbeliségbe való belenevelődéséről szól középpontba állítva a képkönyvek és a képeskönyvek használatának kérdéseit. Kiemelten foglalkozik a közös figyelmi képesség fejlődésével, annak tanulásban játszott szerepével és azzal, hogy ez a triádikus viszony (gyermek-szülő-tárgy közti tekintetváltogatások) hogyan határozza meg a tanulás folyamatát. Részletezi továbbá, hogy a legkisebbek (0–6 évesek) számára készült képkönyvek, képeskönyvek nézegetése, a velük való foglalkozás, a kép-szöveg viszonyainak megértése, a felnőtt-gyermek könyves interakciói milyen általános és speciális szerepet játszhatnak a beszédfejlődésben, a gondolkodás fejlődésében, az olvasáselsajátítás és az iskolai tanulás előkészítésében.

A képek, képkönyvek, képeskönyvek szerepe az írásbeliségbe való belenevelődésben

Az írásbeliség kultúrájába való belenevelődés már születés előtt megkezdődik. Azt, hogy mennyire lesz sikeres a gyermek iskolai előmenetele, nagymértékben meghatározzák az öröklött, az epigenetikai feltételek, az intrauterin környezet (a nyelvfejlődés szempontjából például, hogy milyen hangokat, nyelvet – ritmust, intonációt – hall a fejlődő magzat), a perinatális körülmények és a posztnatális környezet (hogy a csecsemőhöz való beszélés során mennyire veszik figyelembe a gyermek értelmi fejlődését, beszédészlelését, melyik életkorban milyen „dajkanyelvet” használnak a „vele” beszélgetők¹). Továbbá meghatározóak a szociokulturális tényezők, vagyis hogy milyen környezetbe születik a gyermek a literációs lehetőségek, az írás-olvasás kultúrájába, illetve annak hozzáférhetőségi szintjébe való belenevelődés szempontjából: milyen a szülők viszonya az olvasáshoz, a tanuláshoz, vannak-e otthon könyvek, újságok, számítógépek, laptopok, elektronikus könyvek olvasására szolgáló eszközök, hogy milyen az írásbeliséghez fűződő viszonya a családnak, van-e íróasztal, olvasósarok, járnak-e könyvtárba stb. Olvasásértési szempontból a legerősebb indikátornak

1 Lásd részletesebben Juhász Valéria: A beszédfejlődés segítése, a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak. Szeged: JGYF Kiadó, 2023. 23., 26–29. p.

azonban a gyerek-könyv-szülő interakciót találták a szociálpszichológiai kutatások,² vagyis azt, hogy milyen rendszerességgel olvasnak a gyermeknek mesét, nézegetnek közösen könyveket stb.³ Számos kutatás támasztja alá, hogy a magas szocioökonómiai státusz (SES)⁴ alacsonyabb kognitív-nyelvi (például gyenge fonológiai) képességek esetén is pozitív befolyással lehet az olvasástanulásra, mert a gyermek nem tipikusan az írás-olvasásra használt, bal fuziform terület alaphálózatát használja olvasáskor, hanem attól eltérő agyi területekkel, például jobb szuperior temporális tekervény és a bilaterális szuperior frontális tekervény aktivitásával kompenzálja a nehézségeket. Tehát a magas SES-nek fejlődésserkentő hatása van, ami már az olvasástanulás előtt jelentkezik az idegrendszer érésében és a fejlődésben – hiszen kedvezőbbek a körülmények.⁵ A hátrányos helyzetű családoknál, ahol a tanulást nem tartják értéknek, azt találták, hogy ezen gyermekek tanulási motivációja jóval elmarad a társaikéhoz képest,⁶ így a „tanulási motívumok nem erősödnek meg, a veleszületett alapú motívumokra nem épülnek rá a tanulási motívumok, helyettük más motívumok alakulnak ki”⁷, ami azért problémás, mert a tanulási motívumok megfelelő fejlettsége kulcs a különféle készségek elsajátításához, az önfejlesztésre törekvő felnőtté váláshoz.⁸ Ugyanakkor a hátrányos helyzetből adódó nyelvi késés óvodában, megfelelő támogatással jól vagy jobban fejleszthető, mint például egy esetleges neurológiai fejlődési eltérésből adódó (eredetileg csak nyelvfejlődési késésnek tűnő) nyelvfejlődési zavar.

A gyermekek iskolába lépés előtti literációs tapasztalatszerzését, az írásbeliségbe való belenevelődését az interakciók szempontjából három kategóriába sorolják: „1. a gyermek szülővel folytatott interakciója során szerzett írás-olvasási tapasztalatok (például mesélés, képeskönyvekhez kapcsolódó interakciók, utcai feliratok nézegetése, beszélgetések róluk, a figyelem ráirányítása az írott szövegre); 2. a gyermek saját

2 Nagy Attila: Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. In: Könyv és Nevelés, 2001. 3. 14–22. p.

3 Lásd részletesebben: Juhász Valéria: A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. In: Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 2017. 12. 38–44. p.

4 Angolul: Socioeconomic status (SES), ezért a magyar szakirodalomban is gyakran csak SES-ként utalnak rá.

5 Csépe Valéria: Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pszicholingvisztika 1. Szerk.: Pléh Csaba – Lukács Ágnes. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2014. 339–370. p., 365–366. p. hivatkozik a következő írásokra: Noble, Kimberly – Farah, Martha J. – McCandliss, Bruce: Socioeconomic Background Modulates Cognition – Achievement Relationships in Reading. In: Cognitive Development, 2006. 3. 349–368. p. és Storch, Stacey A. – Whitehurst, Grover: Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. In: Developmental Psychology, 2002. 6. 934–947. p.

6 Fejes József – Józsa Krisztián: A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Magyar Pedagógia, 2005. 2. 185–205. p.

7 Józsa Krisztián: Az elsajátítási motiváció. Bp.: Műszaki Kiadó, 2007. 38. p.

8 Józsa Krisztián, 2007. 38.

tapasztalatszerzése az írásbeliséggel kapcsolatosan (például egyedül nézegeti a képek könyvében a betűket, képeket, kvázi olvasást végez, miközben az ujjával mutatja, „hol tart” az olvasásban); 3. a gyermek megfigyeli, hogy szülei milyen literációs tevékenységekben vesznek részt (például számítógépen írnak-olvasnak, útmutatót tanulmányoznak, könyvben keresgélnek).⁹

Mielőtt rátérnék részletesebben a képkönyvek típusaira, a képkönyvekben rejlő kommunikációs nevelés lehetőségére, ráirányítom a figyelmet egy olyan fejlődésbeli jellemzőre, amelyről az olvasóvá nevelődés szakirodalmában még nemigen találunk szaktanulmányokat, mégis olyan mérföldkőnek számít, amely már igen korán felhívja a figyelmet egy tipikus vagy egy esetleges atipikus fejlődési jellemzőre, mert kihat a beszéd- és tágabban a nyelvi-kognitív fejlődés menetére is. Ez pedig a közös figyelmi képesség fejlődése.

A közös figyelmi képesség

A képek könyv és képkönyv vagy képek nézegetésének pedagógiaiilag megfelelő és tudatosan fejlesztő megközelítéséhez áttekintem a közös figyelmi képességgel kapcsolatos kutatásokat, mert a közös figyelmi képesség jelentős szerepet játszik a kommunikációs és a társas fejlődésben. A következőkben három összefoglaló tanulmány alapján röviden vázolom a közös figyelmi fejlődés jelentőségét a kognitív-nyelvi-szociális fejlődésre vonatkozólag.¹⁰

A csecsemő már a beszédindulása előtt részt vesz a társas interakciókban. A szülőkkel, gondozókkal és a környezetében lévőekkel folytatott kommunikatív aktusokból kezdi megérteni a körülötte lévő világot. Az interakciók során kifejlődik a közös figyelem képessége, amit pozitívan befolyásol a megfelelő kötődés és a támogató otthoni légkör. A közös figyelem képessége hatással van az iskolaérettség kialakulására, az iskolai előmenetelre, az idegrendszer érésén keresztül részt vesz az önmonitorozásban, az önszabályozásban, a viselkedésszabályozásban. Lényeges annak megfigyelése, hogy időben kialakul-e ez a képesség, mert ha nem látjuk ennek a dinamikus és életkortól elvárható fejlődését, akkor hatékony intervenciókat alkalmazva jelentős eredményeket lehet elérni, hiszen a közös figyelmi képesség fejleszthető.

Mi a közös figyelem, és hogyan befolyásolja a kognitív-nyelvi-szociális fejlődést? „A közös figyelem olyan triadikus helyzet, amelyben két partner váltogatja figyelmét

9 Juhász Valéria, 2023. 56–57.

10 A hivatkozott tanulmányok: Csákváry Judit: A közös figyelmi helyzet (joint attention) jelenségének különböző megközelítései, jellegzetességei látássérülés és autizmus spektrum zavar esetén. In: Gyógypedagógiai Szemle, 2009. 1. 2–10. p.; Lábadí Beatrix – Varró-Horváth Diána: Joint attention: Development and impairments. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 2013. 1. 39–55. p.; Tóth Ildikó – Füleki Alexandra – Szeráfin Ágnes Kata – Lakatos Krisztina – Gervai Judit: Közös figyelem, atipikus anyai viselkedés és kötődés. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 2017. 1. 69–89. p.

a másik személy és egy tárgy között. A felek monitorozzák egymás viselkedését és szándékát, miközben közösen tevékenykednek, és ezzel a triadikus interakció társas ismeretátadási helyzetté válik.”¹¹

A megosztott figyelmi viselkedéssel kapcsolatban, tipikus fejlődés esetén a tekintetváltásról, a fejfordításról, a közös elfoglaltságról, az utánzásról, a mutatósról és az ezt kísérő verbális figyelemfelhívásokról, figyelemirányításokról szólnak a kutatások, de legfontosabb mindezek közül a vizuális figyelemmegosztás. A közös figyelmi képesség teszi lehetővé az egymástól való tanulást, az együttműködést, a közös nyelv tanulását. Ez a képesség szerepet játszik a szociális tanulásban, a nyelvelsajátításban és az érzelmek, a mentális állapotok megosztásában, mások gondolatainak, szándékainak, érzelmeinek megértésében.

A közös figyelmi képesség kialakulásának fejlődési üteme igen eltérő lehet a gyermekeknél (a genetikai hozadékok, az idegrendszeri érés, a tekintetváltogatási képesség megjelenési ideje, illetve a gondozói környezet szocioemocionális viszonyulásai által meghatározottan). Mindez két folyamatra osztható: egy más által kezdeményezett interakcióra adott válasz megjelenése (odafordulás), illetve célvezérelt, közös figyelmi interakció kezdeményezése. A közös figyelem kezdeményezőképessége a szociális és kognitív fejlődésre is hatást gyakorol, így például a végrehajtó figyelmi kontrollra, a társas megismerésre, a társas orientációra, az utánzási képességre, a jutalomérzékenységre.

A közös figyelem megjelenése jelentős fejlődési lépcső a csecsemő életében. Időbeli megjelenését tekintve: 3 hónapos korban megjelenik az ingerek felé fordulás, a másik tekintete felé fordulás; 3–8 hónapos korban kezdik megérteni a csecsemők az élőlények cselekvéseit, felfedezik a kapcsolatot a saját cselekvéseik, érzelmeik és a másik által adott reakció között; 6–9 hónapos korban a csecsemők már képesek követni mások tekintetváltását, mutatóását egy adott dologra; 9–12 hónapos korban alakul ki a közös figyelem és a dolgokra való rámutatás képessége is, a tevékenységek céljának megértése; 12–15 hónapos korban jelenik meg a társas-kognitív kapacitás, amikor elkezdik megérteni a másik mentális reprezentációit, ekkor a gyermek már képes irányítani nemcsak a saját, de a másik figyelmét is. A közös figyelmi képesség 18 hónapos korra fejlődik ki.

A közös figyelmi képesség kialakulásakor a csecsemő már képes megosztani a figyelmét, élményeit egy másik személlyel egy tárgyról vagy egyéb dologgal kapcsolatban. Az ilyen helyzetekben gyakran megfigyelték, hogy a felnőtt/az anya a figyelem irányításának kezdeményezésekor gyakran keresi a szemkontaktust, mert

11 Tomasello, Michael – Carpenter, Malinda – Call, Josep, Behne, Tanya – Moll, Henrike: Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition. In: Behavioral and Brain Sciences, 2005. 5. 675–691. p. munkájára hivatkozva írja Tóth Ildikó – Füleki Alexandra – Szerafin Ágnes – Lakatos Krisztina – Gervai Judit, 2017. 70. p.

úgy könnyebben irányíthatja és tarthatja a gyermek figyelmét a bemutatni kívánt tárgyon. A gyakori kezdeményezés önmagában azonban nem biztosítja a csecsemő jobb elköteleződését egy közös tevékenységben, ezért az anyának érdemes figyelnie a csecsemő fogékonyságát, s így megfelelően időzítheti egy új viselkedési állapot indítását, amellyel a tárgy mindkettőjük fókuszába kerül a párhuzamos közös figyelmi interakcióban.

Longitudinális kutatások arra jutottak, hogy a csecsemőkori közös figyelem minősége összefügg a későbbi kognitív, szociális és nyelvfejlődés minőségével, valamint a 6 hónapos kori tekintetkövető viselkedés előre jelzi a 18 hónapos kori receptív és expresszív nyelvi készségeket, valamint a kétéves kori közös figyelmi képességet és az érzelemszabályozási stratégiát. Az egyéves kori figyelmi aktivitás előre jelzi a 30 hónapos kori általános intellektuális fejlettséget és a temperamentumjellemzőket, vagyis minél több interakcióban vesz részt a gyermek egyévesen, annál kevesebb problémát mutat 30 hónaposan impulzivitásban, túlzott aktivitásban és agresszivitásfaktorban. A több interakciót kezdeményező gyermeknek magasabb szintű kognitív képességei és jobb szociális készségei lesznek.

Mindezeket összefüggésbe hozták a tudatelmélettel, a velünk született szándéktulajdonítási képesség kialakulásával. A közös figyelem kialakulása a nyelv pragmatikai fejlődését, a mentalizációs képességeket is megalapozza: annak megértését, hogy ki mit mondott, miért azt mondta, miért úgy mondta, ahogy mondta, és mit értett alatta.

A közös figyelmi helyzet a tudásátadás feltétele, vagyis a képnézegetéssel kapcsolatos interakciókat akkor érdemes elkezdni, ha a gyermek a figyelmét a képre és a felnőtt által kezdeményezett szituációra tudja fordítani, így megtörténhet a valódi tanulás. A képnézegetés közben lényeges, hogy ne csak a felnőtt által kezdeményezett interakcióra legyen lehetőség, hanem hagyjunk teret a gyermek kérdéseinek, engedjünk időt neki a belevonódásra, teremtsünk időt arra, hogy a gyermek maga is kérdezzen, maga is kezdeményezzen interakciót a képekkel kapcsolatban.

A kép(es)könyvek nézegetésében rejlő általános fejlesztő lehetőségek

A képeskönyvek közös nézegetése, „dialogikus olvasgatása” alkalmas a komplex kommunikációs képességek fejlesztésére: egyszerre serkenti a gyermekek anyanyelvi képességeinek kibontakozását, a vizuális feldolgozó képességét, a gyermekek érzelmi intelligenciáját és szociális készségeit.¹² Mindezekon túl formálja a kognitív képességeket is, tágtja a gondolkodás tereit és kereteit, ráeszméltet az ok-okozati összefüggésekre. A lapozással és az interaktivitást kiváltó lehetőségekkel javítja a finommo-

torikát, a téri és időbeli tájékozódást, miközben a gyerekek jártasságot szereznek a könyvstruktúra-ismeretben is. A képkönyvekkel való foglalatosság kibontakoztatja a szeriális észlelést, azaz a sorrendiség megfigyelését és értelmezését, ami különösen fontos a szöveggel kísért vagy anélküli, egymással szorosan kapcsolódó képsorozatok értelmezésénél, illetve az egyes, összefüggéseket is megláttató képek felismerésénél. A verseket, dalokat tartalmazó képeskönyvek élesítik a beszédészlelést: a beszéd hangjainak nyomatékváltozása, a beszéd ritmusa alapján kiemeli a szóhatárokat, alakul a gyermek szótudata, szótagtudata.¹³ A szöveg dallama, illetve a képekhez kapcsolt gyermekdalok – zenei tréningként különösen a háromnegyedes ritmusú bölcsődalok¹⁴ – serkentik a hangmagasság-észlelést, a nyelvi érzékenységet, ami hozzájárul a fonológiai tudatosság megalapozásához,¹⁵ ráadásul a koraszülött csecsemők nyelvi fejlődésére is pozitív hatást gyakorol.¹⁶

Kutatók az agy újrashasznosítási elméletéből¹⁷ kiindulva arra voltak kíváncsiak, hogy a képek megnevezési képessége mutat-e valamilyen összefüggést a betűk mint vizuális szimbólumok és a hangok mint akusztikus jelek olvasás közbeni működésével.¹⁸ A neuronális újrashasznosítási elmélet azt jelenti, hogy az olvasás a beszéd fejlődéséhez képest egy viszonylag kései, csupán párezer éves kulturális fejlemény, vagyis az olvasásnak, írásnak nincsenek olyan előhuzalozott funkcionális-strukturális mechanizmusai, mint az agykéregben evolúciósan már lehorgonyzott beszédnek vagy tárgyképfelismerésnek.¹⁹ Ezért az írás-olvasáshoz szükséges különféle képességek és készségek úgy alakulhattak ki, hogy ráépültek az agynak az agykérgi szintjein

13 A diszlexiás, illetve nyelvfejlődési zavart mutató gyermekeknél több kutatás talált beszédritmus-észlelési zavart is, különösen kiemelkedőek Usha Goswami és munkatársai kutatásai. A beszédritmus-észlelés és az olvasás összefüggéseit is számos tanulmány igazolta, hazánkban Honbolygó Ferenc és munkacsoportja, Kertész Csaba 2023. disszertációja is foglalkozik ezek összefüggésével. In: https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/1329/kertesz_csaba_disszertacio.pdf (letöltési idő: 2024. 04. 05.).

14 Csépe Valéria: A zene hatása a fejlődésre és lehetőségei a gyermekgyógyászatban. In: Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle, 2017. 4. 83–88. p.

15 Juhász Valéria – Kálló Veronika: A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban. In: Anyanyelv-pedagógia, 2017. 3. 34–48. p.; Juhász Valéria – Kálló Veronika: Fonológiai tudatosságot alapozó szókincsfejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5–6 éveseknek óvodai foglalkozásra. In: Fejlesztő Pedagógia, 2017. 3–6. 164–175. p.

16 Csépe Valéria, 2017. 83–88.

17 Dehaene, Stanislas: Evolution of Human Cortical Circuits for Reading and Arithmetic: The „Neuronal Recycling” Hypothesis. In: From Monkey Brain to Human Brain. Szerk.: Dehaene, Stanislas – Duhamel, Jean-René – Hauser, Marc D. – Rizzolatti, Giacomo. Cambridge MA: The MIT Press, 2005. 133–158. p.

18 Dehaene, Stanislas – Cohen, Laurent: Cultural Recycling of Cortical Maps. In: Neuron, 2007. 2. 384–398. p.

19 Blomert, Leo: The Neural Signature of Orthographic–Phonological Binding in Successful and Failing Reading Development. In: NeuroImage, 2011. 3. 695–703. p.; Liberman, Isabelle – Shankweiler, Donald – Fischer, F. William – Carter, Bonnie: Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. In: Journal of Experimental Child Psychology, 1974. 2. 201–212. p.

meglévő, veleszületett, hasonlóan vagy elég közelien (esetenként az eredetitől eltérően) működő strukturális-funkcionális területeire, vagyis kihasználják a már meglévő idegrendszeri kapcsolati hálózatrendszereket, azokat például finomítják, pontosítják, gyorsítják,²⁰ új konfigurációkat hoznak létre.²¹ A kutatók az agyi képpalkotó eljárással kapcsolatban azt találták, hogy a képek és gyakorlott olvasóknál a szavak feldolgozásáért – amikor elsősorban nem betűzve, hanem inkább „rápillantással” olvassuk ki a szavakat, szórészeket – „az agy temporális (halánték-) és okcipitális (tarkó-) lebenyének találkozási területén egy átfedő kérgi hálózat felel, s közel azonos a képekkel és a szavakkal kiváltott aktivitás.”²² Vagyis az agy ezen kiterjedt strukturális-funkcionális területének az alapfeladata a tárgyfelismerés, a képfeldolgozás és megnevezés, aminek egy speciális területére, az úgynevezett szóforma-felismerő rendszerre²³ épült rá az olvasás képessége: azaz vizuális jelsorozatok elemzése, feldolgozása, ami beindítja a motoros funkciókért felelős területet a szavak artikulációjához (még néma olvasás esetén is). Egy kép felismerése nagyobb agyi terület aktivációját mutatta adott területen (a jelek sajátos jellegzetességeiből adódóan), miközben a szóformához való hozzáférést is kiterjedt hálózat működteti, ám azt nem képként, inkább specifikus vizuális mintázatként dolgozzuk fel.²⁴

A képekre való mutatás, illetve azok megnevezése tehát támogatja a kép-szó, azaz az egy az egyhez való megfeleltetés kialakítását, a kép és beszéd összekapcsolását, aktivizálja az integrációs terület működését. A képekre való rámutatás és megnevezés azonban nemcsak a szavak, fogalmak kialakításához járul hozzá, hanem a számolási képesség fejlődéséhez is,²⁵ illetve a betű(csoport)-hang(csoport)/fonéma-graféma megfeleltetési szabályaihoz, különösen transzparens ortográfiáknál.²⁶

A képek megfigyelése, megnevezése, a róluk való beszélgetés hatással van a transzformációs/intermodális vagy akár multimodális képességek (vizuális jelekből akusztikus jelekké, illetve fordított irányban is) összekapcsolódására. Ez az intermodális szenzoros kapcsolódás kiemelt szerepet játszik az olvasáselsajátítási folyamatokban,

20 Csépe Valéria: *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2006. 91. p.

21 Blomert, Leo, 2011.

22 Csépe Valéria, 2014. 358–359. p.

23 A szóforma-felismerő rendszer a bal agyfélteke egyik területén a Broadman 37, a temporális és az okcipitális lebeny találkozásánál található (Csépe Valéria, 2014. 360. p.).

24 vö.: Csépe Valéria, 2014. 358–361.

25 Juhász Valéria – Radics Márta: Ujttudatosság a számolásfejlesztésben óvodás-, illetve kisiskoláskorban: Ujypercepció, ujjtudatosságot fejlesztő gyakorlatok. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2017. 11–12. 50–72. p.

26 Csépe Valéria, 2014. 352. p.

a gyors megnevezési képességen keresztül.²⁷ Blomert²⁸ és Frost²⁹ modalitásközi integrációs olvasási modelljei szerint a gyors automatikus megnevezési³⁰ képesség a feltétele az olvasás kialakulásának, és egyedülálló módon járul hozzá az olvasáselsajátításhoz, aminek a lényege tehát a betűk-hangok, betűcsoportok-hangcsoportok (fonémák-grafémák), az ortografikus tárban megtapadt szótagok, szótöredékek, az írott szavak automatikus megfeleltetése azok akusztikusan elsajátított formáival.³¹

Az előbbi – semmiképpen nem teljes – felsorolásból láthatjuk, megannyi lehetőség rejlik egy képeskönyv-nézegetési interakcióban a tanulás különböző formáinak a kiaknázására, illetve hogy mennyi, tanulásra ható következménye van ennek.

A következőkben vázolom, hogy a képkönyvek és képeskönyvek szerkezete, típusai hogyan veszik figyelembe a gyermek egyes életkori szakaszainak megfelelő fejlődési fázisait

A képkönyvek, képeskönyvek főbb koncepciók típusai

A legkisebbeknek szóló képkönyvekben (silent books, wordless books) jellemzően oldalanként csak egy-két, egyszerű, alapszíneket használó, kontrasztos színezésű, prototipikus vonásokat mutató tárgyat vagy állatot ábrázoló képek láthatók. A legkisebbeknek szánt könyvek közt – figyelemre méltó módon – nemcsak konkrét fogalmi kategóriák használatával találkozunk (például járművek vagy állatok megnevezése), hanem elvont fogalmakkal is, ilyeneket tartalmaznak például a *Formák és ellentétek*, *Ellentétek*, *Ellentétek – Montessori babáknak* című könyvek.³² Időnként egy-két szavas feliratok olvashatók a képek fölött. Fontos eleme ezeknek a könyveknek, hogy vagy olyan képet két dimenziós képet láthattunk bennünk, amelynek tárgyát a gyermek már a háromdimenziós térből ismeri, vagy olyan képet, amelynek megjelenítettjét a környezetében nem láthatja, például egy aligátort, mégis az érdeklődési területébe tartozhat. Az olvasás a vizuális feldolgozásra is kihat: az iskolázatlan személyek képmegnevezési teljesítménye elmarad az iskolázott személyekétől. „Az

27 Vö. Juhász Valéria: Írás-olvasás tanulási és elsajátítási képességet előrejelző vizsgálatok Magyarországon. In: Partitúra, 2023. 2. 51–74., 59–60. p.; Csépe Valéria: Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. In: Pszichológia, 2013. 1. 1–14. p.

28 Blomert, Leo, 2011. 695–703.

29 Frost, Ram: Towards a Universal Model of Reading. In: Behavioral and Brain Sciences, 2012. 35. 5. 263–279.

30 Gyors automatikus megnevezési képesség (GYAM), a magyar szakirodalomban is elterjedt a RAN használata az angol rövidítésből (rapid automatized naming).

31 A betűk és hangok asszociációjának, azok idői viszonyainak, kongruenciájának, automatikus multimodális integrációjának a hiánya vagy elégtelensége az oka a diszlexiások olvasáselsajátításának. Csépe Valéria, 2014. 361.

32 Formák és ellentétek. Scolar Kid Kiadó 2011., Ellentétek. Kolibri Kiadó. 2023, Ellentétek – Montessori babáknak. Szukits Kiadó. 2023.

iskolázatlan felnőttek kétdimenziós képek (rajzok vagy fotók) megnevezésekor lassabbak és többet hibáznak, és hibázásaik többsége vizuális felismerési természetű, viszont az eredeti háromdimenziós tárgyak megnevezésekor az iskolázottságnak nincs hatása.³³ Vagyis a két és három dimenzióban való látás, illetve ezek azonosításának a képessége lényeges lépcsője a tanulás folyamatának. Ezt a tanulási folyamatot segítik például a következő képkönyvek:

1. A megnevezés gyakorlására szolgáló, mutogató tárgyképeskönyvek, amelyek a legkisebbek, a csecsemőkorúak (0–1 év) számára készült babakönyvek. A képeken a figurák többnyire mozdulatlan, statikus pozícióban vannak. Ide tartoznak az első szavak típusú könyvek is, melyeknek egy-egy oldalán egy-egy gyakori, mindennapi, egyszerű szerkezetű szó, szótő, többnyire névszó, főnév olvasható.

A tematikus kategóriák alá rendezett babakönyvek a szókinszfejllesztést célozzák meg: a mentális lexikon formálását a szavak egymáshoz kapcsolódásával készítik elő a fogalmi körök kialakításával, az alá-, fölé- és mellérendelt fogalmi kategóriák tanításával, például az *Állatok* című, kihajthatós babakönyvben³⁴ láthatunk cicát, kutyát, lovat, pingvint stb. Tehát gyakoroltatják a konkrét és az absztrakt(abb) fogalmak egymáshoz való viszonyát, azaz főfogalmak lehetnek például az állatok: madarak, emlősök, vadállatok, háziállatok, az alárendelt fogalmak például a fajok: kutya, macska, papagáj, esetleg további alárendelt kategóriák, a fajták megnevezésével: farkaskutya, tacsó stb.

A mutogató tárgyképkönyveknek a további vagy az elsődleges célja (is lehet) például a beszéd beindítása – legyen az az állathangok utánzásával például vau, miau, nyihaha, vagy az állatbeszéd megnevezésével: Hogyan beszél a kutya? Ugat. Hogy ugat a kutya? Vau.

Ezek a rajzok előhívhatják akár az állat mozgásának, egy-egy képen látható cselekvésének az utánzását is, például hogy a cica lenyalja a tejet a bajszárol, és a felnőtt, a gyermek is utánozza azt. Az utánzás, az utánzó mozgás kiemelt jelentőségű a beszéd elsajátításában és gyakorlásában.³⁵ Ezeket a könyveket, azért, hogy strapabíróak legyenek – mivel az ilyen korú kisgyermek finommotorikája vagy a szenzoros érzékelő képessége még nem elég kifinomult, illetve más „dimenziókra” is kiterjed a kézen kívül, például a szájra, karra stb., vagy mert ezeket nem csak légnemű környezetben használják –, különféle tartós anyagból készítik. Ilyenek a műanyagból készült hab-

33 Reis és munkatársai írását (Reis, Alexandra – Petersson, Karl – Castro-Caldas, Alexandre – Ingvar, Martin: Formal Schooling Influences Two- but Not Three-Dimensional Naming Skills. In: Brain and Cognition, 2001. 3. 397–411. p.) Tóth Dénes és Csépe Valéria idézi. Tóth Dénes – Csépe Valéria: Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból. Pszichológia, 2008. 1. 48. p.

34 Állatok. Budapest: Móra Kiadó, 2020.

35 Juhász Valéria, 2023. 23.

könyvek, a pancsolós lapozók és a vastag textiltől vagy kartonból készült könyvek. Ezek leginkább még a játszáshoz, a könyvekkel való manipulálás megtanulásához készültek, a lapozáshoz szükséges finommotorikum fejlődésének fokozatos kialakítását hivatottak szolgálni, illetve a legkisebbeknek szánt könyvek – anyaguktól függően – rágcslásra is alkalmasak. Ezek a könyvek a szülők számára, illetve a kiadók koncepcióiban is a kiadók hosszú távú céljait alapozzák meg: ezek az olvasóvá nevelés első lépcsőfokai.

2. A második, kisebbeknek szóló könyvtípusok a keresgélő, a böngésző, a beszélgető vagy a kukucskönyv. Ezek az 1–3 éveseknek készülnek: egy nagyobb képen lehet keresgélni, nézegetni az eseményeket, vagy egy nagyobb kép mellett, körülötte, esetleg a másik oldalon elhelyezett, a nagyobb képből kiemelt kisebb képeket, tárgyképeket, részleteket kell a nagy képen megkeresni. Az ilyen könyvek gyakran egy főfogalom alá tartozó szavakhoz kapcsolt rajzokat rendszereznek: gyümölcsök, zöltségek, színek, állatok és kicsinyeik. De ilyenek az évszakos böngészők is. Ezekben a könyvekben a kiemelt képek mellett vagy külön oldalon, akár a képek alá írt megnevező szavak is olvashatók. A túl sok részletet tartalmazó, sok színárnyalatot használó böngészők még nem a legkisebbeknek valók, hiszen az észlelésük még nem eléggé kifinomult ezek feldolgozására.

A könyvkiadók különféle interaktivitásra készített könyveket is megjelentetnek a legkisebb korosztály számára: térbeli kihajthatókat, mozgathatókat, ujjbábosakat, tapikönyveket, pop-up könyveket, matricásakat, mágneseseket vagy színezőöket stb.

A képkönyvekben a gyermek megtapasztalhatja, hogy az egymás után következő oldalakon lévő képek közt milyen kapcsolat van, és hogy ezekből a kapcsolatokról bontakozik-e ki, bontakoztatható-e ki (számára) a történet.

3. A képeskönyveknél a szövegeket már képekkel illusztrálják (vagyis jellemzően nem a képekhez készítenek szövegeket). A 3–5 évesek számára készült könyveknél a képek még dominánsabb helyet foglalnak el az oldalakon, mint a szövegek. Ilyenek a kemény lapú lapozók, a harmonikaszzerűen összehajtható leprellők, amelyek még alkalmasak a játékra, labirintusépítésre. Ezek közt is találunk egyéb interaktivitásra készített könyveket is: a térbelileg kihajthatók, a kukucskálós könyvek, a kinyitható ablakos könyvek, a feladatokat tartalmazó képeskönyvek (*Izgő-mozgó könyvek*, *Pötty Könyv*, *Pötty játék*)³⁶ stb. A képeskönyvek lapjain gyakran állatokról, emberekről szóló mesékkel, verses mesékkel vagy ismertebb költők verseivel, gyermekdalokkal, népköltészeti alkotásokkal, mondókákkal találkozunk.³⁷

36 *Izgő-mozgó könyv*. Budapest: General Press Kft. 2012., Hervé Tullet: *Pötty könyv*. Budapest: Vivandra Kiadó Kft. 2010., Hervé Tullet: *Pötty játék*. Budapest: Vivandra Kiadó Kft., 2016.

37 Szinger Veronika: Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve: a gyermekkönyvek és az irodalom szerepe

A fentebbi rövid koncepcióleírások nem terjedtek ki a digitális kiadványokra, de ma már azok is részét képezik a legkisebbeknek szóló „könyvkínálatnak” is, azonban a kézbe vehető könyvekkel való ismerkedés nélkülözhetetlen a könyvekkel való kapcsolat kialakítása és ezen keresztül az olvasóvá nevelés szempontjából.

Könyvstruktúra-ismeret

Az előzőekben, az általános lehetőségek közt már számos olyan elemet említettem, amelyek a beszédtanulást segítik, és azzal összefüggésben az olvasáselsajátítást készítik elő. Mindezek csak elméletileg választhatók szét a legkisebbeknek szóló kép(es) könyvek életkorilag megfeleltethető speciális lehetőségeitől, azonban most néhány területet részletezek is, amelyeket már egész fiatal korban megtanulhatnak a gyerekek a nekik való könyvekkel való foglalatosságból.

A könyvstruktúra-ismeret alatt a gyermek számos olyan dolgot tanulhat meg, amit egy digitális könyv esetében nem, vagy egészen másképp tapasztal meg. A képkönyvekkel a gyermek jártasságot szerez a könyv tartásának, „kezelésének”, lapozásának irányában, fokozatosan felismeri és elsajátítja a könyvben való – tartalommal, illetve annak funkciójával összefüggő – térbeli tájékozódást. A gyermek megtanulja, hogy melyik a könyv eleje, melyik a vége, esetleg azt is, hogy a könyvnek van szöveges vagy szöveg nélküli gerince. A gyermek megérti, hogy a könyv borítóján lévő illusztráción/képen kívül a cím olvasható (amelynek elhelyezkedéséről is ismereteket szerez), s mindennek kapcsolata van a könyvben lévő tartalommal. A borítón található a szerző neve is (bár nem minden esetben). A magyar könyvkiadók az illusztrátor nevét a borítón még jellemzően nem jelenítik meg, de vannak kivételek, és ebben egy lassú változás is tapasztalható.³⁸ (Mindez azért is különös, mert a 'képeskönyv' szóról hamarabb jutnak eszünkben a képek, mint a könyvekben lévő szövegek. Ha felírják a borítóra az író/költő nevét és az illusztrátorét is, a szöveg létrehozója kerül az első helyre, az illusztrátor neve gyakorta a borító alsóbb részén van föltüntetve.)

A tartalomjegyzék (a gyermekeknek szóló könyvekben már képes tartalomjegyzék is előfordul) nézegetése közben a gyermek megérti a könyv szerkezeti felépítését, a

a 0–3 éves gyerekek életében. In: *Studia Litteraria*, 2019. 1–2. 148–165. p.

38 Ismertebb illusztrátorok, képzőművészek nevét föltüntetik a képeskönyvborítókön: Füzesi Zsuzsa nevét az általa jegyzett könyvek borítóján, Réber László nevét a Janikovszky- és Kormos-könyvekein, Reich Károly, Ritter Ottó, Kass János, Würtz Ádám, Szántó Piroska, Jankovics Marcell és mások nevét pedig több kiadó kiadványainak borítóján. Marék Veronika, Bartos Erika, Horváth Ildi illusztrátorai és szerzői is a könyveiknek. Az újabb gyerekkönyvkiadók törekszenek a szöveg és a kép illusztrációjának egyenrangúságát kifejezni azzal, hogy mind az író, mind a képzőművész neve rajta van a borítón. Például: Berg Judit – Agócs Írisz, Rádai Andrea – Sipos Fanni, Gimesi Dóra – Rofusz Kinga, Nógrádi Gábor – Nagy Norbert, Nógrádi Gábor – Cakó Ferenc, Boldizsár Ildikó – Szegedi Katalin, Lackfi János – Horváth Ildi, Lackfi János – Molnár Jacqueline stb.

könyvbeli funkcióját (megérti, hogy segítségével rátalálhat vagy könnyebben találhat rá a kedvenc könyvbéli tartalmaira, a címre. A tartalomra utaló képre való rámutatással önállóan választhat a mesék közül).

Megtapasztalja, hogy a tartalomjegyzék hol a könyv elején, hol annak a végén található. Megérti, hogy egy könyvben mesés, hogy csak egyetlen mese vagy van, de előfordul, hogy több is olvasható, így fokozatosan körvonalazódik a könyv címének és a könyvben lévő mesék, versek, dalok címének (vagy a fejezetcímeknek) az összetartozása és az elkülönülése.

Felismeri az oldalszámok (referenciális) funkcióját, miközben ismerkedik a szám-képekkel is.

A Gyermekefejlődési kérdőív könyvekkel kapcsolatban szerzett tapasztalatokra irányuló kérdései

A könyvekkel kapcsolatosan szerzett tapasztalatokat a megfelelő ütemű fejlődés, illetve az iskolai érettség érdekében a Gyermekút Módszertani Központ által elkészített sztenderdizált *Gyermekfejlődési kérdőívben*³⁹ különféle kérdésekkel mérik a 0,5–4 éves korú bölcsődéseknél és a 2,5–7 éves korú óvodásoknál.⁴⁰

A kérdőívet kitöltő pedagógusnak válaszolnia kell arra például, hogy a 0–1 éves kisgyermeket érdeklik-e az elé helyezett képek, hogy rámutat-e képekre a könyvben. A 2–4 évesekre vonatkozóan arra kell válaszolniuk például, hogy a gyermek meg tud-e találni a képen egyes részleteket, tud-e vékony lapú könyvet, újságot lapozni, hogy megérti-e a mesét, a történetet, felismeri-e az összefüggéseket, hogy ő maga mesél-e rövid történetet, szereti-e és el is tud-e mondani verseket, meséket fejből, vagy emlékszik-e azok részleteire, fel tud-e idézni történetekből tényeket, hogy vannak-e kedvenc mondókái, énekei, meséi; kéri-e, hogy a kedvenc mesekönyvből meséljenek neki, meg tudja-e azt egyáltalán találni a polcon vagy a környezetében; a mesekönyv illusztrációját nézve ki tudja-e következtetni, és el is tudja-e mondani, hogy szerinte mi fog történni – ezt 5–7 éveseknél is mérik. Továbbá azt, hogy megfelelő módon tartja-e a gyermek a könyvet az olvasáshoz, hogy előlről hátrafelé lapozza-e azt, hogy könnyen megtanul-e mesét vagy szó szerint verset, könnyen megérti-e azt, illetve felismeri-e az összefüggéseket a szövegben, meg tud-e oldani találós kérdéseket, egyszerűbb fejtörőket.

39 Nyitrai Ágnes – Korintus Mihályné – Hajdúné Holló Katalin – Józsa Krisztián – Rózsa Sándor – Kereki Judit: A Gyermekfejlődési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az óvodában. Budapest: Gyermekút Módszertani Központ. 2021. 101. p. In: https://gyermekut.hu/pdf/Gyermekfejlodesi_kerdoiv_alkalmazasa_online_220217.pdf (letöltési idő: 2024. 05. 03.)

40 A kérdőív hat fő területen mér: 1. motoros készségek, 2. kommunikáció, 3. önállóság, önszabályozás és önfejlődés, 4. kognitív készségek, 5. társas kapcsolatok és az énfogalom alakulása, 6. tanulással összefüggő tényezők.

Egyéb, nyelvelsajátításra irányuló kérdések is találhatók a kérdőívben, például rákérdeznek az igeidők megfelelő használatára, a névmások, birtokos szerkezetek, különböző nyelvi szerkezetek, az ellentétek, a fogalmak közti összefüggések, az analógiák helyes használatára, a hangutánzó szavak, a kifejező beszéd használatára, továbbá arra, hogy a gyermek meg tudja-e foglalmazni a rá vonatkozó adatokat, és el tudja-e mondani a megtapasztalt dolgokra vonatkozó általános ismereteket, illetve hogy érti-e a tréfát (pragmatikai kérdés). Külön kérdések vonatkoznak az íráselsajátítás előkészítésére, a finommotorikára. Vannak például a ceruzafogással, a kvázi írásokkal, a vonalvezetéssel, később a betűkkel kapcsolatos kérdések, amelyek szoros összefüggésben vannak a könyvhasználattal. De ide sorolhatjuk a több szempontú problémamegoldó gondolkodásra, a tér, idő foglmainak megértésére, a szociális készségek, az érzelmi intelligencia fejlődésére irányuló kérdéseket is. Ezek a képességek jobban fejlődnek azoknál a gyermekeknél, akik több könyves tapasztalattal rendelkeznek.

Fontos ismereteket jelenthetnének még a könyvekkel kapcsolatban, ha tudnánk, hogy a gyermeknek vannak-e saját könyvei, ezek mennyire elérhetőek számára, önállóan hozzájuk tud-e férni, ugyanezek a kérdések akár az óvodára vonatkoztatva is relevánsak: mely könyvek hozzáférhetőek a gyermekek számára önállóan, hány éves korban hogyan tudnak bánni a különböző típusú és anyagú könyvekkel, behozhatják-e az óvodába a kedvenc könyveiket, esetleg van-e lehetőség könyvek cserélésére egymás közt, vagy hogy viszik-e a gyerekeket könyvtárba.

A kép(es)könyvek speciális, literációs készségfejlesztő lehetőségei

A könyvstruktúra-ismerettel szoros összefüggésben szólok még röviden további, literációs (írás-olvasás tanulást előkészítő) ismeretek elsajátításairól is. Ide tartozik például, hogy a gyermek átéli a mesék hosszának időhöz való kapcsolatát, hogy megtapasztalja, hogyan függ össze a szöveg és a mellette lévő kép. Meghatározza-e a szöveg tartalma, hogy egy-egy képet és szöveget tartalmazó oldalon mennyit időzik a felnőtt, hogy a szöveg értelmét a gyermek rövid munkamemóriájához igazítva segítse egyben tartani.

A gyermek a képkönyvben már láthat egy-egy megnevező szót, vagyis találkozik a beszéd vizuális szegmentumokba történő transzformálásával, megtanulja, hogy a magyar írás- és olvasásirány balról jobbra halad. Megfigyeli, hogy egy-egy szó vagy egy szó szerkezet, hosszabb mondat elolvasása mennyi ideig tart, bár eleinte a szöveget tartalmazó képeskönyveknél még inkább csak a képeket figyeli, mint a szöveget. A képeskönyvek olvasása közben fokozatosan érdeklődni kezd, hol tart a felolvasó az olvasásban, s kéri őt, mutassa is azt meg az ujjával.

A képeskönyvek nézegetésekor, a szövegek olvasásakor tovább bővülnek a gyermek literációs ismeretei: megtanulja, hogy a többsoros szövegeket balról jobbra,

majd fölülről lefele haladva kell követni. A képeskönyvek nem mindegyikére jellemző, hogy a szöveg a bal felső sarokban kezdődik, ami később, amikor a gyermek más szövegekkel is kapcsolatba kerül, jellemzőbb lesz. Ekkor találkozik azzal is, hogy a szavak között szökös van, a szavak mondatokba rendeződnek, a mondatok és egyes szavak nagybetűkkel kezdődnek, vagy hogy a nagybetűk és a kisbetűk különböznek egymástól, és különböző betűtípusok vannak. A mondatban lévő szavak közt központosítást használunk, a mondat pedig mondatvégi írásjellel zárul.

A gyermek a képeskönyvek szövegeit a felnőtt vagy olvasni tudó társ többszöri felolvasása után megjegyezheti, akár kvázi olvasásokat is végezhet (fejből, akár hibátlanul is felmondja/felolvassa a képhez tartozó szöveget), amiket az ujjával is kísérhet, mutatván, mintha ott tartana a szövegben.

A gyermekkori közös képeskönyv-nézegetések, felolvasások nagymértékben meghatározzák a gyermek szókincsgyarapodását, a nyelvi megértési és produkciós teljesítményét, valamint hozzászoktatják ahhoz, hogy a mindennapi, spontán, élőszóbeli szövegek nyelvi szerkesztettsége eltér(het) az írásbeliségre jellemzőbb nyelvi struktúrális formáktól. Ez utóbbi, vagyis az írott szövegek sajátosságaival történő ismerkedés felkészít(het)i a gyermeket az iskolai nyelvhasználatra, megismertetheti vele a tankönyvekben található szövegek nyelvi, szerkesztettségi jellemzőit, ezáltal is meghatározva az iskolai „beválást”. Az iskolában elsődleges lesz a kontextusos beszéd, ami nem az „itt és most”, azaz a szituatív nyelvhasználatra jellemző.

Az óvodában már meg kell tanulnia a gyermeknek olyan dolgokat is elmesélni egy másik ember számára, amit a másik csak úgy tud elképzelni, ha az a szöveg nyelviileg számára kellőképpen kifejtett, morfoszintaktikailag, szemantikailag és pragmatikailag is megfelelően szerkesztett a kontextus megértéséhez.

A képeskönyvek, a mesék támogatják a mentalizációs képességek kifejlődését: például úgy beszélni valamiről, hogy a másik kvázi ugyanazt „lássa”, értse, mint az, aki beszél egy eseményről. Bernstein kidolgozott kódjának⁴¹ az alapgondolata is ezen a meglátáson alapul. A nyelvfejlődésükben lemaradó, különösen a neurológiaileg eltérő fejlődést mutató gyermekeknek ezt a képességet nehéz elsajátítani. Bernstein ennek a képességnek a hiányát, illetve nem megfelelő alakulását iskoláskorra a korlátozott kód terminussal jellemezte, és elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekek nyelvfejlődésére vonatkoztatta.

Bernstein kutatása további vizsgálatokra ösztönözte a nyelvészeket, amelyek módszertanilag és a kódok érvényességi körére vonatkozóan finomították, problematizálták Bernstein ma már több mint fél évszázados, ám akkor forradalminak számító gondolatait.

41 Bernstein, Basil: *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Primary socialization, language and education.* London: Routledge, Kegan Paul, 1971.

A kép és a szöveg viszonya

A könyvekkel való foglalkozás során a gyermek elkezd értelmezni azt (egy idősebb társ segítségével), hogy a képeken látható történet milyen viszonyban van a képes-könyvekben a szöveggel. Miközben a képek egyedibben szólnak hozzánk, a képnézegetés iránya is eltér a szövegek olvasási irányától és módjától. A képekhez tartozó írott szövegek állandóak maradnak – értelmezésük, megértésük folyamatosan változhat, pontosodhat a gyermek számára.

A közös könyvnézegetések során a gyermek megtapasztalja a képek-fogalmak-szavak összefüggését, hogy a képek megfeleltethetők szavakkal, a képsorok történetekké alakíthatók, megtapasztalja az ok-okozati viszonyokat, hogy a képek sokféleképpen „meghangosíthatók”, a vizuális jelekhez többféle jelölt is kapcsolható, a képek különbözőképpen „szólhatnak” hozzánk, ugyanaz a kép akár más nyelven is. A beszélgetések során ezekkel kapcsolatban szerez tapasztalatot.

Megérti, hogy a könyvben található kép különféle viszonyban lehet a szöveggel, de ezek mindig egymásra vonatkoznak, interreferenciális viszonyban vannak egymással.⁴² A túlnyomóan képet tartalmazó oldalakon lévő kevesebb szöveg több információt hordozhat vizuálisan, mint verbálisan (bár ezt a képnézegető társ „felülírhatja” azzal, hogy hagy időt a képnézegetésre, miközben beszél, beszélgetnek a képről, így a verbális információ is jelentősen – mind mennyiségileg, mind minőségileg – befolyásolhatja a kép értelmezését). A képhez illesztett szöveg új információval egészítheti ki, vagy akár módosítja a kép üzenetközvetítését, és fordítva.

A gyermek tehát indirekten felfedezi, hogy a kép és a szöveg közti interakció lehet inkább:

– Azonosító, leképező (kvázi „ugyanazt” látja a képen,⁴³ mint ami a szövegben le van írva – de igazi „duplikátum” sosincs). A szövegből felfejthető jelentéshez a kép inkább egy illusztratív szereppel járul hozzá, a jelentéshez újabb elemet csak kevésbé tesz hozzá, miközben a kép a konkrétságával le is korlátozza a gyermek képzeletét. Hozzáteesszük, hogy a befogadó (az olvasó-néző) közelíthet a szövegtől az illusztráció felé és az illusztrációtól a szöveg felé is, tehát a jelkioldó elv oda-vissza működik.⁴⁴

– Kiegészítő jellegű (a kép a szöveghez képest, illetve fordítva tartalmazhat plusz információkat, de lényegileg az üzenetet nem módosítja). Ebbe a kategóriába belefér,

42 Varga Emőke: Akusztikus-vizuális együttthatás a képeskönyves mesélésben. In: Partitúra, 2020. 2. 31–40. p.

43 A történetek szerkezetében való jártasságra, illetve az adott szöveg és kép viszonyáról való reflektálási képességre utal, hogy a gyermek összefüggésbe tudja-e hozni, hogy a képen látott illusztráció a szöveg mely részéhez tartozik, az elejéhez, a közepéhez, a végéhez vagy inkább csak egy összefoglaló képet lát a szöveggel kapcsolatban.

44 Varga Emőke: A kód, a mátrix, a bizsziáció – meg az illusztráció. In: Pro Philosophia Füzetek, 2005. 43. 89–94. p.

hogy a kép és a szöveg kiegyenlített interpretatív viszonyban van egymással: vagyis a kettő együtteséből származik a jelentés. Ilyeneknek találja Utasi Réber László Janikovszky-könyveihez illesztett illusztrációit, amikor a vizualitás és a verbalitás egységet alkot.⁴⁵

– Új értelmezési keretet is nyújtó (a szöveg a képet vagy a kép a szöveget új értelmezéssel/jelentéssel ruházza fel). A *Rosie's walk* képeskönyv egy példa arra, hogy a kép dominánsan meghatározza a szöveg értelmezését, vagyis a kép nélkül a szöveg mást jelent. A szöveg közli, hogy Rosie, a tyúk sétálni ment. Miközben a rajzon már látjuk a tyúktól alatt lapuló rókát.⁴⁶

Varga a kép-szöveg interreferenciális viszonyát szintén háromféleképpen közelíti meg, ám az értelmezések és így a hangsúlyok is új szempontrendszert láttatnak meg: Az első szint a megfelelések szintje (ezek a kvázi azonosságok) a kép és a szöveg közt, a második szint a spáciumok szintje, vagyis amikor a befogadó felfedezi az „üres helyeket”, a „maradványokat”, azokat az elemeket, amelyek szövegileg megjelennek, képileg azonban nem, illetve fordítva. A harmadik szint pedig az entrópiák szintje, ekkor a befogadó elkezd összegyűjteni mind a képi, mind a szövegben található információkat annak érdekében, hogy csökkentse az első és a második szinten megjelenő megfeleltetésekől eredő bizonytalanságait,⁴⁷ vagyis éppen azért, hogy az első szinten evidensnek tűnő megfeleltetéseket (azonosságokat/különbözőségeket), illetve azok érvényességi körét szűkíti a befogadó számára az aktuálisan optimálisan értelmezhető viszonyra.

Varga⁴⁸ egy másik megközelítésben négy típusát különbözteti meg a kép és szöveg viszonyának: a metaforikus viszonyban a szöveg és a kép közös eredetre visszamenő hasonlósága az alap, a szöveget a kép felől, a képet pedig a szöveg felől közelítjük meg; a metonimikus megközelítésben a kép redukáltan jeleníti meg a szöveget, de egyben újra is rendezi azt valamilyen szempontból; a szinekdotikus viszony szerint a kép megkísérli ugyanazt ábrázolni, mint ami a szövegben van; az ironikus megközelítésben pedig a kép és a szöveg szemben áll egymással, a kép perspektívaváltásra készíti a befogadót.

Gyermekkönyv-illusztrációk elemzésével és készítésével foglalkozó szakemberek hangsúlyozzák, hogy az illusztráció és a szöveg akkor jó, ha azok nem leképezik egymást, hanem „a kép és szöveg egymással kommunikál, ha a képek hagynak helyet a

45 Utasi Anikó: A gyermekkönyv és illusztrációja: a Janikovszky – Réber „képeskönyvekről”. In: Létünk, 2013. 4. 121–128. p.

46 Picture Books. What they're really trying to teach. In: <https://www.youtube.com/watch?v=wZyIRY-7mcRw>, 1:46 percnél (letöltési idő: 2024. 03. 10.)

47 Varga Emőke: Kalitka és korona: Kass János illusztrációiról. Budapest: L'Harmattan. 2007. 16–19. p.

48 Varga Emőke: Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban. Budapest: L'Harmattan. 2012. 260. p.

szövegnek és fordítva”⁴⁹ A legkisebbeknél viszont célszerű, hogy a jelentésteremtések, vagyis a kép és a szöveg közötti viszony könnyen megfeleltethető legyen egymásnak, lásd mutogatós könyvek, böngészők stb.

Az illusztrált szöveg/képeskönyv kutatói hangsúlyozzák, hogy a kép vagy képsorozat mindig a szöveggel együtt értelmezendő. Miközben a szöveget lineárisan, a vizuális szegmentumait követve olvassa fel a szülő, addig a gyermek a képet tetszés szerint nézeti és rakja össze belőle a szükséges információkat, meg-megfeleltetve azt a szöveg tartalmának; keresheti a szöveg és a kép viszonyát, illetve segítséget kaphat ebben a szülőtől, felnőttől.

A szövegek elhelyezése – folyamatos szöveggént, szövegbuborékban, szövegdobozokban vagy hasábokban – különféle lehet a képhez képest. A képeskönyvelemzéseim során azt találtam, hogy a szöveg igazítása szempontjából mind a négyféle elrendezést használják a képeskönyvekben: a sorok lehetnek sorkizártan vagy balra (ritkán jobbra, esetleg középre zártan) rendezetten.

A nyelvi fejlődés segítése a képekről való beszélgetéssel

A képkönyvek és a képeskönyvek közös nézegetése a gyermek tapasztalatszerzésének, fogalmi, kognitív és kommunikációs fejlődésének lényeges eleme lehet, hiszen a képek által sokféle, a mindennapjaiban nem feltétlenül jelen lévő fogalommal, történettel, eseménysorozattal, azok ok-okozati összetevőivel ismerkedhet meg. Az eseményképről való rendszeres beszélgetéseknek komplex fejlesztő hatása lehet a gyermek kognitív képességeire, a gondolkodására, a nyelvi szerkezetek megértésére és használatára, a kifejezőkészségének javulására, a fogalmak megértésére, árnyaltabbá tételére, jelentésük telítettségének kialakulására, valamint a gyermek érzelmi intelligenciájára, szociokulturális ismereteire is. A vizuális jelek dekódolása nem magától értetődő, azt tanítani kell a gyermeknek. A képekről való beszélgetés közben egyszerre fejlődik a gyermek vizuális dekódolási képessége és verbális megértési és produkciós képessége is.

A közös képeskönyv-nézegetéseket a felnőtt-gyermek interakciók közt egy olyan bensőséges együttlétnek, minőségi időtöltésnek tekintjük, amikor a felnőtt és a gyermek figyelme közösen, de váltogatva irányul egy könyv lapjaira és egymásra. A képnézegetést mind a gyermek, mind a felnőtt kezdeményezheti. A tanulási helyzet szempontjából az indirekt és a direkt tanítás kontinuumának különböző pontjain helyezkedhetnek el az egyes interakciók. Egy interakción belül is váltakozhat a direkt és az indirekt tanítás foka.

Az interakció kezdeményezésekor a képnézegetéshez kapcsolódó beszélgetés lefolyását orientálhatja, hogy ki választja ki a képet a nézegetéshez és a beszélgetés-

hez. Ha a gyermek választja ki, hogy miről szeretne beszélgetni, motiváltabb lehet az eseményben való részvétele, mert az érdeklődésének középpontjában az általa választott kép van.

Lényeges összetevője ezen alkalmainak a résztvevők egymáshoz képest, illetve a tárgyképhez viszonyított pozíciója. A nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában érdemes úgy elhelyezkedni az ilyen szituációkban, hogy a kép a gyermekkel szemben, feléje fordítva legyen, de a felnőtt arcát, mimikáját, artikulációját, gesztusait is jól lássa, mert ez segíti a beszédhangok képzésének vizuális követését. Amennyiben a felnőtt a gyermeket maga elé ülteti, vagy mellette helyezkedik el, mindkettőjük figyelme erősebben fog irányulni a tárgyra, mint egymásra. Ilyenkor az egymásra irányított tekintetváltások száma alacsonyabb lesz, azonban a kép mindkettőjük felé irányul. Ugyanakkor azt is megjegyezzük, hogy a gyermek játékosabbnak, kötetlenebbnek érzékelheti a kezdeményezést, ha a beszélgetőtársak a képnézegetéskor nem asztalnál ülve és egymás mellett helyezkednek el, hanem például szőnyegen, egymás mellett hasalva.

Fentebb írtam a közös figyelmi képesség jelentős voltáról, a nyelvi-kognitív-szociális fejlődésben játszott szerepéről, illetve arról, hogy ez a képesség fejleszthető. A pedagógusoktól, a szakértői bizottságoktól kapott jelzések, vagy a KSH-statisztikák alapján elmondható, hogy egyre több gyermeknél tapasztalható a figyelem szétszórtsága, a figyelem dekoncentráltasága. Azoknál a gyerekeknél, akiknél erre szükség van, a közös képnézegetések alkalmával többféleképpen irányíthatjuk a gyermek figyelmét egy képre:

1. odairányíthatjuk a gyermek figyelmét egy adott képre a tekintetünkkel;
2. figyelemirányító mondat alkalmazásával, a gyermek nevének kimondásával – ha szükséges, lehet dajkanyelvre jellemző, élesebb kontúrú intonációs mintát használni a felszólításkor (például: Nézd, Peti!);
3. ezekkel egyidejűleg a képre való rámutatással, miközben mondjuk, például: Itt egy eltört váza.

Így kapcsoljuk össze a vizuális és verbális tartalmat, azaz megtörténik a jelentésteremtés. A nyelvelsajátítás kezdetén ezekben az interakciókban a felnőtt mutat gyakrabban a képre, és ő is nevezi azt meg, majd később már a gyermek is mutat a képekre, és próbálja azokat megnevezni, vagy rákérdezni arra, hogy mi a neve annak, amire rámutat. Ha a beszédindulást direkterre akarjuk elősegíteni, akkor a képekhez kapcsolható hangutánzó szavak mondogatásával élesíthetjük a gyermek figyelmét a hangok képzésének a megformálására, például, macska – fff, méhecske – zzzz, autó – tüütü, vonat – sihuhu, béka – brekeke. Ilyenkor a gyermeknek legyen lehetősége ránézni a felnőtt arcára, hogy össze tudja kapcsolni az észlelt hangot annak vizuálisan tapasztalható motorikus kivitelezésével. Segíthetjük ezt a folyamatot azzal, ha a beszélő pontosan és lassabban artikulál, esetleg a gyermek figyelmét rámutatással is

az ajakmozgásra irányítja. Eleinte inkább a Mi ez? Ez egy elefánt. Elefánt. megnevező és a Hol a kutya? Mutasd meg, hol a baba! kereső kérdések, vagy határozószóval egybekötött képmegnevezések (Itt a baba.) dominálnak. Ilyenkor jelentősen fejlesztőbb hatású, ha a szó- és mondatisméltések gyakoriak. Jellemző lehet, hogy a gyermek eleinte nyelvtanilag hibás, egyszerűsített szerkezetet mond képnézegetések közben, például Baba zokni. Ekkor egyéb megjegyzés nélkül nyelvtanilag helyes formába öntve mondjuk ki a gyermek gondolatát, például Igen, a baba felveszi a zoknit.⁵⁰ Később a tulajdonságok megbeszélése, színek (például Milyen színű a bicikli?), formák, ízek, méretek, tapintható tulajdonságok, illetve a cselekvések megnevezése, a cselekvésekről, eseményekről történő beszélgetések kezdeményezése válik jellemzővé. Eleinte a felnőtt feltesz kérdéseket, majd meg is válaszolja a saját kérdéseit, a beszédfejlődés megindulásakor viszont már várja a gyermek válaszait, válaszpróbálgatásait.

Fontos, hogy ezekben a beszélgetésekben a gyermek érdeklődéssel, élvezettel vegyen részt. Érdemes többféle kérdéstípussal aktivizálni a gyermeket: például lehetnek ezek a kérdések, beszélgetések konkretizálóak, élményfelidezőek, véleménykéretek, felismertetőek, következtetőek vagy gondolatbefejezőek is akár.⁵¹ De alkalmazzuk a magyarázat különféle módszereit is: olyan szinonimákat, ellentéteket, definíciószerű meghatározásokat kapcsolunk a képekhez illeszkedően, amelyeket a gyermek már ismer, vagy akár a hanggal való játékkal is lehet demonstrálni egy-egy hangulatot, fogalmat stb.

A gyermekek beszédfejlődése eltérő. Egyre több a későn beszélni kezdő gyermek, így a dialógusokat nem az életkorhoz, hanem a gyermek beszédértési és beszédprodukciós szintjéhez kell igazítani, de fokozatosan emelni kell a szintet a megfelelő ütemű/dinamikájú fejlődés érdekében.⁵² A még nem beszélő, körülbelül kétéves gyermeknél az alapoknál kezdjük a fejlesztést: a beszédértés fejlesztésénél, illetve a hangutánzó hangsorokkal a beszédprodukció beindításához. Ezek után rövid, a gyermeki nyelvben gyakorinak számító szavakkal folytatjuk a tanítást – akár azok dajkanyelvi megfelelőit használva. A szavak tanulásakor a gyermek először azonosítja a hangsort (a jelölőt) a konkrét jelentéssel (jelölttel) – elvontabb fogalom esetén a kontextusból következtet a jelentésre –, a későbbiekben az azonosságok és különbségek felfedezésével elkezd kialakítani a szavak kategóriáit, majd azokat összekapcsolja, hálózatokba rendezi. Minél többször találkozik különféle kontextusokban

50 A csecsemőkhöz szóló beszéd sajátossága lehet a beszédértés könnyítésére, hogy a felnőttek is ilyen egyszerűsített mondatstruktúrákat használnak, hogy segítsék a beszédértés fejlődését, de ezeket fokozatosan csökkenteni kell, és megfelelően szerkesztett, egyszerű szerkezetű mondatmintákat kell mondani a gyermeknek.

51 Bujdosóné Papp Andrea: Mese-vers tevékenység. In: Óvodapedagógiai módszertani kézikönyv. Szerk.: Pálfi Sándor. Debrecen: Debreceni Egyetem, 2015. 6–46. p.

52 Ha kétévesen még nem indult el a gyermek beszéde, érdemes szakemberhez fordulni (orvos, fül-orr-gégész-logopédus, gyógypedagógus), hogy megbizonyosodjunk róla, csak egy elfogadható késésről, vagy egyéb olyan helyzetről van szó, ami szakember intervencióját is igényli.

fogalmakkal, annál több tapasztalata, mélyebb ismerete lesz a fogalomról, és annál erősebb kapcsolódásokat fog tudni kialakítani a mentális lexikonjában. A tanulás konstruktivista megközelítése egyszerűen fogalmazva úgy is megragadható, hogy a gyermeknek egyrészt ezen kapcsolatok minél szélesebb körű kiépítésében kell fejlődnie, másrészt a kapcsolatok új ismeretekkel való találkozásakor ezen kapcsolódások újrendezését is meg kell tanulnia, ha azt nem tudja az addigi analógiái, stratégiái alapján beépíteni az előzetes tudásába. A képkönyvek és a képeskönyvek ennek a hálózati rendszernek a kiépítését alapozzák meg, amit felerősítenek az olvasás és a tanulás közben szerzett újabb tapasztalatok. Ezen könyvekkel lehetőséget tudunk teremteni arra, hogy a gyermekek a szavakat újra és újra felidézzék és előhívják, ki mondják azokat. Ez elősegíti a bevésoedést. Racsmányék kutatása ezt a tesztelési eljárást magas hatékonyságúnak találta a tanulak megmaradásában.⁵³

A beszélgetéseknél törekedünk a nyelvi tudatosság különféle szintjeinek a kialakítására és megerősítésére.⁵⁴ Lényeges szerepe van az ismétlés többféle formájának: eleinte a szó szerinti ismétlések dominanciája a jellemző, később az „ugyanazt máskepp kifejező” módszer fogja gyarapítani a gyermek fogalmi struktúráját, nyelvi-logikai gondolkodását, illetve annak nyelvi szerkesztettségét.

Záró gondolatok

Tanulmányomban a képkönyvek és a képeskönyvek szerepét közelítettem meg több oldalról, miközben újra és újra visszatértem a munka fő fókuszához, a kisgyermkeknek rajzolt és készült könyvek beszédfejlődést segítő szerepéhez. Bár az internet segítségével ma már annyi multimodális tartalommal találkozhatnak a gyermekek, hogy úgy tűnhet, a képernyődjaka átvesszi a tanulmányban írottak szerepét, hiszen komplex modalitásokban tud élményt nyújtani a gyermek számára a tanúláshoz. Mégis azt tapasztaljuk, hogy egyre több az olyan gyermek, akinek a beszéde későn indul meg, vagy csak szakember bevonásával indítható el egyáltalán, vagy figyelme annyira szórt, hogy kevésbé képes a kortársaival együtt haladni. Ez a késés, illetve eltérő fejlődés kihat a gyermek későbbi olvasástanulására, tanulási képességeinek a fejlődésére. Mindezek megerősítik azt a sokak által képviselt álláspontot, hogy megkeverülhetetlen a kisgyermkekkel való személyes minőségi és mennyiségi időtöltés, amikor a figyelem irányításával és fenntartásával, a gyermek képességeihez és tempójához igazítottan fejlesztjük annak beszédértését és beszédprodukcióját. A képkönyvek és a képeskönyvek használata ennek megalapozásához járulhat hozzá, hiszen a könyvek

53 Racsmány Mihály: Tanító kvizek, amelyek örökre megváltoztatják az oktatást. In: https://www.youtube.com/watch?v=57Xa-BIMpyo&ab_channel=UniversityofSzeged%2FSzegediTudom%C3%A1nyegyetem. (letöltési idő: 2024. 05. 31.)

54 Vö. Juhász Valéria, 2023. A nyelvi tudatosság fejlesztéseihez tartozó fejezetek.

grafikája és a témakörei, megfelelő felnőtt támogatással, a kisgyermek világához igazítottan segítik a nyelvi-kognitív fejlődést.