

Nagy József

FEJLESZTÉS *mesékkel*

*Az anyanyelv,
a gondolkodás
fejlődésének
segítése
mesékkel
4–8 éves
életkorban*



Modszertani segédlet
óvodapedagógusoknak
és tanítóknak

MOZAIK

Nagy József

FEJLESZTÉS
mesékkel



Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése
mesékkel 4–8 éves életkorban

Mozaik Kiadó – Szeged, 2009

Szerzők:

NAGY JÓZSEF
professor emeritus

NYITRAI ÁGNES
főiskolai docens

VIDÁKOVICH TIBOR
egyetemi docens

Sorozat- és kötetszerkesztő:

NAGY JÓZSEF
professor emeritus

Lektorálta:

MOLNÁR EDIT KATALIN
egyetemi adjunktus

Olvasószerkesztő:

TÓTH MÓNKA

Illusztrálta:

ÁBRAHÁM ISTVÁN

Borítóterv: Szőke András • Műszaki szerkesztő: Kovács Attila

Ez a kiadvány az OTKA T30489 és K68798 kutatások eredményeinek felhasználásával készült.

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a mű bővített, illetve rövidített változata kiadásának jogát is. A kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül sem a teljes mű, sem annak része semmiféle formában (fotokópia, mikrofilm vagy más hordozó) nem sokszorosítható.

ISBN 978 963 697 583 8

© **MOZAIK KIADÓ. 2009**

© **NAGY JÓZSEF, NYITRAI ÁGNES, VIDÁKOVICH TIBOR, 2009**

TARTALOM

BEVEZETŐ	7
<i>Nyitrai Ágnes</i>	
1. A MESE, A MESÉLÉS FEJLESZTŐ HATÁSA	9
Mese és mesefajták	9
A mesélés spontán szocializációs hatása	15
A mesélés a szociális kompetencia spontán fejlesztője	16
A mesélés az anyanyelv spontán fejlesztője	20
A mesélés a gondolkodás spontán fejlesztője	21
A spontán fejlődés szándékos segítése	26
A mesék kiválasztása, a mesélés gyakorisága és ismétlése	27
Illusztráció	28
Szándékos fejlődéssegítő csoportos beszélgetés a mesék tartalmaival	29
<i>Nagy József</i>	
2. A RELÁCIÓSZÓKINC S FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	32
A relációs szókincs	32
Egységek és relációk	33
Perceptuális egységkezelés és viszonykezelés	33
Nyelvi/fogalmi szintű egységkezelés és viszonykezelés	36
Térbeli relációs szókincs	38
Időbeli relációs szókincs	39
Mértékbeli/mennyiségi relációs szókincs	40
A relációs szókincs spontán fejlődése	42
Az országos átlag fejlődése	43
Az összetevők fejlődése	44
Fejlettségbeli különbségek	46
Pedagógiai tanulságok	47
A relációs szókincs fejlődésének segítése	47
Egy fejlődéssegítő kísérlet eredményei	48
Általános fejlődéssegítési lehetőségek	49
Fejlődés-segítés csoportos beszélgetéssel	50
<i>Nyitrai Ágnes</i>	
3. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	53
Összefüggés	53
Szerveződés szerinti összefüggésfajták	55
Bonyolultság szerinti összefüggésfajták	57
Létezési mód szerinti összefüggésfajták	57

Általánosítás szerinti összefüggésfajták	58
Összefüggés (szabályszerűség) és szabály	59
Összefüggés és gondolkodás	60
Gondolkodás	60
Gondolkodás és prediktív képesség	62
Az összefüggés-kezelés spontán fejlődése	64
Az összefüggés-kezelő képesség fejlettségi szintjei	64
Az összefüggés-kezelő képesség spontán fejlődési folyamatai: tapasztalatok és kutatási eredmények	65
Egy országos reprezentatív felmérés eredményei	67
Az összefüggés-kezelő képesség fejlődésének szándékos segítése mesékkel/meséléssel	70
Az összefüggések kiválasztása és feltárása	71
Szándékos fejlődéssegítés meséléssel	75
Az összefüggés-kezelés fejlődéssegítése csoportos beszélgetéssel	77
A fejlődés diagnosztikus kritériumorientált értékelése	79

Vidákovich Tibor

4. A KÖVETKEZTETÉS FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	81
A következtetés értelmezése	82
Kijelentés-logikai következtetések	82
Predikátumlogikai következtetések	85
A következtetés vizsgálati módszerei	87
A következtetés fejlettség-vizsgálatának hazai előzményei	87
A következtetés vizsgálata a DIFER-ben	89
A következtetés fejlődése	91
A következtetés összeteljesítményének alakulása	92
A következtetési típusok fejlődése	94
Egyéni fejlettségbeli különbségek	97
A következtetés fejlődésének segítése	98
Fejlődéssegítés mesékkel	101
Fejlődéssegítés tantárgyi tartalmakkal	103

Nyitrai Ágnes

5. CSOPORTOS BESZÉLGETÉSRE ELŐKÉSZÍTETT MESÉK	105
Általános tájékoztató	105
A meseválasztás segítője	106
Ötven mese	110
A mesék magyar nyelven publikált forrásai	210
SZAKIRODALOM	211
ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK	216

BEVEZETŐ

Ismeretes, hogy az iskolába lépő gyermekek között ötévnyi a fejlettségbeli különbség. Az ötödik évfolyamba lépő tanulók egyharmadának fejlődése lelassul, aminek következtében a tízedikes szakiskolások átlagos értelmi fejlettsége az ötödik-hatodik évfolyamos tanulók átlagos fejlettségi szintjén reked meg. A kutatások szerint a felnővekvő generációk jövőjét, sorsát az iskolába lépők szélsőséges *fejlődési fáziskülönbségei* határozzák meg. Az iskola 1. évfolyamán és a 8. évfolyam végén elért eredmény közötti korreláció 0,86 (Nagy, 1974, 40.). Mindebből az következik, hogy az iskolába lépők szélsőséges fejlődési fáziskülönbségeit figyelembe vevő és kezelni képes megoldásokra van szükség. Ez a könyv a sorozat egyik tagjaként e megoldáshoz kíván hozzájárulni.

Az *anyanyelv személyiségfejlődést* befolyásoló három szintjét célszerű pedagógiai szempontból figyelembe venni: a szituatív, a leíró (narratív) és az értelmező (prediktív, paradigmaticus) szinteket. Ezeket a szinteket a különböző tudományágakban különböző megnevezésekkel írják le. Mi általában az előző mondatban szereplő megnevezéseket fogjuk használni. A *szituatív szint* a felek „itt és most” situációba kötött kommunikációja. A közlés tartalma az aktuális situáció által adott, meghatározott (például: – Add ide! – Nem adom.). Gyermekeink jelentős hányada szituatív szintű anyanyelvvvel lép be az iskolába, ahol dominánsan a *narratív szintet* használjuk, vagyis ennek ismeretére, használatára lenne szükség. A szituatív szintű, a fejletlen elbeszélő szintű anyanyelvű tanulók nehéz, reménytelen helyzetbe kerülnek. A mesék, a mesélések a megoldás kiváló lehetőségét kínálják. A mesékben továbbá implicit módon szerepelnek az *értelmezés*, a predikció elemei is. Ezt a lehetőséget kihasználva elvégezhető az összefüggés-kezelő, a prediktív képesség elemi szintű fejlődésének elősegítése is. (E témakör ismertetését lásd főleg az 1. és a 3. fejezetben.)

A *gondolkodás* a legáltalánosabb környelvi értelemben az információkezelést jelenti. Ilyen értelemben gondolkodás például a problémamegoldás, a kommunikáció is. Szűkebb értelemben gondolkodásnak nevezzük az olyan aktivitásunkat, amely meglévő tudásunkból új tudást hoz létre konvertálással, rendszerezéssel (a Piaget-féle osztályok és viszonyok logikájával, gondolkodási műveletrendszerével), értelmező, prediktív (megérző, jósló, becslő, következtető, magyarázó, indokló) aktivitással avagy kombinálással (a téma tömör összefoglalását lásd: Nagy, 2007, 39.). Könyvünkben a relációszókincs fejlődésének segítségét az anyanyelvi kifejezés és a rendszerező képesség szempontjából egyaránt fontosnak tartjuk. (2. fejezet). A 3-4. fejezet az összefüggéskezelés (a prediktív képesség) és a tapasztalati formális következtetés fejlődésének segítségével foglalkozik.

A *mesé* narratív műfaj, a *mesélés* elbeszélő, társas tevékenység, amely tartalmazza, használja a narratív kommunikáció eszközeit, a gondolkodást (a Piaget-féle osztályok és viszonyok gondolkodási műveletrendszerét) és az ehhez szükséges mondatsémákat, szövegsémákat. Mivel a gyermekek nagyon szeretik a mesélést, kedvenc meséiket ismételtelen, sokszor szeretik meghallgatni, rendkívül hatékony lehetőséggel rendelkezünk. A narratív mondat- és szövegsémák szilárd elsajátításával a mesélés a személyi-

ség fejlődéséhez jelentős mértékben hozzájárul. Azok az 5-6 éves gyermekek, akiknek szinte minden nap mesélnek, másfél évvel fejlettebbek értelmileg és szociálisan azoknál, akiknek nem szoktak mesélni. Még nagyobb (két év) a hatása a „szóbeli együttműködésnek”, vagyis a rendszeres *beszélgetésnek* (Nagy, 1980, 309.). A 2-3-4. *fejezet*, valamint a beszélgetésre feldolgozott, előkészített 50 mese ezt a lehetőséget hasznosítja (5. *fejezet*). Mindennek azonban az a feltétele, hogy alapos ismereteink legyenek a meséről, a mesélésről, spontán fejlődéssegítő hatásukról: ezt adja meg az 1. *fejezet*.

A könyv a 4-8 évesek fejlődésének segítésére koncentrál. Ez nem azt jelenti, hogy később nincs szerepe a mesélésnek, de gyermekkorban az élménynyújtó szövegek, mesélések különösen alkalmasak a fejlődés segítésére. Továbbá a rendszeres mesélés négyéves kor előtt is nagymértékben segíti a gyermekek szociális és értelmi fejlődését, de ekkor még a meséről kevés gyermekkel kezdeményezhető hatékony beszélgetés.

Az oktatás, a nevelés, a képzés, a fejlesztés fogalmakat sokan és gyakran értelmezik úgy, hogy e tevékenységnek tárgya és nem alanya a tanuló. Ha a gyermek, a tanuló a pedagógiai tevékenység alanya, a tanulás, a fejlődés saját jól motivált aktivitásának eredménye, amelyet szükség szerint segíthet a szülő, a pedagógus. Ebben az értelemben az oktatás, a nevelés, a fejlesztés *proszociális, segítő tevékenység*. Mivel azonban ez a jelentés ma még nem általános érvennyel kapcsolódik e fogalmakhoz, ezért ebben a könyvben következetesen a *fejlődéssegítés, a fejlődés segítése* kifejezéseket használjuk (a téma részletes ismertetését lásd: Nagy, 1995, 157-200.)

Ez a könyv nem a hagyományos pedagógiai szokásrendszerre, jól ismert elméleti alapokra épül. Ezért a fejezetek első részei elméleti alapokat kínálnak. Ezeknek az a célja, hogy a pedagógusok jól megérthessék: mit miért csinálnak a gyermekek fejlődésének segítése érdekében megfelelő köznyelvi szókincssel, módszerekkel.

1. A MESE, A MESÉLÉS FEJLESZTŐ HATÁSA

Nyitrai Ágnes

A 4-8 éves gyermekek túlnyomó többsége még nem gyakorlott olvasó, ezért a mese számukra csak mesélés által hozzáférhető (mi csak a személyes kontaktus révén megvalósuló meséléssel foglalkozunk). Érdekes felidézni, hogy a legtöbb európai nyelvben a *mese* szó a mondani, elmondani igével hozható etimológiailag összefüggésbe (az angol *tale*, a német *erzählen*, a francia *conte*, a latin *fabula* szavak – és még lehetne folytatni a felsorolást – mindegyikének jelentésében benne van a mondani, elmondani, elbeszélni). Mindebből következik, hogy a mese nem pusztán szöveg. A mese lényege a mesélés, amikor valaki(k) elmondják valaki(k)nek. A magyar nyelvben a finnugor eredetű *mese* szó jelentése is a *mondani* szóval hozható kapcsolatba. A XV. és XVI. századból származó kódexekben a *mese* szó a rejtvény értelmében használatos, a mai jelentése csak a XVIII. századtól található meg (Voigt, 1998 és 1999).

Ez a könyv a *mese*, a *mesélés* személyiségfejlesztő hatásáról, a fejlődéssegítés lehetőségeiről, módszereiről szól. Mivel könyvünkben a mese központi jelentőségű, továbbá a mesék, a mesefajták különböző jellegű mondanivalói által a tartalmi ismeretek is szerepet játszanak a fejlesztő hatásban, ezért az *első alfejezetben* a szakirodalom alapján összefoglaló áttekintést adunk a meséről mint műfajról, szövegről, a mesefajtákról. A *második alfejezet* a mesélés, a mesemondás spontán szocializációs hatásáról szól. A *harmadik alfejezet* a spontán fejlesztő hatás segítését ismerteti. A *negyedik alfejezet* a mesék megismert tartalmainak felhasználásával a csoportos beszélgetéssel megvalósítható fejlődéssegítés lehetőségeit mutatja be.

MESE ÉS MESEFAJTÁK

Ez az alfejezet átfogó szakirodalmi áttekintés a meséről, a mesefajtákról elsősorban a tartalmi mondanivaló szempontjából, de más szempontok is szerepelnek. A mese egyidős az emberiséggel. Az egyes történelmi korszakok, mint „geológiai rétegek őrződtek meg benne”. (Petrolay, 1990, 7.). Az őskori félelmek emlékét őrzik például az ember-evő sárkányok, a királykisasszonyos mesékben pedig az európai lovagkor tükröződik. Az ipari forradalom és a polgárosodás hatására új mesehősök jelentek meg: a kereskedők és az iparosok. A fejlődéssel összhangban változnak a hősök életkörülményei, eszközei, használati tárgyai. A mai mesék hősei a jelenkornak megfelelő környezetben élnek, autóval, repülővel közlekednek, faxon, e-mailen lépnek kapcsolatba egymással (Voigt, 1998).

Ugyancsak Voigt Vilmos írásából ismerhetjük meg a magyar mesetörténetet (Voigt, 1998). A legrégebbi mesefeljegyzés a Kr.e. 2000-1700 közötti időből származik Egyiptomból *A hajótörött története* címmel. A mezopotámiai kultúra kiemelkedő alkotása, a *Gilgames-eposz* is több népmesei motívumot tartalmaz. Homérosz hőskölteményében, az *Íliászban* és az *Odüsszeiában* is vannak meseszerű történetrészek. *Aesopus*

állatmeséi végigkísérik az emberiség történelmét eredeti formájukban is, számos átdolgozás ihletőjeként is. A héber mesekincs legkorábbi emlékeit az *Ószövegségben* olvashatjuk. Kiemelkedő mesegyűjtemény a tanítómeséket tartalmazó Pancsatantra, amely egy buddhista pap alkotása. Kr.u. a 7. századból való az Ezeregyéjszaka, melyből a középkori Kelet mesés világát ismerhetjük meg. A középkori és újkori Európában is virágzott a mese-irodalom, C. Perrault, La Fontaine, a Grimm-fivérek és Andersen meséin évszázadok óta nemzedékek nevelkednek, alkotásaik az európai kultúrában a kollektív tudás szimbolikus üzenethordozói. Voigt becslése szerint „ez ideig körülbelül húsz-huszonötezer magyar és még néhány ezer más nyelvű (például cigány) mesét írtak le nálunk, 1975-ben jelent meg először magyarul (Propp, 1999).” (Voigt, 1998, 242.).

A XX. sz. elején kezdett kialakulni az igény a hatalmas összegyűjtött mesekincs valamiféle rendezésére. A formai és a tartalmi sajátosságok elemzése a különböző csoportosítások, mesetípusok kialakításához, mesekatalógusok létrejöttéhez vezet. A mese-morfológia megteremtője V. J. Propp, aki az orosz varázsmesék formális-strukturális elvek szerinti tipologizálásával új korszakot és irányt nyitott a mesekutatásban. Mára már klasszikussá vált, a kutatásokban alapl műnek számító, 1928-ban publikált írása csak közel 50 év múlva, 1975-ben jelent meg először magyarul (Propp, 1999).

A mesék osztályozása igen nehéz, elsősorban az osztályozás alapjául szolgáló differentia specifica megválasztása miatt (a sokféle jellemző ugyanis több mesetípusra is érvényes, így az egymást kizáró kategóriák kialakítása szinte lehetetlen). Ugyanakkor az egyes mesetípusok egymástól való különbözősége mégis nyilvánvalóan létezik, és bizonyos esetekben jelentőséggel is bír, vagyis a típusok léteznek, a tipologizálásnak létjogosultsága van.

Propp idézi, egyben – elsősorban bizonyos fogalmak értelmezhetetlensége miatt – bírálja Wundt felosztását, mely a következő:

- mitológikus fabulamesék
- tiszta varázsmesék
- biológikus mesék és fabulák
- tiszta állatfabulák
- eredetmesék
- tréfás mesék és fabulák
- erkölcsi tartalmú fabulamesék (Propp, 1999, 15-16.).

Az Aarne-féle mesekatalógus (1911) fő osztályai: az állatmesék, a tulajdonképpeni mesék (ezek a varázsmesék) és az anekdoták. Aarne alosztályokat is bevezetett, ami az osztályozás elvégzésének nagy segítője. Igazán nem is tudományos rendszerezésre törekedett, hanem gyakorlati útbaigazító szerepet szánt művének. Rendszere a jelenleg leginkább elfogadott Aarne-Thompson (1961) európai nemzetközi mesekatalógus kidolgozásának egyik meghatározó alapja lett. Arany László (1867) 3 mesetípust különböztet meg: csodás mesék, állatmesék, tréfás mesék. Tarbay Ede ezt a felosztást bővíti a következő csoportosítást létrehozva: tündérmesék, állatmesék, novellamesék (Tarbay ide sorolja a mondákat és a legendákat is, utal a monda, a legenda és a néprege gyakori összemosódására), tréfás mesék (ennek egyik ága a bolond-mesék csoportja). Tarbay

nem törekedett rendszer létrehozására. „Mindaz, ami a népmesék alfajairól az előzőekben elmondatott, csak töredéke és önkényes kiemelése annak, amit a népmese tudósai megfogalmaztak, rendszerbe foglaltak.” (Turbay, 1999, 42.). Ugyanakkor az egyes csoportok lényegi jellemzőinek gyakorlati közeli bemutatása és a bőséges példák felsorolása nagymértékben segíti a mesével foglalkozó szakembereket a mesék osztályozásában.

A magyar népmesekincs műfajait és az egyes mesetípusok gyakoriságát Voigt Vilmos a következőképpen mutatja be, utalva arra, hogy a műfajok zömmel nemzetközi jellegűek, vagyis más népek mesekincsében is jelen vannak, a kedveltség aránya azonban nemzetenként és koronként jelentősen eltérő (Voigt, 1998).

- tündérmese 50%
- novellamese 10%
- állatmese 3-4%
- legendamese 12,5%
- tréfás mese 16,5%
- formulamese (láncmese)
- csalímese
- hazugságmesese

Az egyes csoportosításokból, felosztásokból jól látható, hogy szinte ugyanazon kategóriarendszer bővítéséről/szűkítéséről van szó az egyes szerzők munkáiban. Az egyes mesetípusok szerkezetüket és bizonyos formai jellemzőiket tekintve különböznek egymástól, például: a novellamésében kb. fele-fele a párbeszéd és az elbeszélő részek aránya, a tréfás mese inkább elbeszélő jellegű. A tündérmeséknek jellegzetes a kezdete és a vége. A családmódelltek tekintetében is van különbség az egyes mesetípusok között. A tréfás mesék például a házasság buktatóira helyezik a hangsúlyt, a hűtlenség, a csapodárság, az erotika szélsőségeire játszanak rá, a tündérmesékben viszont egy rendkívül zárt, hagyományos családkép rögzített (Boldizsár, 2004).

A tündérmese a leggyakoribb műfaj, hihetetlen gazdagsága és összetettsége miatt esetenként célszerű további csoportosítása. Valamennyi tündérmese közös és legfontosabb jellemzője a természetfeletti erők, a csodás elemek jelenléte. Ez a műfaj áll legközelebb nagyepikához, a regényhez. A csodálatos lények (tündérek, manók, boszorkányok és sárkányok) és eszközök (varázssapka, varázspálca, láthatatlanná tévő köpönyeg, hétműföldes csizma, stb.) segítik vagy hátráltatják a hőst célja elérésében. Jellemzőek a bevezetők és az időszámítás módja. A mese szerkezete is fokozza az érzelmi hatást: a bevezetésben bemutatott mesehős a kezdeti egyensúlyi helyzetének általában objektív megbomlása következtében egyre kilátástalanabb helyzetbe kerül a bonyodalom során. A teljes reménytelenségben (tetőpont) nem várt megoldással minden jóra fordul, a kezdeti egyensúlyi helyzet magasabb szinten újra helyreáll.

Erre a mesetípusra jellemzőek leginkább a mesei fordulatok és a vissza-visszatérő mesei motívumok (például a szép és a csúnya, a jó és a gonosz ellentéte, avagy a három kívánság motívuma). Bizonyos események többszöri, de mindig magasabb szinten történő ismétlése nagymértékben hozzájárul a feszültség fokozásához: a hősnak egyre nagyobb kísértéssel kell szembenéznie, egyre erősebb ellenféllel kell megküzdenie, egyre nehezebb feladatokat, élethelyzeteket kell megoldania. (A számok növekedése

egyre nehezebb próbákat jelöl. de ugyanígy a fokozás eszköze a bronz-ezüst-arany jelző megjelenése, stb.).

A tündérmese pontos helyszíne nem ismert, de nem is lényeges. A magyar népmesék jellegzetes helyszín-meghatározása: az Üveghegyeken innen, az Óperenciás tengeren is túl, ... az ausztriai Enns-völgyét és az Alpokat jelöli. A mesék hősei típusokat jelölnek, gyakran nevük sincs, vagy ha mégis, az is inkább tulajdonságot jelöl (Csipkerózsika, Hamupipóke, Hüvelyk Matyi, vagy a leggyakrabban használt keresztnevek valamelyike (Hänsel und Gretel, magyarul Jancsi és Juliska), ezzel is az általánost, a tipikust és nem az egyedit erősítve. A szereplők jelleme mindig pasztikus: csak a történet szempontjából lényeges tulajdonságaikat ismerjük meg, azok is változatlanok maradnak a mese egész folyamán. A tündérmese világa a normák világa, a logika törvényei itt nem érvényesek. Morálja nem objektív: a főszereplő szempontjából ítéli meg a történetet. A befejezés mindig a jó győzelmét hozza: a főhős a gonoszt legyőzve jut el a boldogsághoz.

A *novellamese* „az európai ókor és középkor terméke, és főként a reneszánsz után került be az európai népek folklórájába. ... A novellamese hősei is királyfiak és királykisasszonyok, csak egy kicsit több könnyel és sóhajtozással, akiknek bonyodalmas élet-történetét, hányattatásait, utazásait, egymástól való elszakadásukat majd újra egymásra találásukat mondja el a gazdagon színezett mese”. (Voigt, 1998, 243.).

A novellamese hősei gyakran hétköznapi emberek, hétköznapi élethelyzetekben, a csoda egy-egy tárgyhoz kapcsolódik. Jó példa erre az *Egy szem borsó* című mese, melyben az előkelő családnál szállást kérő fiú egész éjjel az elgurult borsószemet keresi. Azt reméli ugyanis, hogy az elülettett borsóból az egyre nagyobb terméseknek köszönhetően meggazdagszik. A házigazdák arra gondolnak, hogy a fiú királyfi, aki nem tud a kényelmetlen ágyban aludni. Ezért hozzáadják a lányukat feleségül.

A novellamesére jellemző, hogy a történet egyetlen helyzetben zajlik, szemben a tündérmesével, melynek cselekménye esetenként évtizedeken és helyszínek sokaságán ível át. A novellamese és a hétköznapi élet kapcsolódása sokkal nyilvánvalóbb: míg a varázsmesének csak az érzélemvilágát és a mondanivalóját érezzük hétköznapiinak, addig a novellamese számos mozzanatával kapcsolatban érezzük, hogy az bármikor bármelyikünkkel megtörténhet.

Az *állatmesék* csoportja több alcsoportra bontható. „A legegyszerűbb állatmesék hőse a medve, a farkas meg a róka, közülük a butább mindig pórul jár. Komplikáltabbak – és nem is minden irodalmi befolyástól mentesek – a különböző állatcsoportok egymáshoz való viszonyát bemutató mesék csoportja. Több mese az ember és az állat kapcsolatát tárgyalja, néhány fabula pedig csak színtérnek, álcának használja fel az állatokat: célja a moralizálás, erkölcsnemesítés.” (Voigt, 1998, 244.). Az állatmesék hősei is nemzet-specifikusak: a magyar népmesék körébe tartozó állatmesék jellegzetes szereplői a róka, a farkas, a medve, a tyúk, a kutya, a macska és az egér, továbbá a kiskakas, a magyar nép ismert állatai.

Sokszor az állatmesékben „az igazi mesei elem mindössze annyi: állathősei beszélnek. szót értenek egymással és néha az emberekkel is.” (Tarbay, 1999, 35.).

Az állatmeséknek többféle típusa van. A fabula (*Aesopus, La Fontaine, Heltai Gáspár* meséi) nem a kisgyermekeknek való műfaj, hiszen ebben a mesetípusban igen komoly társadalomkritika húzódik meg. Ezekre jellemző az epizód-jelleg, azaz cselekményük egyetlen mozzanatra van kiélezve. A konfliktus pedig nem a cselekményben, hanem a szereplők jellemében mutatkozik meg. Moráljuk nem a megvalósítandó igazság, hanem a társadalmi gyakorlat. Ugyanakkor a gyermekek mégis kedvelik a fabulákat, hiszen rövidek, párbeszédesek, a konfliktus egy dologra kiélezett, bizonyos esetekben humoros, groteszk elemekkel tarkított. Például *A róka meg a gólya* című mesében a róka hosszonyakú edényben kapja az ebédet, melybe nem fér bele szája, a gólya pedig lapos tányéron, amiről a csőrével nem tudja felcsipegetni az ételt, így mindkettő hoppon marad.

Az állatmesék másik csoportjába tartoznak azok a mesék, amelyekben az állatok az emberekhez hasonlóan élnek, gondolkodnak, cselekednek. Ezek nagyon kedvesek a gyermekek számára. Vannak közöttük rövidebb, egyszerűbb szerkezetű mesék (például: *Szuryev: Vidám mesék*), és vannak összetettebbek, bonyolultabbak (például: *Kacor király*). Az állatmese fontos, meghatározó eleme nem a jó mindenképpen való győzelme, hanem a furfang, melynek gyakori következménye, velejárója a humor.

A *legendamesék* alapjai a korakereszténység idejéből származó legendák, melyek egy-egy szent életét vagy életük egy csodálatos epizódját mesélik el. „Az őskeresztények egy-egy szent ünnepnapján a szent történetét hallgatták, s merítették így új erőt a továbbéléshez, meggyőződésük erősítéséhez, a hűséghez. Ezek a legendák, mint a *Biblia Pauperum* képi világa, a legszélesebb tömegekhez szóltak, tehát a mesék elbeszélő módján hangzottak el. Bizonyos népmesei elemek áthangolódtak bennük, de a világ rendje más módon állt helyre, mint a népmesékben: a hős gyakran mártírrá vált, nem támadt fel nagyobb testi erővel – még Szent Sebestyén sem, aki csak túlélte első megnyilatztatását –, de halála után csoda történt, ha az utódok hozzá fordultak.” (*Tarbay, 1999, 37.*)

A *tréfás mesék* általában ostoba emberekről vagy furcsa eseményekről szólnak. Jellegetes elemei az úgynevezett falucsúfolók, melyek több nép mesekincsében megtalálhatók, a magyar mesekincsben a rátótiádák tartoznak ide. A német mesekincsben Schilda, a jiddis mesekincsben Chelm a bolondok városa.

A *formulamesék* vagy *láncmesék* egyetlen feltételt újabb és újabb feltételeit sorolják fel. A mesében egyetlen mozzanat ismétlődik akár a „végtelenségig”. Ugyanakkor a mozzanat újbóli ismétlődésének van feszültségfokozó hatása. A megoldás hirtelen és váratlanul következik be – és bármikor, bármelyik mozzanat után bekövetkezhet, ha a mesemondó véget akar vetni a történetnek. Közismert, kedves láncmese *A répa, A kesztyű, A kóró és a kismadár, stb.*

A *csalimese* becsapós mese: a mesemondó mesélni kezd, majd hirtelen, a hallgató számára váratlanul abbahagyja a mesét, gyakran játékos ijesztgetéssel, például: *Gyűszű, Fésű, Hadd-el.*

Az egyes mesefajták bemutatásából nem maradhatnak ki a mondák és a mítoszok, melyek nem mesék ugyan, de a mesékkel igen közeli rokonságban állnak.

A mese és a monda rokonságára utal mende-monda ikerszavunk is. A monda olyan igaz történet, amelyet egy mese magyaráz. Vagy más megfogalmazásban: olyan mese-szerű történet, amelynek hiteles magja van. Több fajtája van, például: eredetmondák, hiedelemmondák, történeti és kultúrtörténeti mondák (Komáromi, 2001). Komáromi Gabriella a mondák közé sorolja a legendákat is, míg Tarbay Ede (1999) a novella-mesék közé sorolja a mondákat és a legendákat is.

„A mítosz olyan történet, amely istenekről szól, és olyan halandókról, akiknek a sorát az istenek irányítják. A legtöbb kultúrában a mítosz és a mese nem különül el egymástól élesen, és együttesen alkotják a népek írásbeliség előtti irodalmát. Az északi nyelvek mindkét formát sagának nevezik.” (Komáromi, 2001, 100.)

A fentiek szinte kizárólag a népmesékre vonatkoznak. Ugyanakkor a meséknek van egy másik igen nagy csoportja, az úgynevezett *műmesék* vagy *irodalmi mesék* csoportja, melyek szerzője ismert, beazonosítható. Már az elnevezés is problematikus: a műmese kifejezés kissé pejoratív, hiszen nyelvünkben a „mű” szó azt is jelenti, hogy valami nem igazi, emiatt az igazihoz képest értéktelegebb. Az irodalmi jelző azért kifogásolható, mert egyrészt azt sugallhatja, hogy a népmese nem irodalom, másrészt a köznapi jelentésben az irodalmi jelzőhöz egyfajta magas színvonal is kapcsolódik. Ez sajnos, a műmesék vagy irodalmi mesék vonatkozásában nem mindig mondható el.

A műmesék a kifejezetten gyermekeknek készült irodalmi alkotások közé tartoznak. A gyermekirodalom fogalma meglehetősen bizonytalan, a szakirodalomban többféle értelmezés szerepel. A legelfogadhatóbb ezek közül Tarbay meghatározása. „A gyermekirodalom a gyermekek számára is alkotott szépirodalmi művek összessége” (Tarbay, 1999, 12.), melyek között vannak eredetileg is gyermekeknek írott alkotások, a gyermekek számára adaptált, átigazított művek a népköltészetből és az irodalomból egyaránt, továbbá olyan szövegek is, amelyeket a gyermekek írtak.

Kimondva, kimondatlanul nagy jelentősége van az életkori sajátosságoknak mind az írás mind a válogatás során. Ehhez kapcsolódóan mindig megjelenik a didaxis valamilyen formában és mértékben, a gyermekirodalom nevelő hatása, funkciója, szerepe minden egyes történelmi korszakban deklarált, nyilvánvalóan a gyermekképtől, nevelési elképzelésektől és céloktól, a felnőttnak a gyermek életében, fejlődésében játszott szerepének értelmezésétől függően. Továbbá attól függően, hogy mi a mesélő felnőtt szerepe a gyermek életében. Demokráciákban feltételezhetően nagyobb szerep jut az egyéni választásnak és értelmezésnek, fontos az élmény, diktatúrákban a kínálat erősen cenzúrázott és az értelmezés is befolyásolt.

Ugyanakkor az irodalom elsődleges funkciója a gyönyörködtetés: „Az irodalom a felnőttnak és ösztönösen a gyerekeknek örömet, gyönyörűséget jelent, és választ a ki nem mondott gondolatokra”. (Tarbay, 1999, 12.). Hasonló gondolat fogalmazódik Ipolyi Arnold mese-definíciójában is, amit Arany László idéz: „Mesének pedig hívja kizárólag az olyan elbeszéléseket, amelyeket sem az elbeszélő, sem a hallgató igaznak nem tartanak, melyek sohasem megtörtént dologként, hanem mint költemények, gyönyörködtetésül járnak szájról szájra.” (Arany, 1867, 1960, 217-218.). Pedagógiai szempontból ez meghatározó jelentőségű gondolat. Arra hívja fel a figyelmet, hogy az iro-

dalmi alkotások elsődleges célja a gyönyörködtetés: csak az a mű járulhat hozzá a gyermek fejlődéséhez, ami örömet okoz számára.

A műmesék között számtalan szívet gyönyörködtető alkotás van, közöttük igen sok klasszikus, melyek generációk egész sorának felnövekedését segítették. Sajnos, szép számmal találhatók azonban olyanok is közöttük, amelyeknek írói nem igazán ismerik és értik a gyermeklelket. Külön csoportot alkotnak a mesékkel némi rokonságot mutató elbeszélések, történetek, melyek jórészt gyermekhősökről szólnak ugyan, a gyermekek természetes életközegében játszódnak (otthon, óvodában, iskolában, játszótéren), de gyakran hiányoznak belőlük a mesét jellemző értékek. A történetek meglehetősen egyedi élethelyzetet és élményt dolgoznak fel, esetenként nehéz azonosulni a bennük leírtakkal. Gyakran nem a mese törvényszerűségeinek megfelelően keverednek bennük a valóságos és a fantasztikus elemek, a csoda konkrét helyzetekhez kapcsolódik és a gyermeki mágikus gondolkodás nem kellő értésre épül. Ez könnyen összezavarhatja a gyermekekben azt, ami a valóságos, azzal, ami nem az.

A meseszerű elbeszélés a sztereotipizálás új formáját hozza létre, amely elsősorban a nyelvhasználatban nyilvánul meg. „Kialakul egy olyan mesenyelv, amely egy elképzelt vagy még inkább normaként kezelt „gyerekenyelven” vagy „gyermeki észjáráson” alapul.” (*Boldizsár*; 1997, 197-198.). Ez teszi ezeket a történeteket esetenként mesterkéltté, gyermek-idegenné. Néhányuk silányra sikeredett tanmese. A jó mese a gyermek pillanatnyi pszichés szükségleteihez igazodva, a mesélő és a mesét hallgató számára nem tudatosítható formában segíti elő a lelki harmónia megteremtését. A tanmese többé-kevésbé explicit módon azt sugallja, hogy a belső harmónia csak akkor áll helyre, ha a gyermek képes bizonyos elvárásoknak megfelelően viselkedni.

A mesék, a mesefajták sajátosságainak ismerete elősegítheti a mesélésre szánt mesék megválasztását. Az 5. fejezetben szereplő 50 mese kiválasztása többek között a különböző mesék sajátosságainak figyelembevételével történt (a kiválasztás alapvető feltételeinek ismertetését lásd később).

A MESÉLÉS SPONTÁN SZOCIALIZÁCIÓS HATÁSA

A mesélés általános funkciója, hogy élményaktíválással hozzájáruljon a spontán szocializációhoz. A mesélés funkciója természetesen csak akkor érvényesülhet, ha elmeséljük (elolvassuk, képi, mozgóképi változatát megnézzük – mi csak az élő, személyes meséléssel foglalkozunk). A mesélő és a mesehallgató szempontjából a mesélés aktuális funkciója az élménynyújtás, illetve az élményhez jutás. Élmény nélkül a mesélés szocializációs hatása nem teljesülhet. Élmény nélkül nem lehetséges az önkéntelen, spontán befogadó tanulás: a motívumok, információk/ismeretek konstruálódása, tárolása. Az élménynyújtáson, vagyis a motívum-konstruálódáson és a motívum-tároláson kívül a mesélés spontán szocializációt segítő funkcióját felbontva a cslekményes leíró (narratív) ismeretközléssel mindenekelőtt a *szociális motívumok és készségek fejlődését segíti, és az anyanyelv, a gondolkodás fejlődéssegítésének alapvető jelentőségű eszköze.* Ebben az alfejezetben a mesélés szociális motívumokat, készségeket, anyanyelvet és gondolkodást fejlesztő spontán hatását tekintjük át.

A mesélés a szociális kompetencia spontán fejlesztője

A szociális kompetencia (a szociális motívumok, készségek, képességek és ismeretek) spontán alakulása elsődlegesen (közvetlenül) a személyes kontaktusok valóságos tartalmának hatására valósul meg. A mesélés másodlagos (közvetett) sajátos személyes kontaktus a mesélő és a mesehallgató között, amelynek a tartalmát a mese közvetíti. A kontaktus a mesélő és a mesehallgató közötti személyes viszony, ami a mesélő élménynyújtó (mesélő képessége) és a mesehallgató befogadó készsége (ráhangoltsága) által valósul meg. A kontaktus tartalma a mese, vagyis nem a mesélő és a mesehallgató között gyakorlatilag megvalósuló valóságos esemény. *A szociális kompetencia spontán fejlődéséhez a mesélő és a mesehallgató közötti kontaktus és a mese tartalma járul hozzá.* Ezt az egyes kultúrák ősidőktől fogva alkalmazták a szocializációt segítve. *Riesman* (1983) is említi, hogy a tradícióktól irányított társadalmakban, az írásbeliség kialakulása előtt a felnőtté váláshoz szükséges ismeretek és tapasztalatok szóbeli átadásának szinte kizárólagos eszközei a mesék és a mítoszok voltak, melyeket a gyermekhez közel álló, őt jól ismerő felnőtt mesélt el, a gyermek maga is alakíthatta kérdéseivel a történeteket. Tekintsük át e hatásrendszer fontosabb jellemzőit.

A mesélés gyönyörködtet és egyben útmutatást is ad: szól a földi és a magasztos örömről, erkölcsi és lelki vezérlő, segít a problémák megoldásában. Koherencia-teremtő, érzelmi feszültséget csökkentő funkciója van, segít a világ értelmezésében. A mese „gyönyörködtető, megkönnyebbítő, felemelő” (*Honti*, 1975, 16.). *Tarbay* szerint (1999, 31): „A népmese, – és a mese – egyik legfontosabb tanulsága: a világ egyensúlya helyreáll a befejezésben. Az ember(iség) meseteremtő képzeletének, és a továbbélés kényszerének oka ebben található meg. Az a valóság, amit a mindennapjaiban átélt és átél az ember, tele van igazságtalansággal, rosszal, a rossz diadalával. Kárpótlást keres tehát, olyan világot teremt, amelyben a világ felborult egyensúlya helyreáll, a rossz elnyeri méltó büntetését. A mese befejezésében is ezért nagyobb a szerepe, súlya, részletezése a büntetésnek, de azért is, mert a hallgatónak ez jelenti a nagyobb örömet, nem a jó megjutalmazása. A jó jutalmának túlhangsúlyozása azt is megkérdőjelezné, amiért a mese megszületett.”

A mesélés a mindennapi élet történéseiről, viszontagságairól, problémáiról, az emberi kapcsolatokról olyan tapasztalatokat közvetít, amelyek megszerzésére más élethelyzetekben nem lenne lehetőség. E megismert tapasztalatok sok kudarctól, nehézségtől óvják meg az embert, és a mese varázsa, a belőle áradó optimista életfilozófia (a sikerhez kudarcokon keresztül vezet az út, a sikert ki kell érdemelni, tenni kell érte, a jó elnyeri méltó jutalmát) erőt ad az embernek a mindennapok küzdelmeiben. A mesékben a valóság tükröződik, a valóság megélését viszont segítik a mesék.

Mindaz, ami nem fontos, ami esetleges, érdektelen, lekopott a meséről, csak az maradt meg, ami kortól és egyéni tulajdonságoktól függetlenül mindenki számára érvényes és létfonosságú. Világa mágikus, nem racionális: „a gonoszság boszorkány, a segítők jóindulat gyönyörű tündér, a lélek mélyének vad szenvedélye fenyegető vadállat képeben jelenik meg. A mesék a maguk tárgyilagos, egyértelmű módján nyíltan szólnak az emberi lélek sötét, veszedelmes oldalairól: az irigységről, a féltékenységről, az uralomvágyról, a féktelen szenvedélyekről” (*Fischer*, 2001. 98.).

Bettelheimnek, a pszichoanalízis képviselőjének munkái kiinduló pontul szolgálnak a mesének a lelki egyensúly megteremtésében, megtartásában játszott szerepét tekintve. „A mese ... nagyon komolyan veszi ... az egzisztenciális félelmeket és dilemmákat, és néven nevezi őket. Nyíltan kimondja, hogy az ember igényli a szeretetet, fél attól, hogy semmibe veszik, szereti az életet és fél a haláltól. Azonkívül megoldásokat is javasol, amelyeket a gyermek is megért. (*Bettelheim*, 1985. 18.). *Bettelheim* munkái szolgálhatnak kiindulópontul a mese erkölcsi hatását illetően is. A jó mesében az erkölcsi üzenet mindig implicit módon fogalmazódik meg. A mesében minden világos, nincsenek benne kétértelműségek. A mesealakok nem ambivalensek: vagy jók vagy rosszak a mese teljes tartalmában. Ez a polaritás a jó és a rossz kategóriáinak polarítása, amit felerősít a külső-belső szépség (vagy csúnyaság) együttjárása is. „A gonoszság éppúgy jelen van, mint az erény. A gonoszság átmenetileg gyakran felülkerekedik...” (*Bettelheim*, 1985. 126.) Sőt vonzó is lehet, akár a hétköznapi életben is az, viszont hosszú távon a jóság a kifizetődő.

A mesét hallgató gyermek azzal a hőssel azonosul. annak a hősnak a viselkedése lesz minta számára, akinek a helyzetét vonzónak találja, és az a hős vonzó, aki sikeres a gyermek számára fontos helyzetekben, aki meg tudja oldani azokat a problémákat, amelyekhez hasonlókkal a gyermek is küszködik. Ez alapvető jelentőséggel bír a szociális motívumrendszer fejlődése szempontjából. A vonzó hős nem okvetlenül az erkölcsi értelemben pozitív hős. „Nem is a jó végső győzelme fejleszti az erkölcsi tudatot, hanem a hős személyes vonzereje, azé a hősé, akinek sorsával és küzdelmeivel a gyermek mindvégig azonosul.” (*Bettelheim*, 1985. 16-17.). Éppen ezért lehetnek veszélyesek az agresszív tartalmú rajzfilmek. A bűbájos, esztétikus figurák vonzóak a gyermek számára, ezt a vonzalmat erősíti a különösebb erőfeszítés nélküli, az agresszorra semmiféle negatív következménnyel nem járó, a főhőst könnyen győzelemhez segítő, gyakran humorosan ábrázolt, ezáltal erősen eufemizált agresszió.

A mese kalandok sorozata: lényegében a saját kalandja annak, aki a mesét meséli. és annak is, aki hallgatja. A gyermek „amikor a mama hangját hallja, nemcsak Piroksa vagy Hüvelyk Matyi történetét hallja, a mama magáról is mesél” neki (*Rodari*, 2001, 107.). Vagyis: a mese átélte esemény. Ebből következik, hogy választásaink nem véletlenek sem mesélőként, sem hallgatóként, mint ahogyan az sem, hogy mikor milyen mesét igényel az ember, vagy mi ragadja meg. A felnőtt sok mindent „elárul” magáról mind a meseválasztásával, mind azzal, ahogyan az adott mesét tolmácsolja. Minden gyermek más-más mesére vágyik. Ugyanaz a mese az egyes gyermekeket különbözőképpen érinti meg. Ahhoz, hogy a mese élményt nyújtson, a közös kalandra is szükség van, vagyis: nem mindegy, hogy ki mesél kinek: a mesélő felnőtt és a gyermek között egyfajta mélyebb intimitás létezése az élmény létrejöttének egyik feltétele és következménye.

Rodari (2001) például arra hívja fel a figyelmet, hogy ha idegen mesél a gyermeknek, bizonyos mesék félelmetesek lehetnek a gyermek számára. Példaként a Hüvelyk Matyit említi, melynek hallgatása során – ha a szülő nincs jelen, más valaki mesél – félelem alakulhat ki a gyermekben a szülő elvesztését illetően, míg a szülő mesélése esetén ez természetesen fel sem merül.

„A mese mindig valami olyan dologról szól, amely az élet folyamatát veszélyezteti – többnyire ez a mese kiinduló helyzete, – és azt mutatja meg, hogy milyen fejlődési út vezet ki ebből a problémából egy új élethelyzetbe.” (Kast, 2002, 9.). „A mese világában ott van a világ minden jellemzője, teljes szabadságban és függetlenségben, törvényektől, összefüggésektől, relációktól nem korlátozva.” (Honti, 1975, 16.).

A mese nem értékelhető az igaz-hamis kategóriarendszerrel, a hétköznapi igaz-hamis kategóriák felfüggesztődnek, a létezés kritériuma nem az igazság kérdése. A mese soha nem is akar igaznak tűnni: a mese világa a normák világa. „A mesevilág – mint a lehetséges világok egyike – egy olyan kontextust hoz létre, melynek kijelentései minden esetben érvényesek, igazak lesznek; az igazságérték az egyezményes hivatkozási alapnak tételezett valóságon múlik.” (Lovász, 2006, 44.).

A mese csodája nem azonos a legenda csodájával, amelyben az istenség egy időre felfüggeszti a természet törvényeit, hogy a csoda végbemehessen. A mese világában ezek a törvények eleve nem érvényesek. „A csoda nem kellék, hanem világkonstituáló elem, a világ alapelve. ... Nem alkot precedenst, nem akar tanítani, és minden esetben a világrend áttörését jelenti. ... azt jelzi: a transzcendens valamiképpen beavatkozik a világ rendjébe. A mesevilág ezért más: benne a csoda bármikor megtörténhet.” (Lovász, 2006, 44.).

A tündérmesékben a csoda része a metamorfózis, a feladatmegoldásokhoz és helyzetváltoztatásokhoz szükséges átváltozás képessége, amely a hős rendkívüliségét növeli (Boldizsár, 1997). A tündérek, boszorkányok, táltsók, sárkányok stb. változni és változtatni is tudnak. Átmeneti metamorfózis esetén a sikeres próbatétel után a hős teljes egészében visszanyeri eredeti alakját. Számtalan mesének hősei állatmenyasszonyok, állatvölegények. Az állati lét valamiféle átok vagy meggondolatlan kívánság következménye, melynek megszüntetéséhez elfogadás, a másik fél áldozathozatala, megváltás szükséges. Az állattá válás oka rendszerint csak a mese vége felé derül ki. (Békakirály, Szamárbőr királyfi, Macskacicó, Szőlő szőlő, mosolygó alma, csengő barack, stb.). Bettelheim (1985) ezt a metamorfózis-típust a szexualitással, annak elfogadásával hozza kapcsolatba. Más mesék hősei büntetésül kapják az átváltozást, például a kővé változtatást. A nemek metamorfózisa igen ritka és különös átalakulás, kevés, és kifejezetten a felnőtteknek szóló, a szexualitást sajátosan tárgyaló mesében fordul elő. A negatív érzések (harag, féltékenység, bosszúvágy, stb.) miatt bekövetkező metamorfózisok tartoznak a Gonosz metamorfózisai közé: megpatkolt boszorkány, vasfejű farkas, stb.

A tündérmesékkal szemben a műmese metamorfózisa egészen mások. A tündérmesékben a külső alakváltozással sosem jár együtt belső változás. A műmesékben megjelenő belső metamorfózis lényege: a külsőnek a megváltozása a pszichikumban lejátszódó folyamatoknak a következménye, és visszafordíthatatlan (Boldizsár, 1997). Erre a metamorfózis-típusra a legismertebb példa talán Andersen kis hableánya. Az új keletű műmesékben megjelennek a groteszk és az inverz metamorfózisok is, melyek már nem a csodával vannak kapcsolatban. A metamorfózis gyakran méretváltoztatássá válik. Számos olyan átalakulás is előfordul, ami csak vágyott a hős által, például Micimackó mint kis felhő stb. A népmesék és a műmesék metamorfózisa közötti lényegi különbségek fontos pedagógiai konzekvenciák megfogalmazásához vezetnek. A népmese-

morfózisai azt közvetítik, hogy bizonyos helyzetek, problémák eredményes megoldásához változnunk, változtatnunk kell, de a változások ellenére azonosak maradunk önmagunkkal, vagyis egyfajta én-azonosság, az én folyamatossága jelenik meg bennük. A kisgyermek számára ez az állandóság stabilitást, biztonságot jelent. A műmesék metamorfózisa lényegesen bonyolultabb, árnyaltabb átalakulásokat mutat be, melyek megértésére a gyermek későbbi életszakaszokban válik képessé.

A mese története mindig a jó és a rossz összeütközéseiből bontakozik ki, és mindig a jó győzelmével végződik. A hős mindig egy típust képvisel, akinek a sorsa viszont egyéni. (Az általános és konkrét egysége). A hős győzelme egyben a rend, az igazság győzelme is.

A mese az ember egész életében szerepet játszik. A felnőtt személyiséget meghatározzák a gyermekkori meseélmények is. A gyermekkor mesevilága olyan mélyebb, alapvető felismeréseket idéz meg, amelyeket az élet ugyan nem mindig igazol, de morális érvényüket senki nem vonja kétségbe (a legkisebb fiú, a legelesettebb győz, a jó elnyeri méltó jutalmát stb.).

A mesének a személyiségre gyakorolt jótékony hatását, a benne rejlő lehetőségeket az emberiség az ősidőktől ismerte és alkalmazta. Keleti országokban a történetek hosszú időnk óta egyfajta lelki támasz szerepét töltik be. (*Peseschkian*, 1991).

„Igaz, a mesék látszólag nem sokat mondanak a modern társadalom speciális életkörülményeiről, hiszen jóval régebben jöttek létre. De több segítséget nyújtanak az ember belső problémáinak megértéséhez és megoldásához, bármilyen társadalomban éljen is, mint a gyermekekhez szóló bármilyen más egyéb irodalom.” (*Bettelheim*, 1985, 11.).

A narratívumok fontos szerepet töltenek be a társas tapasztalatok megfogalmazásában és szervezésében. A történetírás mindig közösségi aktus: a közösség által befolyásolt, hozzá igazított. A narratívumok kulturális közvetítők. A világot kategóriákban vagy koncepciókban, értékekben, szereotípiákban mutatják be (*Sperber*, 1990, hiv.: *László*, 1999). A narratívumok segítik a társas tapasztalatok megfogalmazását és szervezését is (*Halbwachs*, é. n., hiv.: *László*, 1999). Megfelelő elemzési keretet nyújtanak mind az intrapszichikus folyamatok vizsgálatához, mind e folyamatok társas összefüggéseinek megértéséhez. Az elbeszélő funkciónak a személyes (azonos vagyok önmagammal) és a szociális (azonos vagyok egy csoportal) identitás konstrukciójában és fenntartásában nagy szerepe van (*László*, 2001). Hasonlót fejez ki a személyes és a szociális kompetenciák egymásba kapcsolódása is (*Nagy*, 2007). *Rainer*, 1977 és *Progoff* (1978) szerint (hiv.: *László*, 1999) az elbeszélések koherencia-teremtő, érzelmi feszültséget csökkentő funkciójuk van, segítenek a világ értelmezésében. Az elbeszélés az élettapasztalatok integrálásának, a koherencia megteremtésének legfontosabb eszköze.

A saját nemzet népmesekincse az adott kultúra történelmileg kikristályosodott történetvázait jeleníti meg (*László*, 1999), pszichoanalitikus megközelítésben a kollektív tudattalant hordozza, ezért a gyermekhez ez áll a legközelebb, ez segíti leginkább a szociális kompetencia fejlődését. A mese életkor-függő is: az egyes mesetípusok befogadására a gyermek más-más életszakaszban válik éretté. Ugyanakkor a jó mese nem életkorhoz kötött abban az értelemben, hogy a jó mesét nem lehet kinőni: éppen attól jó, hogy

minden életkorban más-más jelentése válik nyilvánvalóvá. A mese nem arról szól, hogy minden rendben van, hanem arról, hogy minden rendbe hozható. Nem azt ígéri, hogy mindig győzni fogunk, hanem azt, hogy ha kitartóan próbáljuk végigjárni az utunkat, lehetőségünk van valamiféle harmónia megélésére. A mese egyik funkciója, hogy szembesítsen az élet kegyetlenségeivel, miközben fogódzkodat kínál azok elviseléséhez. „A mesék élni segítenek.” (Boldizsár, 2004, 11.).

Általánosan elfogadott az a meggyőződés, mely szerint a mesék erkölcsi, szociális magatartásbeli tartalmait, mondanivalóját nem ajánlatos értelmezni, magyarázni. A szociális kompetencia spontán fejlődését segítő mesélés áttekintése is azt jelzi, hogy a szándékos fejlődésszolgálatnak legfőbb a mesélésre szánt mese megválasztásában lehet szerepe, és abban, hogy rendszeres meséléssel, a kedvenc meséket gyakran ismételve lehet hozzájárulni a szociális kompetencia fejlődéséhez.

A mesélés az anyanyelv spontán fejlesztője

A mesélés spontán szocializációs hatásán belül a szociális kompetencia spontán fejlődésének elősegítése a meghatározó jelentőségű (amint az előző cím alatti szöveg szemlélteti). A mesélés ugyanakkor az anyanyelv és a gondolkodás (a kognitív kompetencia) spontán fejlődésében is fontos szerepet játszik. E két terület három speciális elemével. a szándékos fejlődésszolgálat lehetőségeivel a könyv három fejezete külön is foglalkozik (2-4. fejezet), ezért itt és a következő cím alatt az anyanyelv és a gondolkodás spontán fejlődésében a mesélés általános szerepét vázoljuk fel röviden.

A bevezetőben előre jeleztük a szituatív és a leíró/elbeszélő (narratív) nyelvi/fogalmi szintű kommunikáció különböző szintjeinek pedagógiai jelentőségét. *Bernstein* (é. n.) híres elmélete a korlátozott kódot (a szituatív, a szituációhoz kötött beszédet) és a kidolgozott kódot (a narratív, a konkrét észlelhető szituációhoz nem kötött elbeszélést) használó családok gyermekeinek iskolai teljesítménye közötti különbségek eredetét magyarázza. A kidolgozott és a korlátozott kódot használók nyelvhasználatának különbségei elsősorban a szintaktikai vonatkozásokban nyilvánul meg. Az iskola alsóbb évfolyamain a tanítás szükségszerűen a kidolgozott kódot, a narratív kommunikációt használja.

A gyakori mesélésnek köszönhetően a gyermekekbe spontán módon beépülnek a szituációtól független narratív mondatismák, szövegsémák, amelyek az eredményes iskolakezdeményezés nélkülözhetetlen feltételei. Akiknek nem, vagy ritkán mesélnek, elbeszélő szövegeket csak elvétve hallanak, azok számára nehézséget okoz a közölt szövegek megértése, saját mondanivalójuk leíró/elbeszélő közlése.

A mesehallgatás során tanulja meg a gyermek a folyamatos, összefüggő beszéd megértését, sajátítja el az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat és relációkat. A mindennapi kommunikáció erős szituativitása és a rá jellemző tömörítés miatt erre nem ad elég lehetőséget, mintát. A gyakori mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli kötöttségektől, elősegíti a különböző viszonylatrendszerek megértését és elbeszélő kifejezésének használatát.

A gyakori mesélés nemcsak a mondatsémák, a szövegsémák elsajátításával segíti az anyanyelv narratív szintű elsajátítását, hanem az általános és a relációszókincs gazdagodásával, a toldalékok használatának elsajátításával is. Nagy József (2006) kutatásából tudható, hogy a gyakorlott olvasóvá válás feltétele a kritikus szókészlet (a leggyakoribb 5000 szó) ismerete. Különösen vonatkozik ez a relációszókincsekre (lásd a 2. fejezetet). A mesék szövegeiben sok olyan szó fordul elő, amelyek a mindennapi élet, az iskolai tanulás szempontjából mellékesekek, de a relációszókincs, a leggyakoribb általános szókincs használata nélkül nincs narratív szöveg. Ezek állandó ismétlődő előfordulása a gyakori mesélés során elősegíti a relációszókincs és az általános szókincs leggyakrabban használt készletének spontán elsajátítását.

Mivel a gyermekek nagyon szeretik a mesélést, kedvenc meséjük sokszor ismételt meghallgatását, ezért a gyakori mesélés az anyanyelv narratív szintű spontán elsajátításának nélkülözhetetlen, kiváló eszköze.

A mesélés a gondolkodás spontán fejlesztője

A Bevezetőben az anyanyelv személyiségfejlődést befolyásoló három fejlettségi szintjét említettük: a szituatív, a leíró és az értelmező szintet. Az előző cím alatt a meséléssel megvalósuló leíró (narratív) szint spontán fejlődéséről volt szó. Az értelmező (paradigmatikus, prediktív) szint a tudományos publikációkban, előadásokban, az ismeretterjesztő művekben, a felsőbb évfolyamok tankönyveiben, a magyarázatokban jelenik meg. Mivel ez a könyv a 4-8 évesekkel foglalkozik, ezért az értelmező szintű anyanyelv, nyelvi/fogalmi kommunikáció spontán fejlődése nem képezhetette az előző rész tárgyát. A három fejlettségi szint azonban nemcsak a nyelvi/fogalmi kommunikáció jellemzője, hanem az aktivitásnak, a gondolkodásnak is.

Bruner (1986) elmélete szerint az emberi értelem működésének két, egymásra nem visszavezethető formája a történet és az érvelés. Más szavakkal: egyfelől a leírás, az elbeszélés, a narratívum, másfelől az értelmezés, a magyarázat, az indoklás, az előrelátás, a becslés, a következtetés, a predikció. A történet, a narratívum valaminek az életszerűségéről tájékoztat, győz meg, a valószerűséget alapozza meg. Konkrét kapcsolatot keresünk, állapítunk meg két dolog, személy, esemény, sajáttság között. Ez hihető, de nem feltétlenül igaz történetekhez vezet. Emberi szándékokkal, a szándékok viszontagságaival foglalkozik. Az életszerű narratívum egyfajta harmonikus vagy legitim szilárd állapottal kezdődik – ez törést szenved vagy válságba kerül – ezt követően kerül sor az orvoslásra. Az érvelés, az értelmezés valaminek az igazságáról győz meg, bizonyítékokkal alátámasztott, formális, logikus illetve logikát kereső, a megértést segítő. A mese ugyan narratív műfaj, a mesélés narratív tevékenység, ugyanakkor a mese leíró szövegében leíró formában jelen vannak az értelmezés, az érvelés, a predikció legkülönbözőbb változatai (részletesebben lásd később). Ebben a részben a mesélésnek a leíró gondolkodás, majd az értelmező gondolkodás spontán fejlődésére gyakorolt hatásáról lesz szó.

A Piaget-féle osztályok és viszonyok logikájának gondolkodási műveletrendszere (magyarul lásd például Piaget, 1970) szituatív (szenzomotoros, manipulatív) és leíró

nyelvi/fogalmi szinten működik. *Nagy József* (2003c) e gondolkodási műveletrendszer rendszerező képességnek nevezi. Ezek a gondolkodási műveletek szenzomotoros, manipulatív szinten az aktuális időben, konkrét térben és tárgyakhoz kötötten valósulnak meg, vagyis szituatív aktivitások. Az óvodákban széleskörűen használatosak a manipulálható eszközökkel végezhető különböző játékos egyéni, páros, csoportos tevékenységek. Ezeknek köszönhetően valósulhat meg a szituatív gondolkodási műveletek spontán elsajátítása, ami a fogalmi szintű elsajátítás fontos feltétele. Sajnos az iskola első évfolyamain (ahol erre még sokak számára nagy szükség lenne), ez a fajta játékos tevékenység alig kap helyet). A kisgyermek még nem képes kiszabadulni az én „itt és most” aktuális kapcsolatainak és a dolgok, sajátosságok aktuális felszíni viszonyainak kötöttségei alól. Az aktuális szituatív (szituációba kötött) kommunikációhoz, beszédhez nincs is erre szükség.

A térbeli, az időbeli viszonyok, a dolgok, sajátosságok közötti kapcsolatok, és a dolgok, sajátosságok közötti, valamint az én és a dolgok, az én és a másik én közötti viszonyok aktuális felszíni kötöttségei alól az elbeszéléseknek, a narratívumoknak, azok sajátos változatainak: a meséknek köszönhetően szabadulhatunk fel. A mesékben tartalomba ágyazva gazdagon szerepelnek a leíró/rendszerző gondolkodási műveletek, amelyeket a mesélés aktivál a mesehallgatóban (valamikor a tudományok is csak ezen a szinten voltak művelhetők: például természetrajz, földrajz, néprajz). A továbbiakban röviden felidézünk azokat az ismereteket, amelyek a mesék tartalmával jellemzik a leíró/rendszerző szintű gondolkodás különböző megnyilvánulásait.

Fontos szerep jut az időnek: a narratív idő mindig az ember számára releváns idő, a történetnek van kezdete, közepe és vége (időrendi sorképzés), az ember számára fontos dolognál részletezve, a kevésbé fontosaknál sűrítve, esetenként ki is hagyható valami a történetből, csak sejteni lehet, hogy ez is megtörtént, mert másképp a következő, későbbi esemény nem következhetett volna be. *Ricoeur* (1991), *Brewer* és *Lichtenstein* (1981) rávilágítanak az időkezelés és az érzelmek szoros összefüggésére (hiv. *László*, 1999). Az események részletezése, a feszültséget fokozó hosszadalmas kivárások, az eseménytelen idő átugrása mindig egyfajta játék az idővel az érzelmi hatás fokozása érdekében. A narratív csomópontok időrendileg kötöttek, ezek alkotják az elbeszélés gerincét (*Labov, Waletzky*, 1967, hiv. *László*, 1999). Ezek rokonságot mutatnak *Propp* (1999) felfogásával a funkciók kötött sorrendjét illetően.

A narratívumok elsődlegesen a népköltészetben jelennek meg. A legismertebb műfaj a mese. Az emberi életek maguk is narratív események. *Bruner* (1986) nevéhez fűződik a körkörös mimezis fogalma is: a narratívum utánozza az életet, az élet utánozza a narratívumot. Minden emberi tudás a múlt ismeretében szerkesztett történeteken alapul. Az új élményeinket is a régi történetek fényében értelmezzük. A körkörös mimezissel magyarázható a történeteknek a lelki egyensúly megteremtésében játszott szerepe is: a történeteket hallgatván, olvasván az ember a szereplők nehézségeit átélve szembesül azzal, hogy a problémák másokat sem kímélnek, ami a saját terheket könnyítheti, a másokkal történő jó pedig reményt és erőt adhat a saját nehézség legyőzéséhez. Azok a történetek ragadnak meg bennünket, amelyek rezonálnak saját élmé-

nyeinkkel, pillanatnyi hangulatunkkal, amelyiket hallván vagy olvasván a hős helyébe tudjuk képzelni magunkat.

Bruner (1986) szerint a történetekben egyidejűleg kétfajta mező alakul ki, a cselekvés argumentumai és a tudatosság mezeje (a cselekvés résztvevőinek tudása, érzései a helyzettel kapcsolatban). Schank és Abelson (1995, hiv.: *László, 1999*) szerint minden emberi tudás a múlt ismeretében szerkesztett történeteken alapul. Életünk minden egyes epizódja (egy-egy pillanata is) narratívum formájában ragadható meg számunkra. Az új élményeinket a régi történetek fényében ismerjük meg.

A felfogás/megismerés lényege: rátérképezni a te történeteidet az én történeteimre. Csak olyasvalamit vagyunk képesek felfogni, amiről már rendelkezünk korábbi tapasztalatokkal. A modern kognitív pszichológia talaján álló pedagógiai elképzelések nagy szerepet tulajdonítanak az előzetes tudásnak. Az irodalmi művek felfogásának leírására Schank (1986, hiv.: *László – Viehoff, 1994*) egy olyan modellt javasol, amely a megismerést egy kontinuum mentén ábrázolja, melynek közepe táján található a kognitív megismerés (ennek működésére számos sémaelmélet próbál választ adni), a felső végpontja a tökéletes empátia. Elképzelése szerint az empatikus megismerés teljes mértékben rezonál a kommunikációhoz kapcsolódó élményre. Az empátia végpontja felé haladva a felfogás egyre analitikusabbá válik.

Narratívumokban álmodunk és álmodozunk, narratívumokban emlékezünk, narratívumok formájúak az előérzeteink, reményeink, hitünk stb. (Hardy, 1968, hiv.: *Gergen & Gergen, é. n.*). A narratívum kategóriái mindig többértelműek, egyértelmű narratívum nincs (Bruner: 1986). A narratívumokban a cselekedeteknek motívumai és indokai vannak, nem okai. Nincs olyan élmény, amit elbeszélő formában ki ne lehetne fejezni (Jovchelovich, 1995, hiv.: *László, 1999*), vagyis a történetekben élmények fogalmazódnak meg. A narratívum lehetővé teszi a gyermek számára a gondolat, a cselekvés és az érzelem elkülönítését majd újraintegrálását azáltal, hogy a cselekedetek a hős és a narrátor gyakorlatával és érzelmeivel összefüggésbe kerülnek (Bruner, Lucariello, 1989, hiv.: *László, 1999*). A történetek struktúráját, formát adnak az egyén tudattalan vágyainak, ezzel elősegítik az én fejlődését és integrációját (Bettelheim, 1985).

Az elbeszéléseknek, a meséknek, vagyis a narratívumoknak köszönhetően a másik gondolkodásáról való gondolkodás képessége 4 éves kortól kezd kialakulni. 3-5 éves korban képes a fejlettebb gyermek könnyű helyzetekben nem egocentrikus téri nézőpontot felvenni. A megfordításra a fejlettebb gyermek ötéves kor körül válik képessé. Ezt megelőzően tudja, hogy bátyja az ő testvére, de azt még nem, hogy ő is testvére a bátyjának. Nagyon jól segítik a megfordíthatóság gondolkodási műveletének elsajátítását a mesékben szereplő varázslatok leírásai. Például: a gonosz boszorka békává varázsolta a herceget, de a jó tündér, a királylány csókja visszaváltoztatta hercegé (Rodari, 2001).

Összefoglalva: *A mesélés, a beszélgetés, a kérdésekre adott válaszok elősegítik a rendszerező képességet, a Piaget-féle osztályok és viszonyok gondolkodási műveletrendszerének sponán fejlődését, amelynek nyelvi feltétele és eszköze a relációsóköincs fejlődése, fejlettsége (lásd a 2. fejezetet). Mindez azonban csak azoknak a gyermekeknek a köré-*

ben következik be az iskolázás kezdete tájáig, akik elegendő mesét hallgathatnak, akik elegendő elbeszélő, kérdésekre válaszoló beszédben, beszélgetésben részesülnek.

A gyakori mesélés hozzájárul az *értelmező gondolkodás* fejlődésének spontán előkészítéséhez is. A következő alcím alatt és különösen a *3. fejezetben* részletesen lesz szó a gondolkodás értelmező szintjéről, fejlődésének segítői lehetőségeiről. E helyen azt kívánjuk megmutatni, hogy a mesélés miért csak előkészíti az értelmező gondolkodás fejlődését.

Vegyünk egy nagyon egyszerű példát. „Kati megbotlott és elesett.” Ez két esemény, a megbotlás és az elesés közötti összefüggés egyedi megnyilvánulásának leíró, narratív megfogalmazása. A narratívumok, így a mesék is tele vannak különböző összefüggések egyedi megnyilvánulásainak leíró jellegű megfogalmazásaival. E leírások mögött implicite ott rejtőzik a különböző összefüggések bonyolult szerveződése és működése, az összefüggés érvényességi köre. Példánk esetében csak Katira vonatkozik az összefüggés. „Valaki megbotlott és elesett.” Ebben a leírásban az érvényességi kör minden emberre vonatkozik. Mivel Kati is, a megbotlás is és az elesés is realitás, ez az összefüggés nem fiktív, hanem reális. Példánkban az elesés megtörtént. Elegendő megbotlási tapasztalat esetén tudható, hogy az elesés bekövetkezése nem szükségszerű, hanem valószínű. Az is tudható, hogy az elesés oka a megbotlás, vagyis ez az összefüggés oksági, nem pedig együttjárás. Továbbá tapasztalattól a feltételről is tudható, hogy nemcsak akkor eshetünk el, ha megbotlunk (erre a szemléletes példára a későbbiekben többször is hivatkozni fogunk).

Ennyi talán elegendő is annak belátására, hogy az értelmező szintű gondolkodás spontán kifejlődése rendkívüli bonyolultsága miatt narratívákkal, meséléssel nagyon lassú folyamat, teljes kiépülése és optimális működése ma még kevesek kiváltsága. Köznyelvi eszközökkel értelmező szintű fogalmazás is lehetséges. Ebben az esetben az összefüggés egy vagy néhány jellemzője is szerepel a megfogalmazásban. Például: „Aki megbotlott, eleshet.” (Ebben a fogalmazásban az elesés valószínűsége is kifejeződik.) „Kati azért esett el, mert megbotlott.” (Ebben a mondatban pedig az okság jelenik meg.) Azonban az ilyen megfogalmazások a narratív szövegekben, a mesékben ritkán fordulnak elő, ugyanakkor az összefüggés számos jellemzője az ilyen fogalmazásokban is rejtve marad. Csak a tapasztalat segíthet, ami viszont gyakran tévútra vezet.

Az értelmezés szükséglete, szándéka az értelmező gondolkodás kifejlődése előtt is megjelenik, és sajátos következményekkel jár, sajátos gondolkodási eredményez. Ezt a jelenséget a gyermeki gondolkodást kutató pszichológusok részletesen feltárták. E helyen szemléltetésül csak felidézzük a gyermeki gondolkodás pedagógusok által is régóta jól ismert néhány jellemzőjét, hogy az értelmező szint fejlődéssegítésének korlátait, lehetőségeit ezekhez az ismeretekhez kapcsolva jelezhessük (a részletesebb felidézés a *3. fejezet feladata*).

Az első „miért korszak” idején. 3-4 éves kor táján gyors fejlődés figyelhető meg. *Piaget (Piaget – Inhelder 2002)* álláspontja szerint a gyermek ezekkel a miértekkel valójában indokot, magyarázatot keres. Ezek a jelenségek kiváltják a célszerűség igényét. „Ez a kezdeti okság mágikus-fenomenalistának nevezhető. Fenomenalistának, mert bámi bármit kiválthat a megfigyelt korábbi kapcsolatok szerint, és „mágikusnak”,

mert középpontja az egyén cselekvése, tekintet nélkül a térbeli kapcsolatokra.” (Piaget – Inhelder, 2002, 23.). Az okság objektíválódásának alapja a világ tér- és időbeli strukturalálttá válása, ekkor a gyermek már a tárgyak közötti ok-okozati kapcsolatok felismerésére is képes (Piaget – Inhelder, 2002). Az azonban, hogy milyen összefüggéseket kezel és hogyan, jelentős mértékben gondolkodásának jellemzőitől függ (Cole & Cole, 1997, Piaget – Inhelder, 2002, Piaget, 1997, Vajda, 2001, stb.)

A kisgyermek kizárólag a tárgyak legfeltűnőbb, felszíni sajátosságaira összpontosít, nehezen tesz különbségeket azok között, ahogyan a dolgok látszanak, és amilyenek valójában. Gondolkodásának egyik jellegzetes vonása az egocentrizmus, melynek következtében hajlamos arra, hogy szubjektív véleményét összetévesse a tényekkel, továbbá nem ismeri fel, hogy más emberek szempontjából nézve egészen máshogy értelmezhető valami, mint az övéből. Ugyanakkor már 3-5 éves korban képes könnyű helyzetekben nem egocentrikus téri nézőpontot felvenni.

Az eredet kérdése nagyon fontos számára, a magyarázó elv az artificializmus, vagyis: mindent az ember művének tekint. Az animizmus kiindulópontja: minden, ami mozog, él, és minden élőnek szándéka, tudata, érzéke van. A gyermeki realizmus összemossa az objektívet és a szubjektívet. A névrealizmus vagy nominalizmus következtében a nevek tartalmilag kötődnek a dolgokhoz, minden azonos a nevével, a gyermek nem képes megkülönböztetni a neveket és azokat a dolgokat, amelyekre a nevek vonatkoznak. A finalizmusnak köszönhető az ok és a cél felcserélődése: a cél lesz valaminek az oka: azért esik a hó, hogy mehecsünk szánkózni.

Talán ennyi elegendő is annak belátására, hogy lényegében a következőkről van szó. A szituatív aktivitási szint kiegészülése a narratív szinttel azt eredményezi, hogy egyre több leíró formában megjelenő összefüggés aktuális megnyilvánulásával szembesülünk. Mint említettük, ezek a leíró jellegű ismeretek impliciten tartalmazzák az összefüggések alapvető jellemzőit (ezek részletes ismertetését lásd a 3. fejezetben) tapasztalati tartalmi tudás formájában. Ezért a gyermekek (és a felnőttek jó része is) gyakran okságnak minősítik az együttjárást, összececerélik a valószínűséget a szükségszerűvel, a fikciót a realitással.

Összefoglalva: Az esesés példája azt szemléltette, hogy sokféle szituatív eselési tapasztalattal kell rendelkezni ahhoz, hogy a megbotlás és az esesés közötti összefüggés alapvető jellemzőit szenzoros, szenzomotoros szinten leképezzük, szükség esetén eredményesen használjuk (például a melléttünk megbotlót elkapjuk, ezáltal eselését megakadályozzuk). A nyelvi/fogalmi narratív szintű megismerés az összefüggés aktuális, egyedi megnyilvánulását képezi le, amelyben az összefüggés alapvető jellemzői rejtetten vannak jelen, legföljebb egy vagy néhány alapvető jellemzője explicálódik, fogalmazódik meg.

Mindebből az következik, hogy az értelmező szintű gondolkodás az összefüggések valamennyi lényeges jellemzőjének nyelvi/fogalmi leképezésével, értelmezésével 4-8 éves korban még nem lehetséges. A mesélés spontán fejlesztő hatása az összefüggések egyedi megnyilvánulásait nyelvi/fogalmi eszközökkel írja le, amely leírásban megjelenhet az összefüggés egy-egy alapvető jellemzője. Ugyanannak az összefüggésnek különböző egyedi megnyilvánulásaiiban más és más lényeges jellemzők fogalmazódnak.

hatnak meg, de ezek teljes értelmező szintű rendszerté szerveződése még nem valósulhat meg.

Az eddigiek alapján az a hipotézis fogalmazható meg, hogy 4-8 éves életkorban a szituatív szenzomotoros tapasztalatok és a mesélés nyelvi/fogalmi szintjével az értelmező gondolkodás fejlődésének előkészítő spontán segítségére van csak lehetőség. A szándékos segítség is csak a különböző alapvető jellemzők külön-külön használatával lehetséges (lásd a 3. fejezetet és az 5. fejezetben szereplő 50 mese összefüggéseinek feloldozását). Az iskolában nagyon sok összefüggést tanítunk. Azok valamennyi alapvető jellemzőjének megismerésére azonban nem fordítunk gondot. Feltételezhető, hogy a serdülőkor kezdete tájától az egyszerűbb összefüggések esetében minden új összefüggés tanításakor a szóban forgó összefüggés valamennyi alapvető jellemzője feltárható, megismerhető. Ez összefüggésként néhány percet igénylő közös gondolkodással megoldható. Ezáltal az értelmező gondolkodás folyamatos szándékos fejlesztése lehetővé válhat. Ez azonban 4-8 éves életkorban a belátható jövőben még nem lehetséges. A narratív és értelmező gondolkodás szándékos fejlődéssegítése ebben az életkorban még csak a következő alfejezetben ismertetett eljárásokkal lehetséges.

A SPONTÁN FEJLŐDÉS SZÁNDÉKOS SEGÍTÉSE

Tekintettel arra, hogy a kisgyermekek jelentős hányada dominánsan szituatív kommunikációs közegben él (akikkel egyáltalán nem vagy csak ritkán beszélgetnek, akiknek egyáltalán nem vagy csak ritkán mesélnek), keresni és alkalmazni szükséges a mesélés és beszélgetés gyakori lehetőségét, a szándékos fejlődéssegítés módjait. Sajnos a tudatos fejlődéssegítés gyakorlatban felmerülő kérdéseinek megválaszolására irányuló kutatás kevés. A kutatók ritkán foglalkoznak meg pedagógiai következtetéseket, a módszertani koncepciók kidolgozói pedig csupán esetlegesen támaszkodnak a kutatási eredményekre. A mesével, meséléssel kapcsolatos különféle módszertani írásokat tanulmányozva az olvasónak gyakran hiányzik a mondanivaló koherens elméleti megalapozása, mintha az egyes szerzők elve feltételeznének egy egységes elveken alapuló, mindenkinél hasonló szintű tájékozottságot, evidenciaként kezelnék a témával kapcsolatos elméleti tudás meglétét. Vannak olyan módszertani írások is, amelyek a szerző általános szakmai felkészültsége alapján megfogalmazott véleményeket közvetítik módszertani ajánlásként.

A bölcsődei (Nyitrai, 1995, Szombathelyiné, 2005) és az óvodai nevelésben (Zilahiné, 1998, Dankóné, 2004) a mesélés módszertana meglehetősen alaposan – és véleményünk szerint jó szemlélettel – kidolgozott, bár esetenként nem mentes a fent említett hiányosságoktól. Legnagyobb értékei közé tartozik központi gondolata, mely szerint a mese a gyermekek számára ebben az életszakaszban elsősorban élményforrás, a tartalom pedig túlnyomóan a magyar népmesekincsből válogatott. Ezt a szemléletet megőrizve és megerősítve érdemes lehet azonban a mesélés és a mesélésben rejlő lehetőséggel tudatosabban (de a gyermek felé nem okvetlenül direktebben, és az élményt, az érzelmi hatást minden körülmények között elsődlegesnek tartva) élni a fejlődés segítése érdekében.

Az iskolásoknak a mese sajnos elsősorban és szinte kizárólagosan tananyag. A mesék feldolgozását segítő feladatok főleg a szöveg tartalmi feldolgozására irányulnak, mintegy segítik „megtanulni” a mesét, az élmények, érzések, vélemények és a mese által megindított képzelet kevéssé kap szerepet (Szombathelyiné, 2007a, 2007b). „Bár a gyermeki lélek nem engedi száműzni őket a tananyagból, a velük való találkozás sokszor egyoldalú, leszűkített. Szinte csak irodalmi, műfaji jellegüket mutatják meg, elfelejtve, hogy az életből való teljes tudást és gondolkodást őrzik és közvetítik, segítséget nyújtva a világban való eligazodáshoz.” (Duczmathné, 2002, 10.). Az iskolai oktatásban pedig a mesék élményforrásként történő hatását, működését kellene visszahozni, erősíteni. Külön kérdéskör a mesének a tanórán kívüli nevelésben játszott szerepe, az ebben rejlő lehetőségek megtalálása és fejlődéssegítése.

A fejezet eddigi mondanivalójának lényege: a mese, a mesélés élménykínáló és spontán fejlesztő hatásáról, jelentőségéről szolt. A szándékos fejlődéssegítés kizárólag akkor lehet eredményes, ha az élményre, a spontán fejlesztő hatásra épül, annak kiszolgálója, segítője, felhasználója csupán. Minden, ami az élményt csökkenti, a spontán fejlesztő hatás érvényesülését gyengíti, a szándékos fejlődéssegítés eredményességének akadályja.

Ennek szellemében a spontán fejlesztő hatás szándékos segítése érdekében a mesék kiválasztásának és a mesélés gyakoriságának, majd az illusztrációknak a szerepét vizsgáljuk meg. Végül a gyermekek által már jól ismert mesék tartalmainak felhasználásával működtetett csoportos beszélgetés szándékos fejlődéssegítő lehetőségeiről, módszereiről lesz szó.

A mesék kiválasztása, a mesélés gyakorisága és ismétlése

A tapasztalatok és az eddigiék értelmében a mesék mesélésre kiválasztásának mindent felülíró szempontja az *élményaktiválás*, vagyis az, hogy a gyermekek szívesen hallgassák. Ez akkor következik be, ha a mesélés élményaktiváló intonációval, módszerekkel olyan tartalmakat közvetít, amelyek rezonálnak a befogadók meglévő ismereteivel, tapasztalataival, élményeivel, vágyaival, reményeivel. Az ilyen meséket szokás kedvenc meséknek nevezni. A *kedvenc mesék* alapvető jellemzője, hogy ismételten szívesen hallgatják, ezeket választják, újból és újból ezek mesélését kérik. Az *5. fejezetben* szereplő 50 mesét a tapasztalatok alapján elsődlegesen e szempontot követve választottuk ki. Az életkortól, a személyes tapasztalatoktól függően a különböző mesehallgató csoportokban ugyanannak a mesének a fogadtatása más és más lehet. Ezért az adott csoport viszonyulásának figyelembevételével ismétljük az *5. fejezetben* található meséket.

A kiválasztás fontos szempontja a *terjedelem*. A 4-8 éves gyermekek a hosszú meséktől hamar elfáradnak, figyelmük, érdeklődésük lankad, ásitanak, kikapcsolnak, elkezdnek beszélgetni, mással foglalkozni, esetleg elhagyják a mesét hallgató csoportot. Ezért a rövid mesék ebben az életkorban a csoportok számára előnyösebbek. A kiválasztott 50 mese mindegyike rövid, elmesélésük maximumi 3-5 percet igényel. A fejlesztő hatás figyelembevételével az is fontos kiválasztási szempont, hogy a mesék különböző típusúak, jellegűek, más-más tartalmi sémájúak legyenek.

A mesélés gyakoriságát illetően a *Bevezetőben* olyan tapasztalatokra, kutatási eredményekre hivatkoztunk, melyek azt bizonyították, hogy a mesélés gyakorisága lényegesen hozzájárul a gyermekek értelmi és szociális fejlődéséhez. Ezért érdemes időt fordítani a szülők meggyőzésére, miszerint a gyakori, lehetőleg mindennapos mesélés nagyban hozzájárul gyermekük fejlődéséhez. Az óvodai csoportok számára a mesélés gyakorisága a napi többszöri mesélést jelenti. A rövid mesék ezt lehetővé is teszik, hiszen 3-5 percnyi idő naponta többször is beiktatható. A tapasztalatok alapján azt javasoljuk, hogy a teljes csoport, osztály számára naponta kétszer kerüljön sor mesélésre. Az óvodában a csoport kevésbé fejlett tagjai számára kedvezményként naponta plusz egy mesélési alkalmat valósítsunk meg (a mesélés gyakoriságáról lásd még a 3. fejezetet).

Még nem eléggé tisztázott, hogy az *ismétlést*, a kedvenc meséket miért kívánják a gyermekek újból és újból meghallgatni, mindaddig, amíg szinte teljesen el nem sajátítják, ha a mesélő eltér a szokásos szövegtől, kijavítja, maguk is képesek a mesét elmondani, elmesélni. Talán az ismételt élményszerzés reménye mellett az öröklött elsajátítási motiváció (mastery motivation) egyik sajátos változatáról, megnyilvánulásáról van szó (az elsajátítási motivációról lásd Józsa, 2007).

Akármi is legyen a magyarázat, belátható, hogy rendkívül fontos fejlesztő hatásról van szó. Ugyanis a teljes elsajátításig ismételt mesehallgatás eredményeként a mesében szereplő elbeszélő mondatsémák, szövegsémák beépülnek a tudatba, midáltal magasabb szintre fejlődhet az anyanyelv és a gondolkodás. Továbbá a mesében szereplő fogalmak, ismeretek elsajátítása is hozzájárul a fejlődéshez (lásd a mesék elsajátított tartalmával megvalósítható fejlődés-segítésről szóló részt). Ezért érdemes a gyermekek kedvenc meséinek ismételt meghallgatási igényével szándékosan élni, melynek eredményeként évente néhány tucatnyi mese teljes elsajátítása válhat lehetővé, ami nagymértékben hozzájárul az anyanyelv és a gondolkodás fejlődéséhez.

Illusztráció

Az óvodások körében végzett egyes kutatások eredményei szerint a mese cselekményét követő illusztráció sokat segít a mese szövegének megértésében. „...az illusztrációk az egész óvodáskor folyamán, de legnyilvánvalóbban a kisóvodásoknál pozitív hatást gyakorolnak a megértésre..., a gyermekek összefüggőbben, kifejezőbben, szemléletesebben mondták el az illusztrációkkal ellátott mesét” (Reök, 1985).

Másképp vélekedik erről *Bettelheim*, aki szerint az illusztrált mesekönyvek nem szolgálják igazán a gyermek érdekeit. „Az illusztrált abécéskönyvekkel végzett kutatások azt mutatják, hogy a képek nem serkentik a tanulási folyamatot, hanem inkább lassítják, mert nem bízzák a gyermek képzeletére, hogy ő maga hogyan élne át a történetet. Az illusztrált történet elveszti személyes jelentésének tekintélyes részét, mindazt, amit akkor nyújthatna a gyermeknek, ha az a saját (és nem az illusztrátor) vizuális asszociációival követhetné a történetet.” (*Bettelheim*, 1985, 82.).

A kisiskolásokat tanítók számára megfogalmazott módszertani kiadványok kevésbé érintik az illusztráció kérdését, ezért érdemes az óvodai módszertant segítségül hívni, annál is inkább, mert a 6-7 évesek éppúgy lehetnek óvodások mint iskolások.

Zilahiné ellenzi a mesélés közbeni szemléltetést. „Ennek a korosztálynak nagy a képigénye. Mégse rakjunk ki képeket, amikor mesélünk. A belső képteremtést zavarjuk meg vele.” (*Zilahiné*, 1989, 53.). Egy másik helyen így ír erről: „...a népi mesemondók nem használtak semmiféle segédeszközt. Nem készítettek rajzokat, nem használtak előre elkészített síkbábokat, csupán a szavak erejével érték el a kívánt hatást mind a gyerek, mind a felnőtt hallgatóság körében.” (*Zilahiné*, 1989, 19.). A képek a mesehallgatáson kívül kerülhetnek a gyermekek kezébe.

Máshogy vélekedik erről *Dankóné*, aki szerint a belső képteremtés (elaboráció) nem megy könnyen ebben az életkorban, a gyermekek képzetei konkrétabbá tehetőek szemléltető eszközökkel, többek között az illusztrációkkal. „Az irodalomhallgatáskor felhasználható szemléltető eszközök lehetnek a könyv, a könyv illusztrációi, a képek különböző fajtái, bábok, játékszerek, diaképek, különböző tárgyak, használati eszközök és főleg természetes anyagok.” (*Dankóné*, 1993, 86-87.).

G. Pap (1999) szerint az illusztráció elválaszthatatlan a gyermekeknek szánt könyvektől. Amikor a szöveg válik meghatározóvá, az illusztráció díszíthet, értelmezhet, kiegészíthet. „A díszítés a legősibb funkciója az illusztrációnak. Feladata szerint gyönyörködtet, felkelti a befogadó érdeklődését.” „Értelmezőnek tekinthetjük a kapcsolatot kép és szöveg között, amikor az illusztrátor a képzőművészet eszközeivel újrafogalmazza a szöveg közvetítette jelentésvilágot. Kép és szöveg harmadikféle kapcsolata a kiegészítés: vagyis az illusztrációnak az a szerepe, hogy a szöveg közvetítette gondolatokat továbbvigye, vagy a szövegből fakadóan olyan hangulatot teremtsen, amelyet a képzőművész egyéni látásmódjával és stílusával képes létrehozni.” (*G. Pap*, 1999, in: *Komáromi*, 2001, 325-326.).

Véleményünk szerint réges-régen nem lehet kérdés, hogy legyen-e illusztráció, hiszen a gyermekeknek szánt könyvek között szinte nem találni olyat, amiben nincs kép, rajz. Az illusztráció milyensége, minősége és funkciója viszont kérdéses lehet.

A gondolkodásfejlődés szándékos segítségének elemi feltétele, hogy a működés eszközeként szereplő fogalmak ismertek legyenek. Aki soha nem látott fagyaltos kocsit, a használatával kapcsolatos szabály megértése érthetatlenné, értelmetlenné teheti a szabályról szóló gondolkodásfejlesztő beszélgetést. Ezért a tartalmas gondolkodás fejlődésének segítése érdekében mind az 50 kiválasztott meséhez tartozik egy megfelelő illusztráció, kép (lásd az 5. fejezetet).

SZÁNDÉKOS FEJLŐDÉSSEGÍTŐ CSOPORTOS BESZÉLGETÉS A MESÉK TARTALMAIVAL

A mesék tartalma sokféle játékos fejlesztő tevékenységre kínál lehetőséget. Ilyenek például a gyakran használt rajzolás, gyurmázás, dramatizálás. Ezek pozitív hatása mindaddig érvényesül, amíg a gyermekek szívesen, örömmel végzik. Ezzel szemben a mese értelmezése, megmagyarázása kerülendő, mert abban a pillanatban, amikor valamiféle mondanivaló, tanítási szándék nyilvánvalóvá válik, vagy expliciten megfogalmazódik, az averzív viszonyulást aktivál.

A szóbeli lehetőségek közül a mesék spontán fejlesztő hatásának kiegészítéséül a csoportos beszélgetést használjuk. Ennek lényege, hogy a sokszor ismételt kedvenc

mese elhangzása után 5-10 percnyi időtartamban kérdéseket teszünk fel a körülöttünk ülő/álló csoportnak. A gyermekek önként válaszolnak: vagy az egész csoport (kórusban), vagy a csoport néhány tagja egyszerre, vagy egyetlen gyermek, vagy senki nem válaszol. Ha nincs válasz, válaszolunk (semmiképp nem ismételtessük a kérdést, mert az faggató, számon kérő hatású lehet). Miután megadtuk a választ, gyakorlásként feltehetjük a kérdést, amire megadhatják az ismertetett választ. Ha csak egy gyermek válaszolt, elismerjük a vállalkozását, majd megkérdezzük a csoportot: ki gondolja másként, ki ért vele egyet és hasonlókat. Ha a megfelelő válasz is elhangzik, azt kiemeljük, megerősítjük, esetleg a csoporttal megismételjük. Ha több gyerek vagy az egész csoport megfelelő választ ad, azt elismeréssel megismételjük, és feltesszük a következő kérdést. Ha különböző válaszok hangzottak el, beszélgetést, vitát kezdeményezünk, amely a megfelelő és a többi válasz megkülönböztetése érdekében folyik. Ha ez nem sikerül, kiemeljük, megadjuk a megfelelő választ, ha lehet, indokoljuk, hogy miért az a megfelelő (a nem megfelelő válaszokat nem magyarázzuk, főleg ne minősítsük).

Az 5. fejezetben szereplő valamennyi mese szemben lévő oldalán szerepelnek a javasolt kérdések ötféle csoportosításban. Valamennyi kérdéscsoporttal a beszélgetés csak több alkalommal valósulhat meg az 5-10 percnyi időkorlát miatt. A következő alkalmakkal (ami más mese közbeiktatása után is következhet) ismét elmondjuk a már sokszor elhangzott mesét, és folytatjuk a beszélgetést az előző alkalommal még nem használt kérdéscsoporttal. Szükség szerint felteszünk néhány kérdést a felidéző kérdéscsoportból.

A *felidéző beszélgetés* (Emlékeztek még?) funkciója, hogy a meséből kiemeljük azokat az elemeket, amelyek ismerete a következő kérdéscsoportok kérdéseinek tartalmához szükségesek. A javasolt néhány kérdés csak példaként szemlélteti, hogy milyen tartalmak felidezéséről van szó. Többségük hozzájárul a relációszókincs használatához, gyakorlásához is. Ez a kérdéscsoport szabadon használható, másokkal kiegészíthető. A lényeg, hogy örömteli, élvezetes beszélgetés valósuljon meg.

A *véleménykérő beszélgetés* (Mit gondoltok?) köznyelvi szavakkal megfogalmazott kérdésekkel segíti a determinisztikus és a valószínűségi bekövetkezés, gondolkodás működtetését, gyakorlását. (Mindig, biztosan, tényleg, soha stb.; gyakran, ritkán, néha, olykor, véletlenül stb.). A magyarázatkereső és az okkereső gondolkodást a feltételre történő rákérdezéssel működtethetjük (miért, mi a magyarázata, mi okozza stb.). Az ok-ság és az együttjárás megkülönböztetése köznyelvi szavakkal csak kevés esetben lehetséges. Erre csak később, iskoláskorban kerülhet sor. Véleménykérő beszélgetéssel lehet gyakorolni a realitás és a fikció megkülönböztetését. (A valóságban létezik...? stb.).

A *kitaláló beszélgetés* (Találjátok ki, hogy...) és az *alkalmazó beszélgetés* (Mit lehet tenni,...?) az összefüggések használatát, alkalmazását működteti, gyakorolja. (Mi történik, ha..., mit kell tenni, hogy...? stb.).

A véleménykérő, a kitaláló, az alkalmazó beszélgetés használatát a pedagógus számára segíti a mesék alatt található összefüggés és realitásértelmezés (lásd az 5. fejezetet). Ezt minden mesével kapcsolatos beszélgetés megkezdése előtt érdemes alaposan tanulmányozni, értelmezni ahhoz, hogy a javasolt kérdéseket helyesen értelmezve tesszük fel. A javasolt kérdések csak példák. Eleinte célszerű czekek szó szerint idézve

feltenni, később, kellő gyakorlottság után (ez általában minimum fél éves gyakorlatot jelent), saját szavainkkal fogalmazva is kérdezhetünk, sőt magunk alkotta kérdéseket tehetünk fel.

A *gondolatbefejező beszélgetés* (Fejcszék be, amit abbahagyok!) a tapasztalati szintű formális következtetés négy legegyszerűbb sémájának a gyakorlását, spontán használatának elsajátítását szolgálják. Ezek szó szerinti felolvasását, használatát javasoljuk. Önálló rögtönző fogalmazásuk esetén nagy a pontatlanság esélye, veszélye, amely nem segíti, esetleg gátolja a séma elsajátítását.

A következő fejezetek témájukhoz igazodva részletesen ismertetik a csoportos beszélgetés eszközeit és módszereit. E helyen csak az általános tudnivalókra, ajánlásokra hívjuk fel a figyelmet.

2. A RELÁCIÓSZÓKINC S FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

Nagy József

A dolgok közötti relációkat (viszonyokat) minden nyelvben félezer nyi relációszo fejezi ki (egy részük tartalmát toldalék helyettesítheti: például „benne” → „-ban, -ben”). A relációszókin cs leggyakrabban használt alapszókézlete egy-két száz szót tartalmaz. Gyermekkorban a relációszókin cs alapkészletének elsajátítása, használata a sikeres iskolakezdés egyik alapfeltétele. Az országos reprezentatív felmérés alapján (Nagy, Józsa, Vidákovich, Fazekasné, 2004b) ezt jelzi az a tény, hogy (az erősen érésfüggő írásmozgás-koordináció kivételével) a többi elemi alapkészség fejlettségével 0,4-0,5 körüli szinten korrelál. Érthető kivételt képez a beszédhanghallás (0,54) és az általános szókin cs (0,63). Az utóbbi érték alapján lehetett dönteni az általános szókin cs mérésének elhagyásáról (Nagy, 1980). Az iskolakészültség általános fejlettségét az elemi alapkészségek összevont mutatója (a DIFER-index) jellemzi. Ezzel a fejlettségi mutatóval a relációszókin cs alapkészletének magas a korrelációs együtthatója: 0,7 (hasonlóan a többi elemi alapkészséghez, kivéve ebben az esetben is az erősen érésfüggő írásmozgás-koordinációt). Mindezek a tények azt jelzik, hogy célszerű a relációszókin cs fejlődésének segítésére óvodáskorban és szükség szerint az első évfolyamokon figyelmet fordítani. Ezért ebben a fejezetben először ismertetjük a relációszókin cs funkciójának, működésének elméleti alapjait, és szemléltetésül szókin cslistákat mutatunk. Majd közöljük a spontán elsajátítási folyamat eredményeit. Végül bemutatjuk az elsajátítás indirekt és direkt segítésének eszközeit, módjait és eredményeit.

A RELÁCIÓSZÓKIN CS

Ahhoz, hogy a relációszókin cs szerepét a megismerésben, a tanulásban, a mindennapi életünkben jól megérthessük, és a gyermek jövőjét meghatározó eredményes iskolakezdés szempontjából optimális elsajátítását elősegíthessük, érdemes röviden megismernedni a relációszókin cs elméleti hátterével, különböző funkciójú fajtáinak sajátosságai-val, szókin cskészleteivel, valamint pedagógiai jelentőségével. Ennek az alfejezetnek az a célja, hogy megalapozza az eredményes fejlődéssegítés gyakorlatát. Előbb röviden jellemezzük, példákkal szemléltetjük az egységeket (dolgokat) és a közöttük lévő relációkat (viszonyokat). Majd öröklött adottságunkról: a perceptuális egységkezelésről és viszonykezelésről lesz szó. Ezt követi a fogalmi szintű egységkezelés és viszonykezelés nyelvi, fogalmi eszközeinek áttekintése, aminek köszönhetően végül számbavehetők a relációszókin cs funkciók szerinti fajtái és szemléltethetők azok szókin cskezletei. (A relációszókin cs túlnyomó többségét tartalmazza a közölt relációszavak 38-41. oldalon szereplő bekertezett listái, de ezek a listák csak szemléltetésül szolgálnak, a teljesség jobb közelítése és a rendezett számbavétel érdekében további munkálatokra lesz szükség.)

Egységek és relációk

A megismerés, a tanulás, valamint az ismeret használata szempontjából *egységekkel* (dolgokkal) és azok *relációival* (viszonyaival) van dolgunk. Az „egység” és a „dolog”, valamint a „reláció” és a „viszony” szavakat szinonimákként használjuk. Dolog bármi, ami egységként, illetve egység bármi, ami a legáltalánosabb értelemben vett dologként tekinthető, kezelhető. Viszony bármi, ami relációként, illetve reláció bármi, ami két dolog közötti viszonyként (kapcsolatként, összetartozásként, összefüggésként) tekinthető, kezelhető. E szinonimákra azért van szükség, mert az egyikük következetes használata félreértéseket okozhatna. Például (hogy csak témánk megnevezésére, a relációszőkincsről utaljunk) nem lenne helyénvaló „viszonyszókincsről” beszélni, mert a „viszonyszó” a grammatika szűkebb értelemben vett szakkifejezése, miközben más szófajok (például a határozószók jó része) is viszonyokat, relációkat jelentenek.

Létezés szempontjából az egység is és a reláció is vagy realitás, vagy lehetőség, hipotézis, vagy fikció. A dolgok és viszonyok e fajtáinak megkülönböztetése témánk szempontjából azért érdemel említést, hogy tudatosulhasson: mindezek beletartoznak a dolog és viszony fogalmának tartalmába. Továbbá azért, mert pedagógiai szempontból rendkívül fontos feladat, hogy a felnövekvő generációk megtanuljanak különbséget tenni realitás, lehetőség, hipotézis és fikció között (a példákat lásd a mesék alatt lévő tájékoztatókban, 5. fejezet).

Az egység az általánosítás szempontjából *egyed* (elem, individuum) vagy különböző terjedelmű *általános* (részhalmaz, halmaz, univerzum). Az egyed lehet *határozott* (egyetlenegy) vagy *határozatlan* (egy halmaz valamely/bármely eleme). Az általános (a halmaz) is lehet határozott vagy határozatlan (például halmaz valamely/bármely részhalmaza).

Az egységek/dolgok sokféle relációban (viszonyban, kapcsolatban, összetartozásban, összefüggésben) lehetnek egymással. A relációelmélet három alapvető relációtípust különböztet meg: az ekvivalenciát (azonosságot), a toleranciát (hasonlóságot) és a rendezést (sorba rendezést, amelynek három változata van: szigorú, nem szigorú, kvázi rendezés). A relációelmélet kétváltozós és többváltozós relációkat különböztet meg. Pedagógiai szempontból (a 4-8 évesek körében) csak a kétváltozós, vagyis a *két dolog közötti relációkra* lesz szükségünk. Két egység különbségéből úgy lesz sorba rendezés, hogy ezek egyikéhez a hozzá viszonyított különbségével újabb egység csatlakozik és így tovább (az értelmező példákat lásd a 37-38. oldalon).

Perceptuális egységkezelés és viszonykezelés

A perceptuális egységkezelés és viszonykezelés az állatvilág és az ember öröklött adottsága. Mivel a relációszőkinc ezekre épül, és nyelvi, fogalmi szinten ezek funkcióit szolgálja, érdemes röviden megismerkedni velük (a részletes kifejtést és a szakirodalmi háttérrel lásd Nagy, 2003, 271-278.). A „kezelés” háromféle funkció közös neve. Ezek: a konstruálás, a felismerés és a használat.

A konstruálás (az egységképzés, a viszonyképzés) evolúciós, tanulási folyamat, melynek eredményeként létrejön, módosul a felismerő, a felhasználó funkcióra alkal-

mas reprezentáció (régí szóhasználatlal nevezzük ezt képzetnek, mivel az egyszerűség érdekében a továbbiakban képzetekkel szemléltetjük a mondanivalónkat).

Az elmúlt század első felében megszületett Gestalt-pszichológia (Koffka 1935, Köhler 1959), amely az észlelés legáltalánosabb jellemzőjének az „egységben látást”, az egységesítést találta. Ennek kidolgozott működési alapelveit a kognitív forradalom egyik alapvető eredményének, a PDP-modellnek (erről lásd McClelland és munkatársai, 1986; Pléh, 1997), valamint „a felismerési mechanizmus” etológiai kutatásainak (Csányi, 1994) köszönhetően ma már értelmezni is tudjuk.

Vegyünk például egy hím és egy nőtény állatot ugyanabból a fajból. Ha a nőtény specifikus sajtáságát (alakzatát, képét, szagát, hangját stb.) az állatról leválasztva prezentáljuk, a párosodásra kész hím ezt felismerve közeledik és próbálkodik (felismer és használ). Ha például egy folt a felismerést lehetővé tevő sajtáság (röviden: *felismerési sajtáság*), és azt egy táblára festve mutatjuk neki, akkor a hím reagálása egyértelműen bizonyítja, hogy az öröklött *felismerő mechanizmus* (öröklött „képzet”, mintázat, reprezentáció, séma, neurális hálózat) a felismerési sajtáságot a nőténnyel azonosítja. Az etológiai kutatások kifinomult kísérleti technikákkal tárják föl az öröklött felismerési sajtáságokat és azok mikro-sajtáságait. Például a folt alakját, méretét, színét változtatva feltárhatók ezek határértékei, amelyeken túl az állat már nem reagál. Ugyanígy működnek a tanult felismerő mechanizmusok, például a képzetek.

A PDP-modell (*parallel distributed processing*) szerint a sajtáságokról, azok mikro-sajtáságairól az információkat elkülönítve, de párhuzamosan (nem egymást követően, hanem egyidejűleg) vesszük fel. A Miller-törvény értelmében (Miller, 1956) a „párhuzamos megosztott információfeldolgozás” nem lehet több 7 ± 2 dolognál/sajtáságnál, ami gyakorlatilag 2-4 körüli. Ennek köszönhető a rendkívüli gyorsaság, a másodperc tört része, legfőljebb másodpercnyi idő alatt megvalósuló felismerés. Ugyanakkor ezzel magyarázható a Gestalt-féle egységben látás. A párhuzamos információfeldolgozás kényszerűen egységként kezeli a sajtáságrendszert és azt a dolgot, amely ezekkel a sajtáságokkal rendelkezik. Mivel csak néhány sajtáság egyidejű észlelése lehetséges, ezáltal a kényszerűen megvalósul az elvonatkoztatás is a dolgok sokféle más sajtáságától, vagyis a felismerés az eltérő sajtáságok sokasága ellenére is lehetővé válik.

A sok tízezer tanult felismerő mechanizmusunk (képzetünk, felismerő rutinunk, sémánk, neurális hálózatunk) a PDP-modell szerint tanuló rendszerek. folyamatos adaptálódással minimumra optimalizálva teljesítik egységképző funkciójukat. Ennek következtében a reális és a képzelt világot egyaránt egységek sokaságaként észlelhetjük, képzelhetjük, kezelhetjük. Mindezek alapján ismerkedjünk az egységek közötti viszonyok kezelésének perceptuális (észleleti) szintjével, aminek köszönhetően közelebb juthatunk a relációszókinchez. Mivel egy korábbi fogalmazás jól megfelel jelenlegi céljainknak is, érdemes ezt néhány apró módosítással idézni.

„Ha egyidejűleg két fecskét észlelünk, mindkettő ugyanazt a felismerő rutinunkat aktiválja, ennek következtében nemcsak a felismerendő dolog és a felismerő rutin eredményének azonossága áll fenn, hanem a két fecske közötti viszony is *azonosságnak* minősül. Példánk esetében ugyanis a távolság miatt semmiféle állandó különbséget nem észlelhetünk két kifejtett fecske között, kivéve a *térbeli* helyzetüket. Hasonló a kö-

vetkezmény, ha a fecskéket időben egymás után észleljük. Az első észlelet által aktivált neurális hálózat egy ideig még feltöltött marad, ennél fogva ugyanannak a hálózatnak a működtetése valósul meg, vagyis a két egyed *azonosnak* minősül, kivéve az *időbeli* különbséget, ami az aktivált hálózat ismételt aktiválásában jut kifejezésre. Mivel a tér és az idő nem a fecskében mint egységben benne lévő felismerő sajátság, ezért a két dolog (a két fecske) a maga eltérő sajátságainak észlelhetetlensége miatt *azonosnak* minősül. Ha viszont például az azonos faj két különböző madarát észleljük, akkor a faj-felismerő sajátságok is aktiválják a megfelelő neurális hálózatot, és a két madár fajta-specifikus sajátságai is. Ekkor a két dolog azonosnak is megkülönböztetnek is minősül, bizonytalanság keletkezik. Az ember ezt a felismerési helyzetet nevezi *hasonlóságnak*. Ebben az esetben magának a két dolognak vannak észlelhető eltérő sajátságai. Végül: egy macska és egy gyík egyidejű vagy egymást követő észlelése két különböző neurális hálózatot aktivál, ezért *különbözőnek* minősülnek. *A két dolog közötti perceptuális szintű globális azonosság, hasonlóság és különbség felismerése, vagyis az általános viszonyítás az egységfelismerő rutinok működésével valósul meg.*

Az *általános viszonyítás* csak arra ad választ, hogy két dolog azonos, hasonló vagy különböző-e. Ez még a felismerő rutinnal működik két (vagy több) dolog közötti viszonyra vonatkoztatva a felismerést. Arra azonban nem kapunk választ, hogy miben, mi szerint azonosak, hasonlóak, különbözőek az észlelt dolgok. E funkció szolgálatára jön létre a *viszonyító rutin*, melynek az a feltétele, hogy mindkét dolog rendelkezzen a viszonyítás alapját, *szempontját* képező sajátsággal, vagyis az egységfelismerő rutin segítségével előzetesen tisztázni kell, illetve eleve tudni kell, hogy a szempontul választott viszonyító sajátsággal rendelkezik-e mindkét dolog, vagyis a szempont szerint azonosak, hasonlóak-e. Ha például két üveggolyóról, vagy egy üveggolyóról és egy cukorkáról kellene megállapítani, hogy melyik az édesebb, ez lehetetlen, értelmetlen lenne, mivel az üveg nem rendelkezik az édesség sajátságával, ízc sincs.

Célszerű különbséget tenni a szempontul választható sajátságfajták között minőség és mennyiség szerint. Minőségi szempont például: az összetétel (rész-egész), a származás (ős-utód), az okság (ok-okozat). A mennyiségi sajátságfajták szerinti különbségek számszerűsíthetők. Ebben a fejezetben csak az észlelhető, továbbá a fogalmilag megnevezhető megkülönböztető sajátságokkal foglalkozunk. Négy sajátságfajta veszünk figyelembe. *Tér* (több tucatnyi: közelebb/távolabb, alatt/fölött, befelé/kifelé stb.), *idő* (több tucatnyi: előbb/később, gyorsabban/lassabban, tegnap/holnap stb.), *mérték* (több ezer: kisebb/nagyobb, kövérebb/soványabb, sötétebb/világosabb, hosszabb/rövidebb, stb.), *számság* (tucatnyi: sok/kéves, több/kevesebb stb.).

A viszonyító rutin a tér, az idő, a mérték és a számság szerinti különbség felismerését/képzését valósítja meg, gyakorlati szerepe pedig a választási döntés lehetőségére (a minőségi szempont szerinti viszonyítás működése megnevezéseket igényel, ezért ez már inkább felismerő készség, mint felismerő rutin). Ha egy ragadozó két (vagy több) prédát ismer fel, akkor például a távolság szerinti különbség alapján választhat. Ebben az esetben a *közös viszonyító sajátság* a távolság, a *viszonyfelismerés eredménye* pedig, hogy melyik préda van közelebb és melyik távolabb. Belátható, hogy a perceptuális viszonyfelismerés mint a *választási döntés* feltétele, a túlélés alapvető eszköze” (Nagy, 2003, 275-276).

Korábban felidéztek a relációelmélet szerinti háromfajta relációt. A fenti idézetben kétféle viszonyítás szerepel. A továbbiak érdekében rögzítsük, hogy az *általános viszonyítás* az ekvivalencia relációnak (azonosság), illetve a tolerancia relációnak (hasonlóság) felel meg (amely csak arra ad választ, hogy két dolog azonos/hasonló vagy különböző-e). A *rendezési reláció* a viszonyító rutinnal működik, amely a különbség jellege (minősége), számossága, mértéke szerinti viszonyt kezeli (például amikor nagyság szerint rakjuk sorba a dolgokat).

Nyelvi/fogalmi szintű egységkezelés és viszonykezelés

A szenzoros szintre ráépülő, azt használó nyelvi/fogalmi szint lényegesen új lehetőségeket valósít meg. Most ennek áttekintésére kerül sor. Azáltal, hogy megnevezhetjük az egységet (a dolgot) és annak sajátosságait, a nyelv lehetővé teszi, hogy a sajátságokat leválasszuk az egységekről, a dolgot és a sajáttságot egymáshoz rendeljük (egymásra vonatkoztassuk). Mint láhattuk, az állatok nyelvi-fogalmi szint nélkül erre nem képesek: az észlelt sajáttságo(ka)t magával a dologgal azonosítják. Az ember viszont – mivel a megnevezéssel leválasztott sajáttságnak is vannak sajátosságai – a leválasztott sajáttságot is egységként: absztrakt egységként, absztrakt dologként kezelheti (például nedves dolgok léteznek, de a „nedvesség” önmagában véve nem létezik, absztraktum).

A sajáttságok öt fajtáját célszerű megkülönböztetni: a *tulajdonságokat*, a *folyamatokat*, a dologra vonatkoztatott folyamatok *jellemzőit*, továbbá a *relációkat* (viszonyokat), valamint a *szabályszerűségeket* (összefüggéseket, amelyek témánkon kívül esnek, lásd: Nagy, 2000, 2004). A grammatika a dolgok nevét *főnévnek*, a hozzájuk tartozó tulajdonságok nevét *melléknévnek* nevezi. A leválasztott, önálló absztrakt egységként (dologként) szereplő tulajdonságok és folyamatok nevei főnévvé alakulnak (szép → szépség, nedves → nedvesség, fut → futás). A dolgok alapvető sajáttsága az időben zajló folyamat, ami vonatkozik a létezésre mint folyamatra és az aktivitásként megnyilvánuló folyamatra. Az *igék* a dolgokra vonatkoztatott folyamatokat, a dolgokra vonatkoztatott folyamatok jellemzőit pedig a *határozószók* nevezik meg. A *relációkat* különböző *szófajok*, *nyelvi*, *logikai viszonyok* fejezik ki.

A dolog és sajáttságainak viszonya (relációja), vagyis az *egymásra vonatkoztatással*, hozzárendeléssel kifejezett összetartozása, hozzátartozása a reláció fajtáját tekintve azonosság (ekvivalencia), illetve hasonlóság (tolerancia). A dolog és sajáttságának összetartozását a nyelv különbözőképpen fejezi ki. Például a „Kati szép”, a „Kati fut” kijelentések azt rögzítik, hogy Kati rendelkezik a szépség, illetve a futás sajáttságával, és ennek következtében e szempontok szerint mindenkivel azonos/hasonló, aki a szépség, illetve a futás sajáttságával rendelkezik. Ugyanezt az összetartozást, azonosságot/hasonlóságot fejezi ki a „Kati szépsége”, illetve a „Kati futása” vagy a „szép Kati”, a „futó Kati” is. *Vagyis a dolog és sajáttsága összetartozási viszonyának kifejezéséhez nincs szükség relációszókra.* Természetesen körülírás, relációszók/toldalékok segítségével is ki lehet fejezni a dolog és a sajáttság összetartozását. Például halmazelméleti terminológiával: „Kati a szépek halmazába tartozik”, illetve „Kati a futók halmazába tartozik”, vagyis mindazokkal azonos/hasonló, akik a szépek, illetve a futók halmazába tartoznak (köznyelviileg például Kati a szépek közé tartozik).

Ha nem a dolgot és annak sajátosságát megnevező szavakat vonatkoztatjuk egymásra, hanem a több dolog vagy a több sajátosság *felsoroló összekapcsolása* a cél, és a felsorolandókat megnevező szavakat, mondatrészeket, továbbá tagmondatokat kell összekapcsolni, ahhoz már sajátos viszonyítók kellenek. Gyakran elegendő a felsorolás („a szép, okos, szorgalmas Kati...” illetve „a szép, okos és szorgalmas Kati...”.) A grammatika az ilyen szavakat a viszonyítók csoportjába tartozó *kötőszóknak* nevezi, amelyeknek „tárgyi tartalma” nincs, jelentése főleg a viszony logikai jellegére vonatkozik. Pedagógiai szempontból a kötőszók logikai funkciója érdemel kiemelt figyelmet (erről lásd: *Vidákovich*, 1998, 2004). A kötőszók döntő szerepet játszanak a kétváltozós logikai műveleteket kötőszókkal kifejező rendszerező képesség (a Piaget-féle osztályok és viszonyok logikája), azon belül a besoroló és a definiáló készség elsajátításában, használatában is (*Nagy*, 2003).

A *relációszókincs* szavai a viszony jellege mellett annak „tárgyi tartalmát” is jelzik. A viszony jellege valamely sajátosság szerinti különbség kifejezése, amely egyúttal a sajátosságot is (vagyis a „tárgyi tartalmat” is) megnevezi. Például a „kisebb” relációszó a szóban forgó dolog más dolgokhoz viszonyított méret/nagyság szerinti különbségét fejezi ki. Mint korábban említettük, a különbség megállapításának az a feltétele, hogy az összehasonlítható dolgok rendelkezzenek azzal a közös sajátossággal, amely szerint a különbséget kezelhetjük: felismerhetjük, megállapíthatjuk, létrehozhatjuk. Ez a közös sajátosság a *különbségkezelés szempontja*. A szempont ismeretének, tisztázásának alapvető szerepe van az eredményes gondolkodásban, kommunikációban. A zavaros gondolkodás, a zavaros szövegek leggyakoribb oka a hiányzó, tisztázatlan szempont, a szempontkeveredés, a csúsztatás. Ezért a relációszókincs használatakor, fejlődésének segítésekor a közös sajátosság mint szempont következetes megnevezése, megneveztetése a gondolkodásfejlődés fontos eszköze (de ez a 4-8 éves életkor utáni fejlődésségitési lehetőség/feladat).

A legegyszerűsebb relációszók a *tőszámnevek* és a *sorszámnevek*. A tőszámnevek a dolgok közötti különbségeket *számosság szerint* határozzák meg. A *nyolc* például azt jelenti, hogy több mint a nála kisebb, továbbá kevesebb, mint a nyolcnál nagyobb számokkal jelölt számosságok. A sorszámnév *rangsor szerint* jelöli a nála alacsonyabb és magasabb sorszám közötti helyet. A *nyolc* és a *nyolcadik* bármikre, bárkikre vonatkozhat. Vagyis a tőszámnevek és a sorszámnevek nem tartalmazzák a szempontul választott sajátosság különböző jelentéseit. Egyetlen univerzális sajátosság a szempont: a számosság, illetve a rangsor. A számok viszont a különbségek végtelen sok változatának jelölésére alkalmasak. (A tőszámnevek és a sorszámnevek használata az elemi számolási készség optimális elsajátításának köszönhetően válik lehetővé. Az elsajátítás folyamatát 4-8 éves korban lásd: *Józsa*, 2004.)

A különbségkezelés másik eszköze a *fokozás*, melynek segítségével a melléknevek többsége, az ezeryi határozószó közül pedig 55 (*Keszler*, 2000, 219.) relációszóvá alakítható. A négy szintű fokozás (szép, szebb, legszebb, legeslegszebb) átlátható elemszámú rangsorral fejezi ki a sokféle sajátosság mint szempont szerinti különbségeket. A különbségkezelésnek ez az eszköze a szempontként használt sajátosság sokféle jelentését hordozó szavakhoz kapcsol *négy univerzális különbséget kifejező toldalékot*. (A foko-

zás képzése és használata az iskolába lépéskor anyanyelven a gyermekek túlnyomó többségénél már nem okoz problémát.)

A relációszóknak olyan változata is létezik, amely mind a szempontul választott sajtáság sokféle egyedi tartalmát, mind pedig a különbség sokféle egyedi sajtáságát kifejezheti. Az ilyen szavak képezik a szűkebb értelemben vett relációszóknak készletét. Az ilyen értelemben vett relációszók különböző szófajokhoz tartoznak. Többségük határozószó (balra, lent, reggel, holnapután), határozatlan számnév (kevés, sokadik), névutó (alól, óta), de vannak igekötők (be), főnevek (március), névmások (semennyi, valamennyi), sőt melléknevek is. A Magyar grammatika fokozhatatlan melléknevként említi az ilyen szavakat: koromfekete, vadonatúj, égszínkéék, ultrarövid, mézédés (Keszler, 2000, 144). Ezeket nemcsak nem lehet, de nem is szükségesség fokozni, hiszen az előtagok már maguk különbségképzők. Az utótag jelöli a sajtáságot (részeg), vagyis a különbség szempontját, az előtag (hót) pedig annak sajtásos tartalmú mértékét (hótrészeg).

A sokféle relációszó három általános szempont alá sorolható. Pedagógiai szempontból a térbeli, az időbeli és a mértékbeli/mennyiségi különbségeket kifejező relációszókat célszerű megkülönböztetni, hogy elsajátításukat segíteni tudjuk. A továbbiakban ezekről lesz szó.

Térbeli relációszóknak

A térbeli tájékozódás és tájékozottság mindennapi létünk és világlképünk szempontjából központi jelentőségű. Környezetünk, a Föld, a mikro- és makrovilág térbeli jellemzőinek, a geometriai alapismereteknek az elsajátítása ehhez járul hozzá. Mindezek alapja a térbeli relációk köznyelvi szóknak, ami ugyanakkor az anyanyelv elsajátításának, az eredményes kommunikációnak is elemi feltétele. Az alábbi keretben abc sorrendben található példák a térbeli relációszóknak.

abba, addig, addigra, ahol, ahonnan, ahova/ahová, alá, alatti, alatta, alól, alul, alulra, alulról, amerre, amott, amottan, arra, arrafelé, arrébb, át, átellenben, baloldalt, balra, bárhol, bárhova, be, befele/befelé, bele, beléje, belül, belül, belültre, belülről, benn, bent, bentről, eddig, eddigre, elé, elébe, eléje, előbbre, elől, előlről, előre, előtt, előtte, fel, felé, feléje, felett, felfele/felfelé, felől, felül, felültre, felülről, fenn, fent, fentről, föl, fölé, fölfelé, fölött, fölötte, fölül, fönn, fönt, hátra, hául, hátulra, hátulról, hazaérve, hazafele, hazafelé, hazáig, hazatérve, hazulról, hol, honnan, hova/hová, idáig, ide, ideátról, idefenn, ide-oda, imitt, innen, innét, itthon, jobboldalt, jobbra, keresztül, ki, kifele/kifelé, kinn, kint, kintről, kívül, kívül, kívülre, kívülről, köré, körül, körülötte, közé, közéje, közel, közelre, közelről, között, közötté, közt, közte, közül, közüle, künn, le, lefele/lefelé, legbelül, legkívül, lenn, lent, lentről, másfelé, máshol, máshova/máshová, meddig, mellé, melléje, mellett, mellette, mellől, mentén, merre, messze, messzire, mibe, miből, mindenfelé, mindenhol, mindenhova, mindenütt, mire, miről, mögé, mögéje, mögött, mögötte, mögül, oda, odaátról, odafelé, odafenn, odáig, oldalról, onnan, onnantól, onnét, othon, othonról, rá, rajta, sehoh, sehová, sokfelé, távol, távolról, túl, túlra, túlról, ugyanoda, útközben, valahol, valahonnan, valahova/valahová, vissza, visszafele/visszafelé

A térbeli viszony nem a dolgok valamely sajátos szerinti különbségben nyilvánul meg, hanem a viszonyítandó dolog (D) egy térbeli szempont szerint a referens dologhoz (R) való viszonyában. „A macska a szék *alatt* fekszik.” A macska a viszonyítandó dolog, a szék a referens dolog, az „alatt” a térbeli relációt megnevező szó: D alatt R. Bármely térbeli relációra érvényesen fogalmazva: $D \rightarrow R$. Elvileg adott a lehetőség több dolog térbeli sorba rendezésére. Az előző példamondat esetében ez gyakorlatilag is lehetséges. A sorba rendezés így jön létre „A macska a szék *alatt* fekszik?” A szék az asztal *alatt* van.” A sorba rendezésnek az a feltétele, hogy a referencia szerepű szék viszonyítandó dolog is lehessen: D1 alatt R1, D2 alatt R2... ($D1 \rightarrow R1D2 \rightarrow R2...$). Fontos figyelembe venni, hogy a referens dolog megnevezése gyakran elmaradhat. „Hol a macska? Ott, *alatta*.” A szituáció, a kontextus alapján ugyanis megnevezés nélkül is nyilvánvaló lehet, hogy mi a referens dolog.

Megvizsgálva a keretben szereplő térbeli relációs szavak példáit, nagy részüknek térbeli különbséget kifejező párja van: lent–fent, balra–jobbra, kint–bent, előre–hátra, mögő–elé, alulról–felülről stb. „A baba *fent* van, a cipője *lent*.” Az ilyen esetekben egy térbeli szempont két dolog különböző térbeli helyzetét definiálja, egymás referensei. A sorba rendezés elvileg az ilyen esetekben is lehetséges. Esetünkben például, ha „a kalap *fent*, a baba *lent*” térbeli viszony is fennáll, akkor a következő sorba rendezés lehetséges: „*fent* a kalap, *alatta* a baba, a baba *alatt* pedig a cipő, a cipő *alatt* meg a ... és így tovább.” A fokozáshoz hasonlóan működő sorba rendezést használhatunk, de itt nem a dolgok azonos/hasonló sajátosságainak különbsége szerint történik a rangsorolás, hanem egy külső sajátosság, a térbeli elhelyezkedés szerint.

Időbeli relációs zókincs

Az időkezelés, az időbeli tájékozódás és tájékozottság létünk, identitásunk alapfeltételét képezi. Az életkori szakaszok nevei (az újszülöttől az agykorig), a napszakok nevei (kora hajnaltól késő éjjelig), a hét napjai, az év hónapjai, az évszakok nevei gyakorlati jelentőségű idősorok. Ezeknek az idősoroknak az elsajátítása, sorrendjük biztos tudása (oda és vissza!) gyakorlati használatuk feltétele. Elsajátításuk szándékos segítése is szükséges. (A hét napjai, a hónapok és az évszakok nevei a fölösleges szószaporítás elkerülése végett nem szerepelnek a keretezett listában.) Az időmérésnek, az órahasználatnak is megvan a relációs zókincse, de ez már nem pusztán zókincs, hanem a szárendszer miatti is sajátos, hosszú időt igénylő tanulási probléma. Még nehezebb a reális világképtünk kialakulásához szükséges időbeli tájékozódás elsajátítása a milliomod másodperctől a millió fényévekig. A személyiség alapját képező világtudat kialakulásához nélkülözhetetlen az alapvető földtörténeti, az evolúciós időszakok, különösen pedig a történeti időszakok, tájékozódási időpontok ismerete. Mindezek előfeltétele a köznyelvi relációs zókincs birtoklása, ami az anyanyelv elsajátításának, működésének is feltétele.

A keretben példaként ábécé sorrendben szereplő időbeli relációs zókincs többsége különböző idősorok egy-egy elemét nevezi meg: aznap, jelenleg, most, utána stb. Az ilyen

relációszők a számnevekhez hasonlóan jelentésükkel önmagukban véve is különbség szerinti viszonyokat fejeznek ki. Például az *aznap* az előző napok és a következő napok közötti időbeli viszonyt, az idősorbeli „helyet” jelenti. A relációszők másik köre a folyamatok időbeli sajátosságai szerint képez idősorokat. Egyesek ezek közül fokozhatók is. Ezek a relációszők nélkülözhetetlen kommunikációs és gyakorlati szerepük mellett fontos fogalmak tapasztalati bázisát képezik. Például:

addigra, agg, akkor, akkorigban, akkora, akkortól, alkalmanként, alkalomadtán, állandóan, ameddig, amikorra, amióta, aznap, azonnal, azonnalra, azóta, aztán, azután, csecsemő, bármikor, csütörtök, dél, délben, délelőtt, déltájban, délután, eddigre, egyhuzamban, egyfolytában, egykor, egyszer, egyszer-egetsz, egyszeriben, egyszer-máskor, éjjel, éjente, éjjel, éjszaka, cleinte, élethosszig, előbb, előbb-utóbb, este, esténként, évente, czelőtt, felnőt, folyton-folyvást, futólag, gyakorta, gyakran, hajdan, hajdanában, hajnal, hamar, hamarabb/hamarébb, hamarjában, harmadnap, havonta, hetente, hétköznap, holnap, holnapután, ideig-óráig, idejövét, idén, idős, ifjú, ilyentájt, jelenleg, jövőre, később, későbbben, későbbre, későn, kisgyerek, korábban, korán, koránra, közben, lassacska, lassan, lassanként, lassan-lassan, legelőbb, leghamarabb, legkésőbb, legkorábban, legrégebben, legújában, legutóbb, ma, ma holnap, majd, majdan, manapság, már, mára, máris, máskorra, másnap, másnapra, megelőzőleg, menten, mihamarabb, mihelyt, mikorra, mikortól, mindenekelőt, mindennap, mindig, mindjárt, mindörökké, most, mostan, mostanában, mostanig, mostanra, mostanság, mostantól, múltkor, múlva, múltván, naponta, nappal, néha, néha-néha, nemsoká, nemsokára, nyaranta, nyárára, nyomban, öreg, örökké, örökkön-örökké, örökre, pillanatnyilag, rég, régebben, régen, régente, réges-rég, régóta, reggel, reggelente, ritkán, rögtön, rögvest, rövidesen, serdülő, soha, sohasem, soká, sokáig, sokára, szűnős-szűntelen, tavaly, tavalyelőt, tegnap, tegnapelőt, tüstént, újában, újólag, újra, utána, utánra, utóbb, utólag, utóljára, valaha, valahára, végre-valahára, valamikor

Sebesség: nagyon/igen lassú → lassú → gyors → nagyon/igen gyors, illetve: legegleglassabban → leglassabban → lassabban → lassan → gyorsan → gyorsabban → még gyorsabban → leggyorsabban → legesleggyorsabban.

Gyakoriság: ritkán → gyakran (fokozható)

Rendszeres ismétlődés: percenként → óránként → naponta → hetente → ...

Mértékbeli/mennyiségi relációszőkincs

A mértékbeli viszonyok, különbségek megnevezését szolgáló köznyelvi szókincs a mennyiség, nagyság, gyakoriság, sorrend, rész-egész szerinti tájékozódásunk, tájékozottságunk, és a mértékbeli relációk eme sajátosságai szerinti különbségek kezelésének alapvető eszköze. Ugyanakkor a köznyelvi mértékbeli relációszőkincs birtoklása az anyanyelv elsajátításának és eredményes használatának is elemi feltétele. Végül e tapasztalati tudást hordozó szókincs a tantárgyi, különösen a matematikai alapismeretek elsajátításának is nélkülözhetetlen előfeltétele.

ahány, ahányadik, ahányas, ahányszor, akárhány, akárhányszor, akármennyi, akkora, amekkor, amennyi, amennyiszor, annyi, annyiszor, annyiból, annyira, annyival, aránylag, bármennyi, bármennyiszor, csomó, egész, egyből, egy, egy-egy, egyetlen, egyetlenegy, egyetlenegyszer, egyik, egy-két, egy-kettő, egymaga, egynegyed, egynehány, egynehányszor, egypár, egypárszor, egyszer, egyszer-egyszer, egyszer-kétszer, egyetlenegy, egyvalami, ekkora, először, elsősorban, először, elvéve, ennyi, ennyire, ennyivel, évente, fél, fele, feleannyi, felerészben, gyakran, hány, hányadik, hányan, hányas, harmad, harmada, harmadannyi, harmadrész, harmadnap, harmadsorban. hárman, háromnegyed, háromnegyede, háromnegyed-része, háromszor, harmadszor, hatalmas, hétágra, icuri-picuri/icurka-picurka, kettő, két-két, kétszer, kevés, kevesebb, kicsi, legelső, legtöbb, leszámítva, másfél, másik, másodjára, másodsorban, másodsor, megannyi, mekkora, mennyi, mind, mindannyi, mindegyik, mindegyikkel, minden, mindenki, mindez, mindhárom, mindkét, mindketten, mindkettő, mind-mind, mindnyájan, mindössze, nagy, (egy)negyed, negyedannyi, (egy)negyede, (egy)negyedrésze, egynegyedszer, néhány, néhányszor, nulla, óriási, összegezve, összesen, pár, rengeteg, rengetegszer, rész, sehány, sehányszor, semennyi, semmi, sok, sokadmagával, sokadszor, sokkal, sok-sok, sokszor, sorjában, számos, számtalan, számtalanszor, telis-tele, tengemlyi, több, több-kevesebb, töménytelen, többször, ugyanakkora/ugyanekkora, ugyanannyi/ugyanennyi, utolsó sorban, valahány, valahányszor, valamekkora, valamennyi, valamennyire, zéró

A keretben ábécérendben szereplő példák mellett célszerű figyelembe venni, hogy a mértékbeli relációszők a dolgok közötti mennyiség, nagyság, gyakoriság, rész-egész szerinti viszonyokat, különbségeket, sorrendet fejezik ki. A keretben szereplő szavak túlnyomó többsége mértékbeli sorrendeket képezhet. Ugyanakkor e szavak többsége önmagában is sorrend szerinti különbségképző. Például a *sok* a kevés és a rengeteg között foglal helyet, az ebbéli különbözőséget fejezi ki.

Mennyiség: semmi/semennyi/zéró/nulla, egyetlenegy, egy, kettő/pár, ..., több, sok, sok-sok, nagyon sok, rengeteg, számtalan (határozatlan mennyiségek: amennyi, annyi, bármennyi, ugyanannyi/ugyanennyi).

Nagyság: icuri-picuri/icurka-picurka, nagyon/igen kicsi, kicsi, nagy, nagyon/igen nagy, hatalmas, óriási (határozatlan nagyság: akkora/ekkor, ugyanakkora/ugyanekkora).

Gyakoriság (-szer, -szor, -ször): sehányszor, egyetlenegyszer, egyszer, egyszer-kétszer, egynehányszor, néhányszor, egypárszor, kétszer, háromszor, ... többször, sokszor, rengetegszer, számtalanszor (határozatlan gyakoriságok: ahányszor, akárhányszor, amennyiszor, annyiszor, bármennyiszor, ugyanannyiszor, valahányszor).

Sorrend: először, másodsor, harmadszor, ... sokadszor. Illetve: elsősorban, másodsorban, harmadsorban, ... sokadjára.

Rész-egész: (egy)negyed, negyedannyi, (egy)negyede (egy)negyedrésze, egynegyedszer → harmad, harmada, harmadannyi, harmadrészben → fél, feleannyi, fele-fele, felerészben → háromnegyed, háromnegyede, háromnegyedrésze → egész → másfél, másfélszer.

A RELÁCIÓSZÓKINC SPONTÁN FEJLŐDÉSE*

Amint az előző alfejezet keretei szemléltetik, a dolgok közötti viszonyok nyelvi/fogalmi szintű kezelését mintegy félezernyi relációszó, a relációszókinccs teszi lehetővé. A leggyakrabban használt ötezernyi alapszó készletéhez néhány száz relációszó tartozik. Ezek a szavak a dolgok, tulajdonságok, folyamatok (történetek, események, cselekvések) közötti viszonyokat, relációkat fejezik ki. A magyarban ilyen szerepük van a ragoknak, az igeikötőknek is, ezzel szemben például az angolban kevés kivételtől eltekintve a legtöbb viszonyt önálló relációszóval jelölik. A relációkat kifejező alapszókinccs ismerete, biztonságos alkalmazása nélkül a nyelv használhatatlan. Az iskolába lépésig a gyerekek többsége elsajátítja a relációk alapszókinccsét, de jelentős hányaduk e tanulási folyamatnak nem ér a végére. Az ilyen gyerekek leküzdhetetlen hátránnyal indulnak, mert nem, vagy nehezen értik, amit a pedagógus és társaik beszélnek. Nem a tárgyi tudás hiányosságai miatt (ez is közrejátszik), hanem a relációszókinccs hiányosságai miatt. Bár a spontán nyelvelsajátításnak köszönhetően nyolc-kilenc éves koráig minden gyermek elsajátítja a relációszókinccs alapkészletét (a súlyos értelmi fogyatékosok, a siketnémák kivételével), az első két évfolyamon elszenvedett kudarcok okozta elmaradások jelenlegi pedagógiai kultúránkkal később már alig behozhatók.

Annak érdekében, hogy ezt a problémát kezelni tudjuk, az elmaradásokat megelőzhesünk, mindenekelőtt ismernünk kell a relációszókinccs elsajátításának folyamatát, az elsajátításban kialakuló különbségeket, és tudnunk kell, hogy kik azok a gyerekek, akiknél számottevően lassúbb az elsajátítás folyamata. Az 1970-es évek első felében elvégzett kutatások és kísérletek eredményeként nyolc, képekkel működő tesztet fejlesztettünk a 192 legfontosabb relációszót (160 önálló szó és 32 igeikötő; a ragokkal nem foglalkoztunk). E nyolc ekvivalens tesztváltozattal végeztünk országos reprezentatív felmérést 1975-ben. A kapott adatok alapján választ kaptunk a bekezdés elején megfogalmazott kérdésekre (Nagy, 1980, 64–85.). 2002-ben ezeket a teszteket átdolgoztuk, és négy tesztváltozatot hoztunk létre (4 × 24 szóval, amelyből 4 × 20 önálló szó, 4 × 4 pedig igeikötő). Ezek reprezentálják a relációszókinccs alapkészletét, és segítségével feltárható az egyes gyerekek elsajátítási szintje, valamint az országos helyzetkép.

A négy tesztváltozat mindegyike nyolc *térbeli* viszony megmutatását kéri: (hol? alatt, kint, előtt stb., hová? balra, mögé, közé stb.). Továbbá a teszt négy *menyiség* felismerését kéri: páros, negyed, kevés stb., négy cselekvést egy *igeikötővel* (rálép, átlép, belelép stb.), négy *időbeli* helyzetet (délután, idős, tavasz stb.) és négy *hasonlósági* viszonyt (legrövidebb, két ugyanolyan magas, legkisebb stb.). A 24 relációszóhoz 24 ábra tartozik. Valamint a képek tartalmi megnevezése is szerepel a teszten. Végül beírtuk a tesztbe öt különböző szintű megoldás adatait.

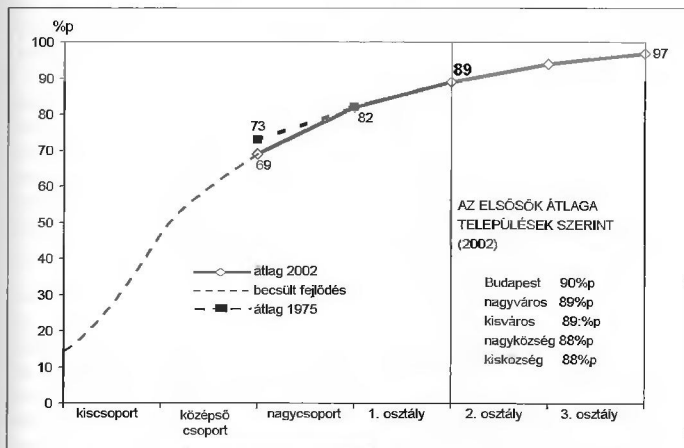
A négy változathoz egy gyerek csak egyet old meg. A pedagógus minden sorra kerülő gyerekeknek újabb tesztváltozatot vesz elő. Amikor a négy változat elfogy, újra kezdi az elsőt. A mérés úgy történik, hogy a pedagógus maga mellé ülteti a gyermeket, felolvassa a kép ismertetőjét, majd megkéri, hogy mutassa meg a kimondott relációszó-

*Ennek az alfejezetnek a forrása a DIFER programcsomag bevezető kötet: Nagy, Józsa, Vidákovich, Fazekasné, 2004, 30-37.

nak megfelelő ábrázolást. Például: „Ezek a kislányok jönnek, mennek. Mutasd meg, melyik kislány megy A) lefelé, B) befelé, C) felfelé, D) kifelé. Ha a megmutatás helyes, a pedagógus pipát ír a *Fejlődési mutató füzet* megfelelő rovatába. Ha téves, akkor kérdőjelet. Vannak olyan kérdések, amelyekre értelemszerűen több helyes válasz (mutatás) is lehetséges. Például a különböző magasságú gyerekek esetében a Z) állítás: „két nem azonos magasságú”. Helyes mutatás lehet a legmagasabb és bármelyik további három, valamint a legalacsonyabb és bármelyik további három. Akármelyik válasz jó. A maximális pontszám, a hibátlan megoldás 24 pont, vagyis 100 százalékpont.

Az országos átlag fejlődése

A négy tesztváltozat országos átlaga az 1. évfolyam végén: 89, 88, 89, 89 százalékpont, relatív szórása pedig 13, 13, 12, 13 százalékpont. Ez azt jelenti, hogy a négy változat nemcsak szerkezetét, elemszámát tekintve ekvivalens, hanem azt is, hogy bármelyiket használjuk, hasonló eredményt kapunk. Ezért a továbbiakban eltekintünk attól, hogy négy változattal végeztük a mérést. A változatok használatától azonban nem lehet eltekinteni, mert egy változat 24 relációszoava az ismételt mérések esetén ismerőssé válhat, illetve könnyen megtanulható, ezért a teljes alapszókinccs elsajátítási szintjét tekintve hibás eredményt kaphatunk. A végső megoldás az lehet, hogy a relációszoókinccs teljes készletéből kidolgozott és bemért ekvivalens tesztsorozat álljon rendelkezésre, amelyből véletlenszerűen kap a gyerek egyet. Ez azonban igen nagy munkát feltételez, ezért még jó ideig be kell érünk az elég jól működő négy változattal.



1. ábra. A relációszoókinccs országos átlagának fejlődése

Korábbi reprezentatív mérési eredmény csak az 5–6 évesek köréből áll rendelkezésre, ezért az 1. ábrán feltüntetett két adat alapján csak feltételezhető, hogy a relációs-zókincs elsajátításának folyamata negyedszázaddal korábban is hasonló ütemben valósult meg. Ez azt jelzi, hogy a spontán anyanyelvtanulásnak ez a természetes folyamata, a relációs-zókincs elsajátításának eredményessége az elmúlt negyedszázad alatt nem változott.

Az alapvető települési kategóriák szerinti átlagos eredmény 88–90 százalékpont. Ennek értelmében a települési jellegnek nagy valószínűséggel nincsen szerepe a relációs-zókincs elsajátításában. Ezt a kijelentést alátámasztja az 1975-ös mérési eredmény, ugyanis e szerint nincsen összefüggés a relációs-zókincs fejlettsége és a települési kategóriák szerint kapott eredmények között ($r = 0,16$. Nagy, 1980, 84.).

Az összetevők fejlődése

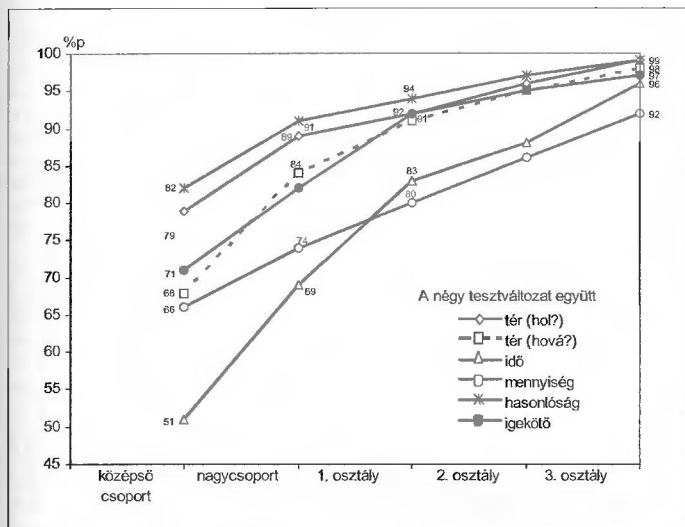
A relációs-zókincs szavai térbeli, időbeli, mennyiségi, hasonlósági, cselekvési viszonyokat fejeznek ki. Ezek a csoportok képezik az összetevőket. A térbeli viszony kétféle (2×16 szó, tesztváltozatonként 8 szó): a hol? (alatt, mellett stb.) és a hová? (közé, balra stb.) kérdésnek megfelelően. Ezt a 2. ábrán a *tér (hol?)* és a *tér (hová?)* megnevezés jelzi. Az *időt* kifejező relációs-zavak (éjjel, tél, fiatal stb., tesztváltozatonként 4 szó) nem tartalmazzák az időmérés szóképzését. A *mennyiségi* relációs-zavak (sok, páros, negyed stb., tesztváltozatonként 4 szó, kivéve a számokkal megnevezett mennyiségeket, amelyek az „elemi számolási készség” nevű tesztben szerepelnek). A *hasonlósági* relációs-zavak (legkisebb, eltérő hosszúságú, utolsó stb., tesztváltozatonként 4 szó). A cselekvési viszonyokat kifejező *igekötők* (elszáll, leszáll stb.; rálép, átlép stb., tesztváltozatonként 4 szó).

A 2002-ben lebonyolított felmérés szerint az első osztály végéig az országos átlag 89, a harmadik osztály befejeztével pedig 97 százalékpont. Megállapítható, hogy a spontán anyanyelvtanulás eredményeként a harmadik évfolyam végéig minden ép gyerek elsajátítja a tapasztalati szintű kommunikációhoz szükséges relációs-zókincs alapkészletét, ami egyúttal az anyanyelv tapasztalati szintű szerveződésének, működésének teljes kiépülését is jelenti. Érdemes itt felidézni, hogy a relációs-zókincs és az általános zókincs fejlettsége között szoros az összefüggés ($r = 0,63$. Nagy, 1980, 84.), ezért az általános zókincs mérése 4–8 éves életkorban mellőzhető.

A középső csoport végén 69, a nagycsoport végén, vagyis az iskolába lépés előtt 82 százalékpont az országos átlag. Ez azt jelzi, hogy az iskolába lépéskor és az első osztályban jócskán vannak olyanok, akik még csak részlegesen birtokolják a relációs-zókincset. A kiscsoportosok körében és még fiatalabb korban a fent bemutatott teszttel bizonytalan eredményeket kaphatunk (főleg validitási problémák miatt). Ennek ellenére a szaggatott vonallal jelzett becsült átlagos fejlődés az 1–2 éves kor körüli elsajátítási kezdet ismeretében eléggé megbízható hipotézisnek mondható (a kezdetek és a középső csoport végén ismert adat közötti összekötés eredményeként).

2. A RELÁCIÓSZÓKINC S FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

A 2. ábrán a négy tesztváltozat teret, időt kifejező, mennyiségi, hasonlósági és ige-
kötői relációszoavainak elsajátítási görbéi olvashatók. Az előző pontban megállapítot-
tuk, hogy a tapasztalati szintű relációszókins elsajátítása a 3. évfolyam végéig minden
gyermek esetében bekövetkezik. Most azt láthatjuk, hogy ez közelítően érvényes az
relációszókins valamennyi csoportjára. Az idő, a mennyiség és az ige-
kötő esetében van még néhány százaléknyi gyermek a harmadik évfolyam végén, akiknél nem eléggé
megbízhatóan működik a relációszókins. Ez azonban már nem lenne akadálya az is-
kolai tanulás eredményességének. Sajnos az iskolába lépők és az első két évfolyamra
járók jelentős hányada (az adatokat lásd a következő pontban) különösen az időt kife-
jező és a mennyiségi relációszókins esetében súlyos problémákkal szembesül, ezért
iskolai eredményességét tekintve hátrányos helyzetbe kerül, amit a mai pedagógiai kul-
túrával az iskolában már szinte lehetetlen leküzdeni. Az adatok azt sugallják, hogy az
óvoda középső és nagycsoportjában, valamint az első két évfolyamon szükséges gon-
dolkodni arról: hogyan kell segíteni a spontán fejlődést (lásd a *Pedagógiai tanulmányok*
címmű pontot).



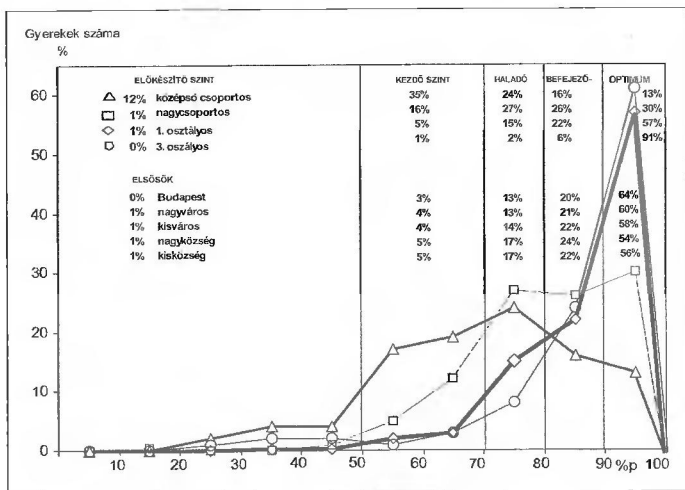
2. ábra. A teret, az időt kifejező, a mennyiségi, a hasonlósági, az ige-
kötői relációszókins fejlődése

Fejlettségbeli különbségek

A fentiekben többször szó esett arról, hogy a 3. évfolyam végéig a relációszőkincs alapkészletének elsajátítása befejeződik, s ami még egyeseknél hiányzik, az már nem befolyásolja az iskolai eredményességet. A 3. ábrán szemléltetett adatok alapján pontosítható ez a következtetés. Eszerint a gyerekek 97%-a jutott el az optimális és a befejező szintre. Esetükben valóban befejezettek tekinthető az elsajátítás. A kétszázaléknyi haladó és különösen az egyszázaléknyi kezdő szinten lévő ügye azonban figyelmet érdemel. Az egy és a két százalék jelentéktelennek tűnik, de ha meggondoljuk, hogy évfolyamonként ezernyi és kétezernyi gyerekről van szó, akkor ezt is tekintetbe kell venni, amikor a korábbi évfolyamok tennivalóin gondolkodunk (lásd a következő pontot).

Az első évfolyamot 1%-nyi előkészítő, 5%-nyi kezdő és 15%-nyi haladó szinten megrekedt gyerek végzi el, és két évre van szükség ahhoz, hogy a spontán nyelvtanulással e gyerekek 21%-nyi aránya három százalékra csökkenjen. Nem kerülhető meg a kérdés: mit kell tenni, hogy ez az egyötödnyi gyerek legalább a második osztályba már ne hiányos relációszőkincssel lépjen be?

A nagycsoport végén elvégzett mérés szerint az iskolába lépő gyerekek közel fele hiányos relációszőkincssel kezdi meg tanulmányait. A legnagyobb probléma ebből származik. Ők azok, akik nyelvileg éretlenül szembesülnek az iskola anyanyelvi szintjével, akik közül a legkevésbé fejlettek iskolai eredményességüket tekintve életre szó-



3. ábra. A relációszőkincs fejlettségbeli különbségeinek alakulása

lóan lemaradhatnak a többiektől. A szándékos fejlődéssegítés nélkül ezt a problémát nem lehet megoldani.

Korábban már megállapítottuk, hogy a települési kategóriák nem befolyásolják a relációsóköincs tapasztalati szintű elsajátítását. A 3. ábrán ennek ellenére feltüntettük az elsajátítási szintek szerinti helyzetet is. Az itt látható adatok megerősítik a fenti következtetést: fejlettségi kategóriánként is hasonló a helyzet, egyetlen figyelmet érdemlő kivétellel. Az optimumot elérő budapesti gyerekek aránya hét százalékponttal magasabb az országos átlagnál. A többi településtípus gyerekeinek relációsóköincse nem tér el számottevően az országos átlagtól.

Pedagógiai tanulságok

A relációsóköincs elsajátításának folyamatát és a különbségek adatait megismerve, meg kell oldani a spontán anyanyelvtanulás szándékos segítségét. Közismert, hogy a gyermekek különböző életkorban kezdenek beszélni. Feltehető, hogy ebben az érési folyamatok is közrejátszanak. Ám az is ismeretes, hogy az anyanyelvtanulás folyamatát alapvetően a nyelvi közeg befolyásolja.

Vagyis a relációsóköincs elsajátítási folyamatainak különbségei feltételezhetően mind a lassúbb érésnek, mind pedig a környezeti hatásoknak, közelebből a nyelvi közeg intenzitásának a következményei. A nyelvi közeg fejlesztő hatását támasztja alá az alábbi tény. Mint már említettük, a családi nevelés kérdőívében szerepelt a következő kérdés: Milyen gyakran gondoltak a gyermeknek mesét mondani, olvasni? Öt válasz közül kellett egyet bekarikázní. Az első és az utolsó válasz: nem szoktunk, szinte naponta. Azok az azonos életkorú gyerekek, akiknek nem szoktak mesélni, tudásukat és magatartásukat tekintve egyaránt másfél évvel fejletlenebbek voltak, mint akiknek szinte naponta mesélnek. (Nagy, 1980, 309.). A tudásindex az alábbi tesztek eredményeit tartalmazta: beszédtechnika, általános sóköincs, relációsóköincs, utánmondás, következtetés, kijelentés. Ezek mind az anyanyelv fejlettségét mérték. Továbbá: számlálás, mennyiség, manipulatív gondolkodás, írásmozgás-koordináció.

A fentiek ismeretében most már az a kérdés, hogyan lehetne a relációsóköincs spontán elsajátítási folyamatát segíteni. Ennek fő eszköze a mese. Ha az óvodásoknak és az 1. évfolyamosoknak (szükség szerint a 2. évfolyamosoknak is) naponta kétszer (a lassabban fejlődőknek háromszor) rövid meséket mondunk el (olvasunk fel), és a már sokszor hallott kedvenc meséről naponta egyszer maximum 5–10 perces beszélgetést kezdeményezünk a gyerekektől is kérdéseket kérve, eredményt remélhetünk (lásd a következő alfejezetet és az 5. fejezetet).

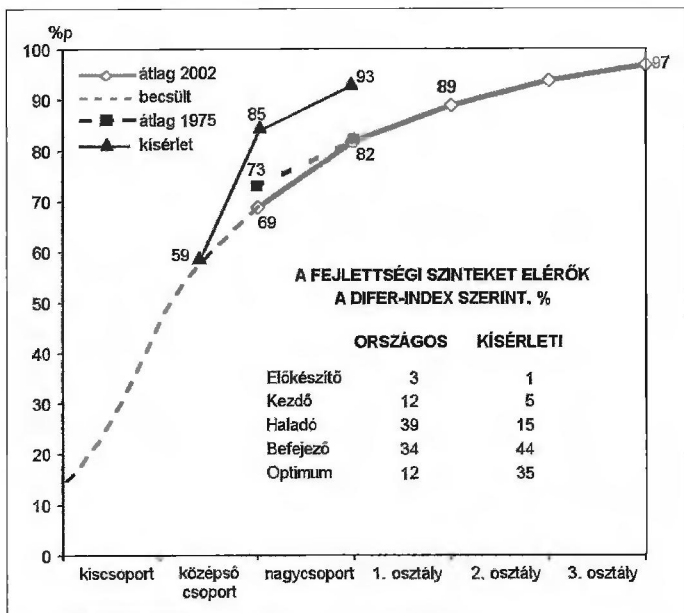
A RELÁCIÓSÓKINCIS FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

Az előző alfejezet bemutatta a relációsóköincs diagnosztikus kritériumorientált értékelésének eszközét és módszereit, valamint a spontán elsajátítás országos eredményeit. Ennek alapján előbb összefoglaljuk a középső- és a nagycsoportos óvodások körében megvalósult két éves fejlesztő kísérlet eredményeit (Józsa és Zentai, 2007). Ezt követően kerül sor a fejlődéssegítés módszereinek ismertetésére.

Egy fejlődéssegítő kísérlet eredményei

A kétéves folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés eredményeit a 4. ábra szemlélteti (a részletes ismertetést lásd Józsa és Zentai, 2007). A szokásos értékelési eljárásoktól eltérően a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés eredményeit az induló szinthez, az országos elsajátítási folyamathoz és az optimális elsajátítás kritériumához viszonyítva értékeljük.

A kísérletben résztvevő középső csoportok relációszókinccsének átlagos fejlettsége, vagyis az induló szintje az októberben megvalósított felmérés szerint 59 százalékpont volt. Mint a 4. ábra mutatja, ez megfelel az országos átlagnak. Ennek következtében az induló szinthez viszonyítás egyúttal az országos szinthez viszonyítás is. Kísérlet nélkül feltehetően ezeknek a gyerekeknek a spontán fejlődése is az országos átlagnak megfe-



4. ábra. A relációszókinccs kétéves folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítésének eredménye

(Az országos adatok forrása: Nagy, Józsa, Vidákovich, Fazekasné, 2004, a kísérlet adatainak forrása: Józsa és Zentai, 2007).

lelően alakult volna. A kísérletnek köszönhetően a középső csoport és a nagycsoport végén az eredmény 85%p, illetve 93%p. Az induló szinthez viszonyított fejlődés tehát $85 - 59 = 26\%$, illetve $93 - 59 = 34\%$. Ha az elért eredményből (a 85, illetve a 93 százalékpontból) levonjuk a spontán fejlődés 4. ábrán olvasható országos átlagának megfelelő eredményt (a 69, illetve a 82 százalékpontot, ami a kísérlet nélkül is várható lett volna), akkor megkapjuk a kísérlet eredményeként elért *hozzáadott értékeket*. A középső csoport végén $85 - 69 = 16\%$, a nagycsoport végén $93 - 82 = 11\%$, két év alatt: $16 + 11 = 27\%$. Tekintettel arra, hogy a középső csoportban és a nagycsoportban évente mintegy 10%p a spontán fejlődés, a kísérletben résztvevő óvodások évenkénti átlagos fejlettsége több mint egy évvel meghaladja az országos átlagot.

A kísérlet végén a hat fejlesztett alapkészség együtt vett átlagos fejlettsége 83%p. A relációszőkincs ennél és a többi alapkészségnél (kivéve a beszédhanghallást) jelentősen magasabb: 93%p. Ennek figyelembevételére azért van szükség, mert Józsa és Zentai (2007) tanulmánya a kritériumhoz viszonyított eredményeket a hat alapkészség eredményeiből számított DIFER-index adatai alapján ismerteti. Mivel a relációszőkincs eredményei ennél jobbak, feltehetően a kritériumokhoz viszonyított eredmények is jobbak a 4. ábrában közölt adatoknál. A gyermekek fejlettségi szintek szerinti átrendeződése a relációszőkincs esetében feltehetően számottevően előnyösebb, mint a DIFER-index alapján kapott értékek, amelyek a következő bekezdésben olvashatók.

Az *optimális elsajátítás* kritériuma azt jelenti, hogy az elsajátítás állandósult tartóssággal befejeződött. A spontán fejlődés eredményeként országosan a nagycsoport végén az óvodások 12 százaléka éri el az optimális elsajátítás szintjét. Befejező szintet ér el 34%. Ez azt jelenti, hogy az iskolába lépő gyermekek $12 + 34 = 46$ százalékának a relációszőkincse elegendően fejlett a sikeres iskolakezdéshez. *A kísérlet eredményeként ez az arány $44 + 35 = 79$ százalékra növekedett.*

Ezzel szemben országosan az iskolába lépő gyermekek 3 százaléka előkészítő, 12 százaléka kezdő szinten reked meg. Vagyis $3 + 12 = 15$ százaléknyi tanuló a sikeres iskolakezdéshez nem rendelkezik a relációszőkincs elegendő készletével. *A kísérlet eredményeként az ő arányuk $1 + 5 = 6$ százalékra csökken.*

A kísérlet eredményei alapján tehát a sikeres iskolakezdéshez a relációszőkincs szükséges alapkészletének elsajátítása lehetővé válhat az 1. fejezet végén és a következő cím alatt ismertetendő folyamatos fejlődéssegítő módszerekkel, amelyek alkalmazására az iskola első (hátrányos helyzetű iskolák esetén a második) évfolyamán is szükség lehet.

Általános fejlődéssegítési lehetőségek

A fejezet bevezetőjében közölt adatok azt mutatták, hogy a relációszőkincs fejlettsége szorosan összefügg a DIFER által mért elemi alapkészségek fejlettségével. Ezek az összefüggések a fejlődéssegítés eredményeiben is megjelentek. Ez egyrészt azt mutatja, hogy a relációszőkincs fejlődése hozzájárul a többi elemi alapkészség fejlődéséhez, másrészt pedig azt, hogy a többi elemi alapkészség fejlődése elősegíti a relációszőkincs fejlődését. Ez a kölcsönös összefüggés a fejlődéssegítés eredményessége szempontjából

azt jelenti, hogy *a relációszókin cs fejlődéssegítését nem önmagában, hanem a többi elemi alapkép sséggel együtt kell megvalósítani.*

A relációszókin cs alapkép sletének elsajátítása nagyon sokféle hatásnak köszönhető. A dolgok/személyek közötti sokféle kapcsolat, viszony szenzomotoros, szenzoros tapasztalatai a szóbeli szint tartalmi előfeltételei. Ezért az alapvetőnek elismert *ingergazdag környezet, a tárgyakkal végzett gyakori manipulatív egyéni, páros és csoportos játék* jelentőségét a relációszókin cs fejlődésének segítése szempontjából is érdemes megemlíteni.

A közvetlen fejlesztő hatás a nyelvi kommunikációs köze gtől, annak sokféle tartalmi gazdagságától és időbeli gazdagságától/gyakoriságától függ. Ezért az *eredményesebb fejlődéssegítés a kommunikációs köze g lényeges feldúsításával valósítható meg.* Például a gyerekek minden nap többször énekelnek közösen különböző kedvelt gyermekdalokat, elmondanak kedvelt mondókákat, rövid (egy-két szakaszos verseket), eljátszanak a mesékből rövid (néhány perces) dramatizált jeleneteket, ha lehet, testbeszéddel kísérve (amit nagyon élveznek). Növeljük a kommunikációval kísért játékok gyakoriságát. Sajátos lehetőség például a cselekvés menetének (szabályának) elmondása. Van olyan óvónő, aki minden nap működtet olyan csoportos játékos cselekvéseket, amelyek megkezdése előtt a csoport, majd egy-két gyerek önállóan elmondja, hogy mit kell tenni, hogyan kell megvalósítani a játékos cselekvést. Minden térbeli és időbeli viszonyokat működtető csoportos tevékenység szóbeli kifejezése segítheti a relációszókin cs és használatának fejlődését.

A 4-8 éves gyermekek fejlődéssegítésének – az általános fejlesztő hatáson belül a relációszókin cs fejlődésének is – egyik legfontosabb lehetősége és eszköze a mese. Ismételten hangsúlyozzuk: a mese fejlesztő hatásának feldúsítása azt jelenti, hogy *minden nap kétszer mondunk rövid (néhány perces) mesét a teljes csoportnak és egyszer kedvezményként külön a csoport lassabban fejlődő tagjai számára.* A mese hatásának feldúsítása természetesen élménynyújtó intonációt, módszert feltételez. (Az óvodapedagógusok csaknem kivétel nélkül hatásos mesemondók, bűvkörükbe tudják vonni a gyerekeket, ezért erről nem kell több szót ejteni.) A fejlesztő hatás feldúsítása továbbá azt jelenti, hogy a kedvenc meséket újból és újból elmondjuk (saját javaslatunknak vagy a gyerekek kérésének megfelelően választva). Az ismételt elmesélést mindaddig folytatjuk, amíg a gyerekek spontán módon „elsajátítják” a sokszor hallott mesét. Ekkor közösen (kórusolva) is elmondjuk a mesét, egy-egy vállalkozó gyerek is mesél a csoportnak (a pedagógus szerepében). Az ismételt mesélések után a gyerekek lerajzolják a nekik tetsző vagy a pedagógus által felkínált élményeket, részeket. Az arra alkalmas meserészeket eljátszatjuk (dramatizáljuk). A feldúsított mesélés eredményeként évente 20-25 mese általános és relációszókin csének, mondatkin csének, valamint tartalmának elsajátítása fejleszti a gyermekek anyanyelvét, tudását és gondolkodását is.

Fejlődéssegítés csoportos beszélgetéssel

A mesék tartalma, a bennük használt kapcsolatok, viszonyok sokasága lehetővé teszi, hogy a sokszor ismételt, lerajzolt, dramatizált mesékről beszélgetve elősegítsük a *relációszókin cs használatának* fejlődését. Ez a naponta megvalósuló beszélgetés néhány

(legfőljebb 5-10) percet vesz igénybe a teljes csoporttal az egyik alkalommal elhangzott mese tartalmaival, valamint külön a lassabban fejlődőknek elmondott mese után.

A beszélgetés a pedagógus részéről nem számonkérés, faggatás, hanem *érdeklődés*. A gyerekeknek *nem kell tudni* a választ, bármit válaszolhatnak, amit a kérdés kiváltott belőlük. A gyerekek önként vállalják a választ. Kerüljük az egyes gyerekek felszólítását a válaszádsra.

Alaphelyzet az (mint az *1. fejezet* végén jeleztük), hogy a mesét meghallgató gyerekek csoportosan válaszolnak. Az egész csoport együtt ugyanazt mondja, különböző válaszokat adnak, néhányan mondanak valami hasonlót vagy különbözőt. A legnagyobb tapintatot, ügyességet a különböző válaszok megbeszélése, a hiányzó megfelelő válasz előhívása, közlése jelenti. A jó, különösen az ügyes, találékony válaszok pozitív minősítése alapvetően fontos. Ezzel szemben a hibás, a témához nem tartozó válaszok, megnyilvánulások *negatív minősítése szigorúan tilos*. Minél jobban ismerik a gyerekek a mesét, annál valószínűbb a kérdésnek megfelelő közös válasz, amit örömmel, olykor sikongó élvezettel közölnek (ez így működtetendő az elsős és másodikos tanulókkal is).

Tartalmi szempontból a relációsózókincs ötféle változatát különböztetjük meg (a zárójelben szereplő számok az óvodai középső csoport, a nagycsoport és az első évfolyam végén mutatják a relációsózókincs alapkészletének átlagos elsajátítási szintjét százalékpontban) a *hasonlósági* (82, 91, 94), *térbeli*, ezen belül a *hol?* (76, 89, 92) és a *hová?* (68, 84, 91) kérdésekkel jelölhető változatokat, a *mennyiségbeli/mértékbeli* (66, 74, 80) és az *időbeli* (48, 72, 76) relációsózókincsset. (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004, 35.).

A *hasonlósági relációsózókincs* (egyforma, hasonló, egyenlő, ugyanolyan, azonos, ezek tagadásai, különböző), mint a fejezet első alfejezetében olvasható, az egységfelméréssel működik. Használatának elsajátítása már a középső csoport végén 82, a 3. évfolyam végén pedig 100%, ezért ennek az elsajátítására nem szükséges direkt módon külön gondot fordítani. A feldúsított indirekt spontán fejlődés az óvoda középső csoportjában és nagycsoportjában lehetővé teszi, hogy a hasonlósági relációsózókincs minden iskolába lépő gyermek elsajátítsa. Gyermekkorban a hasonlósági relációsózókincs gyakorlatilag szinonimaként használatosak. A hasonlóság, az egyenlőség és az azonoság fogalmainak megkülönböztetése csak az iskola felsőbb évfolyamain válik szükségessé.

A *térbeli relációsózókincs* lényegesen fejlettebb, mint a mértékbeli/mennyiségi és az időbeli relációsózókincs. Ezért a középső csoport elején olyan meséket célszerű mesélni és csoportos beszélgetésre kiválasztani, amelyek jellemzően térbeli relációkkal működnek. Az *5. fejezetben* a beszélgetést segítő 50 rövid feldolgozott mese található. Mindegyik ötféle beszélgetésre kínál segítséget: felidéző, véleménykérő, kitaláló, alkalmazó és gondolatbefejező beszélgetésre. A relációk mind az öt változatban előfordulnak. Vagyis az összefüggés-kezelés és a következtetés fejlődésének támogatásától eltérően nincsen a relációsózókincs fejlődésének segítésére külön kérdéscsoport.

A *felidéző beszélgetés* funkciója, hogy kiemelje az elhangzott meséből azt a részletet (témát, eseményt, kontextust), amely a további négy beszélgetés tartalmát szolgálja. Ez az első beszélgetés a mese kínálta lehetőség szerint a további kérdéscsoportoknál

közvetlenebb módon szolgálja a relációs szókincs fejlődését. Ennek ellenére funkciójánál fogva ez a beszélgetés nincs kötve a javasolt kérdésekhez. Ezekon kívül a pedagógus tetszés szerint fogalmazhat meg további kérdéseket. Az első beszélgetés általában magában foglalja a véleménykérő beszélgetést is, de a beszélgetés 5-10 percnél nem tarthat tovább. Újabb alkalommal a további beszélgetések előtt célszerű megismételni a felidéző beszélgetést a tartalmilag fontosabb kérdésekkel.

A *mértékbeli/mennyiségi és az időbeli* relációk esetén a fent szemléltetett tevékenységeken kívül a tucatnyi rangsort képző reláció külön figyelmet érdemel. Ilyenek például a hét napjai, a hónapok, az évszakok, a számlálás húszas számkörben, az iskolában az ábécé, a szorzótábla. Ezek merev készségek (mint a szó szerint megtanulandó versek, énekek, memoriterek). A merev készségek alapvető jellemzője, hogy az előző elem aktiválja a következőt, majd az lesz aktiváló és így tovább. Ezekre az is jellemző, hogy kezdetben elakadás, félbeszakítás esetén nem tudják ott folytatni, ahol abbamaradt. előlről kell elkezdni. Az ember a szilárdan elsajátított merev készséget fel tudja bontani (például bármelyik szakasztól, sortól folytatni tudja a verset). A rangsorképző relációk merev készségét felbontva is tudnunk kell használni. Például a hét napjainak felsorolását (oda és vissza) merev készségként elsajátítva viszonylag hosszú idő után felbontva is tudjuk használni: bármelyik napról tudjuk, hogy mi az előtte és utána következő nap (szerda előtt kedd, utána pedig csütörtök van).

A rangsorképző merev készségeket 4-8 éves korban legegyszerűbben, leghatékonyabban önmotiváló játékos kórusolással lehet elsajátítani. A kórusoló tanulás hatékonyságát évezredek tapasztalatok bizonyítják. A pedagógus előénekl, előmondja a kórusolando szöveget, rangsort, majd a csoport vele mondja. A kórusolós tanulás egy-egy alkalommal néhány másodpercet, maximum egy-két percet vesz igénybe. Kikapcsolódásként, váltásként naponta többször is célszerű kórusolni (ha lehet, játékos testbeszédrel kísérve): egy dalt közösen énekelni, egy verset, egy relációrangsort közösen előmondani. Alapos begyakorlás után a relációrangsorok merev készségeinek felbomlását segíteni kívánatos. Például: Ki tudja milyen nap van ma? Ha nincs helyes válasz, megmondjuk. Ezt követően: Milyen nap volt tegnap? És tegnapelőtt? Milyen nap lesz holnap? És holnapután?

Amint a fejlődéssegítő kísérlet eredményei bizonyítják (lásd a 4. ábra adatait) a gykori mesélés és a kedvenc mesék sokszori ismétlése, valamint a fent felsorolt csoportos beszélgetések, a relációrangsorok merev készségeinek elsajátítása és felbomlásának segítése lehetővé teszi, hogy az iskolába lépők túlnyomó többsége rendelkezzen a relációs szókincs alapkészletével, ami az anyanyelv és a gondolkodás eredményes iskolakezdéshez szükséges fejlettségének egyik feltétele.

3. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

Nyitrai Ágnes

Életünk minden egyes pillanatának alakulását összefüggések befolyásolják, egyeseket mi magunk hozunk létre és/vagy működtetünk, mások általunk többé-kevésbé befolyásolhatatlanul hatnak ránk. Vannak, amelyeket ismerünk és valamilyen mértékben értünk, mások létezéséről legfeljebb sejtéseink vannak, vagy még azok sem. Az egyes élethelyzetekben megélt sikereink és kudaraink jelentős mértékben az összefüggések kezelni tudásának köszönhetőek, vagyis jórészt attól függnek, hogy mennyire vagyunk képesek felismerni, megérteni, alkalmazni a jelentőséggel bíró összefüggéseket. Ezért az összefüggés-kezelés elsajátításának segítése alapvető pedagógiai feladat. Az eddigi kutatások eredményeként ismertek az összefüggések szerveződésai, azok fajtái. Elkészült két teszt az elemi összefüggés-kezelő képesség kritériumorientált értékelésére, és megvalósult a spontán fejlődési folyamatok országos reprezentatív feltérképezése előbb a 4-10. évfolyamos tanulók, majd a 4-9 éves gyermekek körében (Nagy, 2000, 2004).

Az eddigi fejlődésszolgáltató kísérletek nem javítottak a lassú spontán fejlődési folyamatokon. Eltérően más készségektől, képességektől, amelyek fejlődése jelentősen javult a kísérletek eredményeként (lásd a legújabb kísérletek eredményeit: Józsa és Zentai, 2007; Pap-Szigei, 2007). Ezért ennek a fejezetnek az a célja (az eddigi kísérletek tapasztalatai és egy problémafeltáró kísérlet alapján), hogy bemutassa az eddigi elméleti eredmények továbbfejlesztését, valamint a gyermeki gondolkodás figyelembevételével megvalósítható fejlődésszolgáltató továbbfejlesztett feltétel- és eszközrendszerét. ennek érdekében nélkülözhetetlen megismerkedni az *összefüggésekkel*, azok leképezéseivel (szabályaival), a *gondolkodásban* játszott szerepükkel, valamint az összefüggés-kezelés *spontán fejlődésével*. Mindezek ismeretében kerülhet sor az összefüggés-kezelés *szándékos fejlődésszolgáltató* szolgáló mesék/mesélések feltételeinek, lehetőségeinek, a kidolgozott eszközök és a mesék tartalmainak felhasználásával megvalósítható szándékos fejlődésszolgáltató módszereinek ismertetésére.

ÖSSZEFÜGGÉS

Ahhoz, hogy az összefüggés-kezelés képességének fejlődését eredményesebben segíthessük, az összefüggés szokásosnál részletesebb, alaposabb ismeretére van szükség. Felidézük a Nagy József által kidolgozott modellt (Nagy 1985, 5. fejezet, 2000, és 2007, 53-55.). Majd külön-külön alcím alatt az összefüggések szerveződés, bonyolultság, létezési mód és általánosítás szerinti jellemzőit a Nagy József által leírtaknál részletesebben ismertetjük az eredményesebb fejlődésszolgáltató érdekében. Ezeknek az ismereteknek a felhasználásával ennek az alfejezetnek az a célja, hogy a mesékben szereplő összefüggések egyedi megnyilvánulásainak narratív megfogalmazásaiból az általános összefüggés feltárásának módszereit és eredményeit ismertesse (lásd a 6. ábrát és az 5. fejezetben szereplő 50 feldolgozott mesét). (E módszerek az iskolai tantárgyakban szereplő összefüggések jellemzőinek feltárására is használhatók.)

FELTÉTEL SZERINT	VELEJÁRÓ SZERINT	A FELTÉTEL ÉS A VELEJÁRÓ KÖZÖTTI VISZONY SZERINT	
		OKSÁG	EGYÜTTJÁRÁS
! CSAK AKKOR	! SZÜKSÉG- SZERŰ	!O! Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. Valahányszor megszűnik az alátámasztás/felfüggesztés, a test mindannyiszor szükségszerűen lefelé esik. de csak akkor.	!E! Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás. Valahányszor adott a kör sugara, mindannyiszor szükségszerűen adott a kerülete is $2\pi r$ szerint. de csak akkor.
	? VALÓ- SZÍNŰ	!O? Csak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság. Valahányszor felkapcsoljuk a villanyt (zárjuk az áramkört), az égő mindannyiszor valószínűleg világít, de csak akkor.	!E? Csak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás. Valahányszor k van a főnév végén, a főnév mindannyiszor valószínűleg többes számú, de csak akkor.
? NEMCSAK AKKOR	! SZÜKSÉG- SZERŰ	?O! Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. Valahányszor egy állat nem jut többé táplálékhoz, mindannyiszor szükségszerűen elpusztul, de nemcsak akkor.	?E! Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás. Valahányszor többes számú a főnév, mindannyiszor szükségszerűen k -ra végződik, de nemcsak akkor.
	? VALÓ- SZÍNŰ	?O? Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság. Valahányszor megbotlunk, mindannyiszor valószínűleg elesünk, de nemcsak akkor.	?E? Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás. Valahányszor elvetjük a magot, mindannyiszor valószínűleg kicsírázik, de nemcsak akkor.

5. ábra. Szerveződés szerinti összefüggésfajták (forrás: Nagy, 2007, 54.)

„Az összefüggés az F feltétel és a V velejáró olyan viszonya, amelyben valahány-szor az F feltétel fennáll vagy előáll, a V velejáró mindannyiszor valószínűleg fennáll vagy előáll.” (Nagy, 2000). Az összefüggések többféle szempont szerint csoportosíthatók. Az alábbiakban pedagógiai megfontolásokból négy szempontot veszünk figyelembe, amelyeket az eddigiekhez képest határozottabban elkülönítve vonatkoztatunk egymásra, és külön címek alatt részletesebben ismertetünk. (1) *Szerveződés szerint* az összefüggés a fentiek értelmében feltételből, velejáróból és a közöttük lévő viszonyból szerveződik. Az összefüggés „csak akkor feltételű” (akkor és csak akkor, ha) vagy „nemcsak akkor” feltételű (ha, akkor) lehet. Az összefüggés velejárója szerint szükség-szerű (determinisztikus) vagy valószínű (sztochasztikus). A feltétel és a velejáró közötti viszony szerint az összefüggés okság vagy együttjárás. (2) *Bonyolultság szerint* az összefüggés elemi, egyszerű, összetett vagy komplex. (3) *Létezés szerint* az összefüggés reális, hipotetikus vagy fiktív. (4) *Általánosítás szerint* az összefüggés egyedi vagy általános.

Szerveződés szerinti összefüggésfajták

Ha az összefüggésben szereplő *feltétel* szükséges és elégséges, akkor az összefüggés az „akkor és csak akkor, ha” nyelvi formában fogalmazható meg (lásd az 5. ábra „csak akkor” soraiban szereplő négy példát). Ha a *velejáró* (okság esetén a következmény) nemcsak az aktuális feltétel, hanem más feltétel(ek) esetén is fennáll vagy előáll, akkor az összefüggés „nemcsak akkor” feltételű (lásd az 5. ábra „nemcsak akkor feltételű” négy példáját).

Az összefüggés szükségszerű (determinisztikus), ha a *velejáró* (a következmény) *szükségszerűen* fennáll vagy előáll (ha a fennállás vagy a bekövetkezés valószínűsége 1). (Lásd az 5. ábra „szükségszerű” celláiban szereplő négy példát.) Az összefüggés *valószínű* (sztochasztikus), ha a velejáró valószínűleg fennáll vagy előáll (ha a fennállás vagy a bekövetkezés valószínűsége 1-nél kisebb). (Lásd az 5. ábra „valószínű” celláiban szereplő négy példát.)

A feltétel és a velejáró közötti viszony szerint az összefüggés *okság*, ha a feltétel ok. Ha a feltétel az okozat, a következmény előállításának, létrejöttének kiváltója. Az ok kiváltó hatása időben megelőzi az okozat bekövetkezését. Az oksági összefüggés nem kommutatív, vagyis az ok és az okozat nem cserélhető fel (lásd az 5. ábra „okság” alatti oszlopában szereplő négy összefüggést). A feltétel és a velejáró közötti viszony szerint az összefüggés *együttjárás*: ha a feltétel fennáll, akkor a velejáró is fennáll. Együttjárás esetén a feltétel nem kiváltója a velejárónak, hanem fennállásának feltétele. Az együttjárás összefüggés kommutatív, vagyis a feltétel és a velejáró felcserélhető, mivel egymás fennállásának feltételei (lásd az 5. ábra „együttjárás” alatti oszlop négy együttjárási példáját). (A 8 összefüggésfajtát jelekkel is megneveztük, ezeket az egyszerűség érdekében a későbbiek során használni fogjuk.)

A mesékben mind a nyolc szerveződés szerinti összefüggésfajta előfordul, ezért az összefüggés-kezelés képességének fejlődését segítőndő, mind a nyolc összefüggésfajtát használni tudjuk (lásd a 6. ábrát).

3. AZ OSSZEFÜGGÉS-KEZELŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

FELTÉ- TEL SZERINT	VELE- JÁRÓ SZERINT	A FELTÉTEL ÉS A VELEJÁRÓ KÖZÖTTI VISZONY SZERINT	
		OKSÁG	EGYÜTTJÁRÁS
! CSAK AKKOR	! SZÜK- SÉG- SZERŰ	! O ! Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság: <i>A kék és a sárga festékpötty összekeveredett, és zöld festékpötty lett belőlük.</i> R. V. a kék és a sárga festékpötty összekeveredik, M. zöld festékpötty lesz belőlük.	! E ! Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás: <i>Az egyik vödört felhúzzák, a másik leereszkedik.</i> R. V. az egyik vödört felhúzzák, a másik M. leereszkedik.
	? VALÓ- SZÍNŰ	! O ? Csak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság: <i>Az öregember ivott a forrás- vizből, és megfiatalodott tőle.</i> F. V. egy öregember iszik a forrás vizéből, M. megfiatalodik tőle.	! E ? Csak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás: <i>A legények felmennek a hegyre, hogy legurítsák a holdat.</i> F. V. a legények felmennek a hegyre, M. le akarják gurítani a Holdat.
? NEM- CSAK AKKOR	! SZÜK- SÉG- SZERŰ	? O ! Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság: <i>A farkast megégette a forró víz, és ez nagyon fáj neki.</i> R. V. megéget a forró víz, az M. nagyon fáj, de nemcsak akkor.	? E ! Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás: <i>Az állatok bebújtak a gomba alá, így nem áztak meg az esőben.</i> F. V. gomba alá bújnak az állatok, M. nem áznak meg, de nemcsak akkor.
	? VALÓ- SZÍNŰ	? O ? Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság: <i>Egy délelőtt erősebben tűzött a nap, és a hóember olvadni kezdett.</i> R. V. erősebben süt a Nap, M. valószínűleg olvadni kezd a hóember, de nemcsak akkor.	? E ? Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás: <i>A kacsák kijöttek a partra, így a róka feltehetően el tudta kapni az egyiket.</i> R. V. a kacsák kijönek a partra. M. a róka valószínűleg egyet el tud kapni, de nemcsak akkor.

R. = realitás, F. = fikció, V. = valahányszor, M. = mindannyiszor
6. ábra. A mesékben szereplő narratív megfogalmazású egyedi
összefüggések jellemzőinek feltárása

Bonyolultság szerinti összefüggésfajták

Elemi összefüggés: csak egy feltétel és egy velejáró kapcsolódik össze (az 5. ábra valamennyi példája ilyen, vagyis elemi összefüggés). *Egyszerű összefüggés:* többféle esete lehetséges. Például: egy feltétel és több velejáró. A kövér ember rémülten felnézett az égre (ez a feltétel), ezért a kondér leesett a fejéről, és szétszóródott a köles (ez két velejáró). Több feltétel és egy velejáró, több feltétel és több velejáró. A feltételek és a velejárók konjunkcióval (és-sel) kapcsolódnak egymáshoz. *Összetett összefüggés:* több feltétel és egy velejáró, egy feltétel és több velejáró, több feltétel és több velejáró kapcsolódása. A több elem és-sel is és vagy-gyal is, illetve csak vagy-gyal (kizáró, megengedő vagy-gyal, diszjunkcióval) kapcsolódik egymáshoz. *Komplex összefüggések* az összefüggésláncok és az összefüggés-rendszerek.

4-8 éves életkorban túlnyomóan az elemi összefüggések tapasztalati szintű kezelésének fejlődéssegítése a feladat, ezért ebben a kiadványban a továbbiak során csak elemi összefüggésekről lesz szó.

Létezési mód szerinti összefüggésfajták

Reális összefüggés: a feltétel is, a velejáró is és a kettő kapcsolata is létező (létezett/létezik). *Hipotetikus összefüggés:* a feltétel, a velejáró és a közöttük lévő kapcsolat vagy közülük bármelyik létezése nem bizonyított, de feltételezhető. *Fiktív összefüggés:* a feltétel, a velejáró és a közöttük lévő kapcsolat vagy közülük bármelyik létezése kizárt.

Annak eldöntésében, hogy egy összefüggés realitás, hipotetikus vagy fiktív, a személyes meggyőződések is jelentős szerepet játszanak. Egy asztrológus realitásként kezel egy asztrológiai összefüggést, az asztrológiában nem hívők fikcióként kezelik, a kételkedők pedig hipotézisként (ha jót jeleznek a csillagok, akkor a realitás felé hajlanak, ha rosszat, akkor a fikció felé). Különösen nagy probléma az, hogy az általános iskolai tananyagban deklaráltan is szinte kizárólagosan realitásként kezelt, bizonyított összefüggések szerepelnek. Ennek következtében nincs mód a realitás, a hipotézis és a fikció megkülönböztetésének gyakorlására. Egyes tudományágak rendkívül gyors fejlődése következtében a reális, hipotetikus és fiktív összefüggések megítélésének változása sokkal valószínűbb és gyorsabb folyamat napjainkban, mint az emberiség történetében eddig bármikor. Ami ma realitásként kezelt, arról holnap kiderülhet, hogy fikció és fordítva, a hipotetikus összefüggések jó része a tudományos kutatások eredményeinek hatására realitássá, más részük fikcióvá minősülhet.

A reális összefüggések a világban való eligazodásunkat segítik. A hipotézisek megismerésre készítetnek, a fikciók pedig a képzelet működésére vannak jó hatással. „A reális összefüggések mellett a hipotetikus és a fiktív összefüggéseknek is alapvető szerepük van az ember életében, fejlődésében, a megismerésben. Némi túlzással azt mondhatjuk: attól vagyunk emberek, hogy hipotézisek, fikciók alkotására is képesek vagyunk. A probléma, esetleg a tragédia abból származik, ha a fikciót, a hipotézist realitásnak vesszük vagy megfordítva.” (Nagy, 2000, 145.)

A fejlődés segítésének egyik feladata az összefüggésekhez való ily módon történő viszonyulás kialakulásának segítése is. A reális – hipotetikus – fikatív létezésének, létjogosultságának evidenciaként kezelése hozzásegít annak elfogadásához, hogy másoknak más elképzeléseik, meggyőződéseik vannak/lehetnek ugyanarra a dologra vonatkozóan, és az egyes nézetek közötti különbségek nem feltétlenül a jó/rossz vagy az igaz/hamis mentén differenciálódnak.

A mesevilág a reális és a fikatív összefüggések gazdag tárházát kínálja. Ezért a mese, a mesélés segíti a realitás és a fikció megkülönböztetésének fejlődését. A 6. ábra mesékből válogatott példákkal reális és fikatív, egyedi és általános összefüggéseket szemléltet. A hipotetikus összefüggés későbbi életkor témája.

Általánosítás szerinti összefüggésfajták

Köznyelvi szinten az összefüggés fogalmát kétféle értelemben használjuk: egy szabályszerűség aktuális megnyilvánulása az *egyedi összefüggés*. Lásd a 6. ábrában a mesékből kiírt nyolc dőlthetős példát. Az egyedi összefüggés a mesékben általában kijelentő módban (narratív szinten) megfogalmazott: A kék és a sárga festékpötty összekeveredett, és zöld festékpötty lett belőle.

Az *általános összefüggés* korlátlan számú fennállás, előállás. Ezt nyelvtanilag leggyakrabban így fejezzük ki: „Ha elengedjük a radírt, akkor leesik.” A korlátlan számú általánost pontosabban a következőképpen fogalmazhatjuk meg: „Valahányszor elengedjük a radírt, mindannyiszor leesik (lásd a 6. ábrában a mesékből kiírt és általánossá fogalmazott nyolc példát).

Az összefüggés a benne szereplő dolog valamely egyedére vagy különböző terjedelmű halmazok elemeire vonatkozhat. Vagyis a fogalmakkal megvalósuló általánosítás is érvényesülhet az összefüggésben. Például az egyedi radírt engedjük el, amely leesik. Általánosíthatunk bármely radírra, bármely kezünkben tartható dologra, bármely alátámasztott/felfüggesztett testre, bármely két test közötti tömegvonzásra.

Vagyis az összefüggések esetében kétféle egyedit és kétféle általánost célszerű megkülönböztetni: (1) az aktuálisan fennálló, előálló egyedi összefüggést és a korlátlan számban fennálló, előálló általános összefüggést, (2) valamint az összefüggésben szereplő dolgok (denotátumok) szerinti egyedi és általános összefüggéseket (ez utóbbit az összefüggés érvényességi körének szokás nevezni). Gyakorlati szempontból fontos, esetleg létfontosságú lehet, hogy általánosítás szerint milyen összefüggéssel szembesülünk, milyen összefüggést kívánunk használni. Ezért az összefüggések általánosítási szempont szerinti megkülönböztetésének elsajátítása alapvető jelentőségű.

A mesékben csaknem kizárólag egyedi, narratív szinten megfogalmazott összefüggések szerepelnek, amelyek nem igényelnek összefüggés-kezelést. Az összefüggés-kezelés képességének fejlődését azáltal segíthetjük, ha a mesékben szereplő összefüggések egyedi megnyilvánulásait magunknak általános, értelmező szinten megfogalmazzuk, és a gyermek szintjén köznyelvi fogalmakkal működtetjük. Az eddigi kísérletek alacsony eredményességének egyik fő oka az lehetett, hogy ez nem tudatosult kellően, az eszközök és a módszerek nem eléggé épültek erre (lásd a 6. ábrát és az 5. fejezetben az 50 meséhez tartozó, e felismerések alapján megvalósított feldolgozásokat).

Összefüggés (szabályszerűség) és szabály

Mindennapi gyakorlati funkciójú aktivitásunk során nem teszünk különbséget a dolog és neve (a jelölt és a jel) között, a szabályszerűség (regularity) – vagyis a különböző összefüggéscsoportok – és a leképező szabálya (rule) között. Erre általában nincs szükség. A kisgyermek nem is tud különbséget tenni a dolog és neve között. A narratív szinten kommunikáló és gondolkodó serdülők/felnőttek többsége sem tud még különbséget tenni szabályszerűség és szabály között. A tudatos különbségtétel az értelmező szint kifejlődésének, használatának jellemzője.

Az összefüggéseket csak akkor tudjuk kezelni, használni, ha leképezzük (megismerjük, elsajátítjuk) őket. A leképezés különböző absztrakciós szinteken lehetséges: szenzoros, szenzomotoros, nyelvi (szóbeli, írásbeli) és formalizált szinten. Az összefüggés (a szabályszerűség) leképezését a kezelhetőség, használhatóság szempontjából célszerű figyelembe venni. Például, ha a megbotlást és az elesést többször látjuk, és ha olyan esetet is látunk, hogy valaki rosszul lesz vagy meglöki, és azért esik el, továbbá olyan esetek is előfordulnak, amikor a feltételek létrejöttékor nem mindig következik be az elesés, akkor kiépül bennünk egy általános összefüggés szenzoros reprezentációja/leképezése. Az ilyen szenzoros összefüggés-leképezés eredménye két egymást aktiváló képzetet. Mindannyian sok száz (ezernyi?) ilyen szenzoros összefüggés-ismerettel rendelkezünk (ezeket a szemiotika indexeknek nevezi). Az index iskolapéldája: Ha a szomszéd lakásból fény szűrődik ki, feltehetően otthon vannak. Ha észleljük a megbotlást, egyidejűleg aktiválódik az elesés képzete is. Ennek köszönhetően a mellettünk sétálót elkaphatjuk, elesését megakadályozhatjuk. Ha a szenzoros leképezéshez valamilyen beavatkozás is kapcsolódik, ami automatikusan aktiválódik, akkor szenzomotoros összefüggés-kezelést alkalmazunk. Az ablakon kiszűrődő világítás az otthonlétet jelezve segíti ennek az összefüggésnek az alkalmazását (például a döntést, hogy átmenjünk-e a szomszédhoz).

Az összefüggés nyelvi leképezésére az 5-6. ábrában számos ilyen példa található, amelyek egyúttal a pontos megfogalmazást is szemléltetik. A fenti két összefüggés köznyelvi szabályba foglalása (leképezése): „Aki megbotlik, eleshet.”, „Ahol világítanak, feltehetően otthon vannak.” Az összefüggés jellemzőit figyelembe vevő szabályba foglalás: „Valahányszor megbotlunk, mindannyiszor eleshetünk, de nemcsak akkor.” „Valahányszor a lakásból kiszűrődő fényt észlelünk, mindannyiszor feltehetően otthon vannak, de nemcsak akkor. A formulák az összefüggések formalizált leképezései, szabályai. Például a tankönyvekben szereplő különféle formulák összefüggéseket leképező szabályok.

A szóban vagy formulákkal megfogalmazott szabályok a leképezett összefüggés tartalmát veszik figyelembe. Az összefüggések szerveződésének, működésének jellemzőiről csak elvettve rögzítenek ismereteket. A fenti két köznyelvi megfogalmazás csak az érvényességi körre és a velejárvó valószínűségére utal. Az összefüggés jellemzőit is megfogalmazni szándékozó változatokból sem tudható meg, hogy az adott összefüggés okság-e vagy együttjárás. Pedig ez az ismeret az alkalmazás szempontjából fontos, esetleg létfontosságú lehet. Az összefüggések tartalmi szabályait megfogalmazó formu-

lák nem közölnek információkat az összefüggés fajtájának szerveződési/működési jellemzőiről.

Az 5-6. ábra összefüggéseinek megadtuk a nyelvtileg és formulákkal megfogalmazott jellemzőit. A fenti példákat használva megbotlás esetén az összefüggés/szabály: nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság, ?O?. A fény kiszűrődésének példája: nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárájú együttjárás, ?E?. Egy formula példája: a kör sugara és kerülete közötti összefüggés/szabály $2\pi r$. Csak akkor feltételű, szükségszerű velejárájú együttjárás, !E!.

Az összefüggések jellemzői, amelyek jórészt rejtve maradnak az értelmező nyelvi és a formalizált megfogalmazás esetén is, megerősítik a korábbi pedagógiai konklúziókat. Ennek értelmében a 4-8 éves életkorban a szenzoros, szenzomotoros összefüggés-kezelés, majd a narratív nyelvi/fogalmi szintű használat elsajátítása valósulhat meg. Ez előkészíti az értelmező szintű fejlődést, de az egyes összefüggések tartalmi és szerveződési sajátságainak teljes feltárása, megismertetése, működtetése ebben az életkorban még nem esedékes. A fejlődéssegítés az összefüggések köznyelvi szintű megfogalmazásából kiindulva egy-egy sajáttság külön-külön felismerésével, használatával lehetséges. Például a valószínű és a szükségszerű megkülönböztetése/megismerése: Mindig el-estünk, ha megbotlunk? Az egy és a több lehetséges feltétel megkülönböztetése/megismerése. Csak akkor eshetünk el, ha megbotlunk? (Lásd a feldolgozott 50 mesét az 5. fejezetben.)

ÖSSZEFÜGGÉS ÉS GONDOLKODÁS

Az összefüggés-kezelés eredményessége döntő mértékben a gondolkodás fejlettségétől függ, és megfordítva: a gondolkodás fejlődése döntő mértékben az összefüggések kezelése (megismerése, értelmezése, használata) által valósul meg. Az eddigiek során az összefüggésekről volt szó. Ahhoz, hogy az előző mondatban megfogalmazottak jelentőségét, pedagógiai szerepét megmutathassuk, szükség van a gondolkodás mibenlétének felidézésére, az összefüggés-kezelés általános elméleti alapjainak bemutatására is. Ezt Nagy József írásai alapján és közreműködő segítségével végzem el a „Gondolkodás” és a „Prediktív képesség, prediktív gondolkodás” című részekben, szemléltetésül használva a 7. ábrát.

Gondolkodás

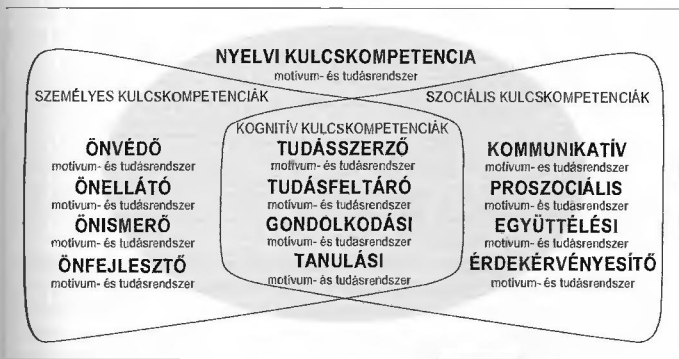
Mindenféle belső és külső pszichikus aktivitásunk, viselkedésünk információkezelés által valósul meg. Ennek megfelelően egészen általános értelemben: a gondolkodás információkezelés. Az ilyen értelemben vett gondolkodásnak kettős funkciója van: a kiszolgálás és a megismerés (a kogníció). A 7. ábra ezt a kettős funkciót úgy szemlélteti, hogy a kognitív funkció a belső metszetben szerepel, amely a személyes, a szociális kompetencia (az itt nem szereplő speciális/szakmai kompetenciák) kiszolgálója is.

A 7. ábra szemlélteti a kognitív kulcskompetenciák központi szerepét is, melynek értelmében a kognitív kulcskompetenciák a többi kompetencia fejlődésének kritikus

feltétele. Ugyanakkor a kognitív kulcskompetenciák fejlettsége nem feltétlenül jár együtt a személyes és a szociális kompetenciák fejlettségével, a hétköznapi élethelyzetek és az emberi kapcsolatok sikeresebb kezelésével.

Számunkra most a kognitív funkciójú gondolkodás fogalmára van szükség, amelynek két absztrakciós szintjét célszerű megkülönböztetni: a szenzoros és a nyelvi/fogalmi szintet. (Mivel ez a könyv a 4-8 évesek fejlődésének mesékkel történő segítéséről szól, ezért – mint már említettük – a formalizált szint még nem használható.) A mesék nyelvileg megfogalmazott információkat közvetítenek (a 7. ábra a nyelvi kulcskompetencia kiemelt szerepét is szemlélteti). Összefoglalva: a kognitív funkciójú nyelvi/fogalmi szintű gondolkodás fogalmára van szükségünk (amely a szenzoros szintre épül), amikor az összefüggés-kezelés és a gondolkodás kölcsönhatását, az összefüggés-kezelés gondolkodásfejlesztő szerepét vizsgáljuk (lásd a 7. ábra szürke hátterű belső metszetét).

A halmazábra középső metszetében négy kognitív kulcskompetencia szerepel. A tudásszerző kulcskompetencia a hiányzó tudás megszerzését befogadással és tudáskereséssel teszi lehetővé. Ha nem tudjuk megszerezni a szükséges tudást, akkor a tudásfeltáró kulcskompetencia által juthatunk új tudás birtokába a felfedező, az alkotó képesség problémamegoldó stratégiájával. A gondolkodási kulcskompetencia a meglévő tudásból (a gondolkodó személy rendelkezésére álló tudásából) hoz létre új tudást önmaga, avagy mások számára is: a konvertáló, a rendszerező, a kombináló, a prediktív képességgel. Ez a szűk értelemben vett gondolkodás, amelynek köszönhetően „tisztán” gondolkodással hozhatunk létre új tudást a meglévő tudásunkból. Az általános/tág értelemben vett gondolkodás/információkezelés az összefüggés-kezelő képességgel valósul meg. Funkció szerint vannak személyes, szociális, kognitív és speciális/szakmai képességek. Az összefüggés-kezelő képesség általános képesség. Az összefüggés-kezelés



7. ábra. A személyiség alapszerkezetének kulcskompetenciái (forrás: Nagy, 2007, 32.)

valamennyi kompetencia pszichikus komponenseit használhatja az aktuális feladat/probléma megoldása érdekében a kognitív, a személyes, a szociális és a speciális/szakmai kompetencia szolgálatában.

A fentiek értelmében a mesék tartalmával megvalósuló összefüggés-kezelő képesség fejlődésének segítése hozzájárul az egész személyiség fejlődéséhez. Ezen belül a gondolkodási kulcskompetencia, a prediktív gondolkodási képesség fejlődésének alapozására vállalkozik. A következő cím alatt ennek ismertetésére kerül sor.

Gondolkodás és prediktív képesség

Az összefüggés fentiekben ismertetett hatféle jellemzője („csak akkor” vagy „nemcsak akkor” feltételű összefüggés; a velejáró szerint determinisztikus vagy sztochasztikus összefüggés; a feltétel és a velejáró közötti viszony szerint oksági vagy együttjáró összefüggés) a prediktív képesség többféle működését teszi szükségessé és lehetővé.

Ismert összefüggés esetén a feltétel fennállásakor; előállásakor az általános összefüggés ismeretét az egyedi esetre alkalmazva következtethetünk a velejáró várható fennállására, bekövetkezésére. Az ilyen predikció deduktív (az általánosról az egyesre következtetés) és szükségszerű, vagy valószínű. A valószínűség mértéke is becsülhető. A deduktív predikciót deduktív, a szükségszerű predikciót determinisztikus, a valószínűt pedig valószínűségi (sztochasztikus) gondolkodásnak szokás nevezni.

Ha az összefüggés nem vagy nem eléggé ismert, akkor a predikció hipotézis, ha az összefüggés fiktív, akkor a predikció is fikció. A hipotézis vonatkozhat a velejáró becsült fennállásának/előállásának helyességére, továbbá arra, hogy az összefüggés determinisztikus vagy sztochasztikus-e, okság vagy együttjárás-e. Hipotézis esetén problémamegoldó stratégiával vizsgálhatjuk annak érvényességét/érvénytelenségét.

Az összefüggés egyedi megnyilvánulásaiából juthatunk el a meghatározott érvényességi körű általános összefüggés megismeréséig, e folyamat közben felhasznált hipotézisek igazolásáig, elvetéséig. A prediktív képességnek ezt a fajta működését szokás induktív (az egyesről az általánosra következtető) gondolkodásnak nevezni.

Ismert összefüggés aktuális/egyedi megnyilvánulása esetén, a velejáró aktuális/egyedi fennállásakor; előállásakor az általános összefüggés ismeretét alkalmazva következtethetünk a feltételre (az okra). Szokásos nevén ez a magyarázatkeresés, okkeresés. Az ilyen predikció deduktív (az általánosról az egyesre) következtetés. A magyarázatkereső predikció is vagy determinisztikus („csak akkor feltételű”: ha csak egyféle feltétel esetén állhat fenn, állhat elő a velejáró), vagy sztochasztikus („nemcsak akkor feltételű”: ha többféle feltétel esetén állhat fenn vagy állhat elő ugyanaz a velejáró). A valószínűség mértéke is becsülhető.

Ha az általános összefüggés a feltétel szempontjából nem vagy nem eléggé ismert, akkor a magyarázatkereső predikció hipotézis. Ha az összefüggés fiktív, akkor a predikció is fikció. A hipotézis vonatkozhat a feltétel becsült fennállásának/előállásának helyességére, továbbá arra, hogy az összefüggés determinisztikus vagy sztochasztikus-e, okság vagy együttjárás-e. Magyarázatkereső hipotézis esetén problémamegoldó stratégiával vizsgálhatjuk annak érvényességét/érvénytelenségét.

A összefüggés egyedi megnyilvánulásaiból juthatunk el a meghatározott érvényességi körű általános összefüggés megismeréséig, e folyamat közben felhasznált hipotézisek igazolásáig, elvetéséig. A prediktív képességné ezt a fajta működését is *induktív* (az egyszerűől az általánosra következtető) *gondolkodásnak* szokás nevezni.

A valószínűségi gondolkodás fejlődése és a hipotézisek tanítása közötti kapcsolat nyilvánvaló (Bán, 1998, Csapó, 1998), vagyis a valószínűségi gondolkodás fejlődése érdekében az iskola már azzal is igen sokat tehet, ha a tananyagban nem csupán reális összefüggések szerepelnek, és ha arról is szó esik, hogy egy-egy bizonyított tétel megfogalmazásáig a hipotézisek sokaságán keresztül vezetett az út. A valószínű összefüggések determinisztikus összefüggésként történő kezelése károkat okozhat.

A mesék sokféle determinisztikus és sztochasztikus összefüggést tartalmaznak, ezáltal lehetőséget kínálnak a determinisztikus és a valószínűségi gondolkodás megkülönböztetésének, fejlődésének tapasztalati szintű alapozására.

Az előbbieken tárgyaltak mellett a prediktív gondolkodás másik nagy problémája az okság megállapítása. Az oksági összefüggéseket sokkal könnyebben felismerjük, gyakran hajlamosak vagyunk az együttjárásokat is okságnak kezelni: bizonyos esetekben nehezen belátható, hogy két jelenség együttesen fordul elő, és mégsem okozója egyik a másiknak. Az okság nem jelent nagyobb bizonyosságot, mint az együttjárás, bár gyakran úgy érezzük.

Mielőtt rátérnénk a fejlődés kérdésének tárgyalására, érdemes kiemelniünk néhány összegző gondolatot és megfogalmazni néhány pedagógiai szempontból lényeges tanulságot.

Az összefüggés-kezelés képessége a gondolkodási motívum- és tudásrendszerbe tartozik, azon belül is a prediktív (megérző, jósló, becslő, következtető, magyarázó, indokoló) képesség körébe, a tapasztalati következtetéssel együtt (lásd a következő fejezetet). A gondolkodási motívum- és tudásrendszer funkciója, hogy „a meglévő tudásból hozzon létre (saját maga avagy mások számára is) módosult, új tudást.” Vagyis: a prediktív képesség nem működik megfelelő előzetes tartalmi (az iskolában tantárgyi) tudás nélkül. (Ezért nem voltak sikeresek az 1970-es évek pedagógiai újításai, melyek a tananyag mellékességét hirdetve próbálták gondolkodásra nevelni).

Ez az előzetes tárgyi tudás számbavételének szükségességére, az ahhoz való igazodásra Korom (2005), Nahalka (2002), továbbá a tudástechnológiai szempontból történő tananyag-optimalizálás szükségességére Nagy (1985) hívja fel a figyelmet. A formállogikai következtetés (tapasztalati változatát lásd a következő fejezetben) olyan gondolkodási képesség, melynél a sémák kezelésének eredményessége független a tartalmi tudástól. Ez azonban tárgyi tudás nélkül csak a következtetés létrehozásában vagy felismerésében működik, gyakorlati alkalmazásában természetesen nem, illetve az alkalmazás eredményessége a tartalmi tudástól függ.

A mesékben szereplő sok és sokféle összefüggés használatával, működtetésével előgíthetjük a prediktív gondolkodás, a prediktív képesség fejlődését (lásd a további alfejezeteket és az 5. fejezetben az 50 feldolgozott mesét).

AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS SPONTÁN FEJLŐDÉSE

Az eddigiek során megismerkedhettünk az összefüggések (szabályszerűségck) szerveződésével, szerveződés szerinti fajtáival, majd az összefüggés-kezelés és a gondolkodás, a prediktív képesség kölcsönhatásaival. Most a spontán fejlődési, elsajátítási folyamatok következnek. Előbb az összefüggés-kezelő képesség fejlettségi szintjeit tekintjük át, ennek alapján az elsajátítási folyamatok tapasztalatait és kutatási ismereteit foglaljuk össze. majd egy országos reprezentatív felmérés eredményeinek ismertetésére kerül sor.

Az összefüggés-kezelő képesség fejlettségi szintjei

Az összefüggés-kezelő képesség több fejlettségi szinten működhet. Sok olyan összefüggés van, amit alkalmazunk a mindennapokban, de igazából nem vagyunk tisztában a mélyebb értelmével. Például tudjuk, hogy ha megnyomunk egy gombot, kinyílik a vonat ajtaja, de nem feltétlenül tudjuk, hogyan működik a rendszer. Természetesen a fordítottja is gyakran előfordul. Például nagyon jól ismerhetjük egy elektromos gép működésének elveit, de az adott összefüggéseket mégsem merjük alkalmazni a hétköznapi élethelyzetekben gépjavítás céljából. Az összefüggéseket más-más szinten kell kezelni a laikus felhasználónak és a szakértőnek. Például ahhoz, hogy a televíziót kezelni tudjuk, nem szükséges tisztában lennünk a televízióknak mint elektrotechnikai rendszernek a belső összefüggéseivel. Elég, ha be- és ki tudjuk kapcsolni a készüléket, csatornákat tudunk beállítani és váltani, szabályozni tudjuk a hang- és a fényerőt. Nyilvánvalóan más szintű hozzáértésre van szüksége a televíziót javító műszerésznek és megint más szintűre a fejlesztő mérnöknek. Vagy háziasszonyként nem kell a fedő alatt zajló fizikai és kémiai folyamatokat teljes mélységükben ismernünk ahhoz, hogy puhára pároljunk egy szelet húst. Ezek tapasztalati szintű alkalmazások, amikor nem használjuk (mert nem ismerjük vagy nincs rá szükségünk) az összefüggés ismeretét, szabályba foglalt leképezését. Az egészen más kérdés, hogy az összefüggések tapasztalati szintű használatának cselekvési szabályait (algoritmusait) meg tudjuk fogalmazni, az ilyen szabályokat a gyermekek is tudják követni, használni, ha azok elég egyszerűek. A fontosabb fejlettségi szinteket e néhány hétköznapi példa szemléltetése után a leképezés és absztrakció szerint tekintjük át.

Leképezés szerinti tapasztalati és értelmező fejlettségi szint között teszünk különbséget. Az összefüggés-kezelés fejlődése magában foglalja a tartalmi/tapasztalati szintű és az erre épülő szabályismerő/értelmező szintű leképezést, ezek használatát. A tapasztalati szintű összefüggés-kezelés a tartalmi tudásról, információkról megvalósuló visszacsatolással, a szabályismerő/értelmező szint ezt kiegészítve az alkalmazott összefüggés szerveződését és működését leképező szabályt is ismeri, és e szabályra is visszacsatolva valósulhat meg a kognitív és gyakorlati alkalmazás.

Az eddigi kísérletek alapján 4-8 éves életkorban még az elemi összefüggések esetében is csak a tapasztalati szintű összefüggés-kezelés működtetése jöhet szóba. Az értelmező szint (vagyis a szabályszerűség szabályára visszacsatoló alkalmazás) csak a jól

működő tapasztalati szint kialakulására épülhet rá. Az más kérdés, hogy a fejlődéssegítő pedagógusoknak értelmező szinten kell ismerni a mesékből felhasznált összefüggéseket. (Ezt segítik az 50 mese szövege alatt lévő összefüggés-ismeretetések, a tapasztalati szintű fejlődéssegítő működtetést pedig a csoportos beszélgetésre javasolt kérdéssorok, 5. fejezet).

Abstrakció szerint az összefüggés-kezelés képessége különböző szintre fejlődhet a szokásos szinteket figyelembe véve: szenzoros, szenzomotoros, nyelvi/fogalmi (szóbeli, írásbeli, formalizált) szintekre. A már említett példát felhasználva: a szomszéd ház ablakában világoosságot észlelve az a megézésünk, hogy otthon lehetnek (ez szenzoros szintű összefüggés-kezelés, aminek segítségével jelzést kapunk arról, hogy otthon lehetnek, és ha e jelzés alapján át is megyünk hozzájuk, akkor ez szenzomotoros szintű alkalmazás. Ha otthon emeleséljük, hogy „a szomszéd házban világoosságot láttunk, és átmentünk hozzájuk”, akkor az összefüggést szóbeli nyelvi/fogalmi narratív szinten használtuk. Ezáltal elvonatkoztathattunk a szenzoros szint aktuális idő- és térbeli kötöttségeitől. „Ha a szomszéd ház ablaka világít, akkor bizonyára otthon vannak.” Az összefüggés feltételes módban megfogalmazott változata köznyelvi/fogalmi prediktív tartalmi szintű ismeret. Ezáltal elvonatkoztattunk az egyedi megnyilvánulástól is, és az általános érvényességet (a korlátlan számú egyedi megnyilvánulást) fejeztük ki. Ugyancsak tartalmi prediktív szintű az összefüggésfajta az érvényességi kört is kifejező szabályszerű fogalmazás: „valahányszor az ablak világít, mindannyiszor valószínűleg otthon vannak a lakók, de nemcsak akkor”. Az összefüggés tartalmától is elvonatkoztató, ha az összefüggésfajta prediktív nyelvi szabályba foglaljuk: „Nemcsak akkor feltételelő valószínű velejárájú együttjárás.” A nyelv mondataitól, szavaitól is elvonatkoztató formalizált szint (a korábban használt formalizálási mód szerint): ?E?.

A tapasztalatok szerint 4-8 éves életkorban a szenzoros, szenzomotoros szintű összefüggés-kezelés elemi összefüggések esetén természetes lehetőség. Az összefüggések egyedi megnyilvánulásainak szóbeli narratív megértése is működik (az összefüggésre vonatkozó tartalmi ismeretek megléte esetén). A feltételes módban megfogalmazott összefüggés megértése (értelmező szint), használata már sokaknak problémát okoz, és az eddigi kísérletek alapján az ennél magasabb absztrakciós szintet ebben az életkorban még nem működik. Ebben az életkorban csak a szóbeli tapasztalati szintű összefüggés-kezelő képesség elsajátításának előkészítő segítésére vállalkozhatunk (hogy az „előkészítő segítés” mit jelent, arról lásd a fejezet következő részeit és az 5. fejezet példáit).

Az összefüggés-kezelő képesség spontán fejlődési folyamatairól: tapasztalatok és kutatási eredmények

A kisgyermek számára az élet első perceitől kezdve jelen lévő biztonság, a szükségletek kielégítő rugalmas, de rendezett életér, életrend önmagában is jó alap számos összefüggés megtapasztalására. Ha sír, odamennek hozzá, ha hallja az édesanyja hangját, akkor a mama a közelben van stb. A világgal ismerkedő, a játékaival és a környezetében lévő tárgyakkal tevékenykedő gyermek mindennapi élethelyzetekben folyama-

tosan szembesül azzal, hogy bizonyos dolgok másokkal összekapcsolódnak. Megtanulja, hogy bizonyos összefüggések minden esetben jelentkeznek: például, amit elejt, az mindig leesik. Más összefüggések előfordulása esetleges. Vannak bizonyos információi arról is, hogy mitől függ, hogy valami úgy történik-e most is, mint tegnap, vagy nem, illetve azt is megtapasztalja, hogy vannak olyan helyzetek, amelyeknek alakulását többé-kevésbé befolyásolni tudja, másokat pedig nem. Ezek az összefüggés-kezelés spontán fejlődésének kezdetei.

„A kutatások szerint a kéthónaposnál idősebb csecsemő sok esetben felismeri a viselkedés és annak eredményeként előálló következmény közötti összefüggést.” (*Barrett és Morgan*, 1995, idézi *Józsa*, 2007. 71.). Az első „miért korszak” idején, 3-4 éves kor táján *Piaget* (*Piaget – Inhelder* 2002) álláspontja szerint a gyermek ezekkel a miértekkel valójában indokot, magyarázatot keres. Ezek a jelenségek kiváltják a célszerűség igényét. „Ez a kezdeti okság mágiikus-fenomenalistának nevezhető, fenomenalistának, mert bármi bármit kiválthat a megfigyelt korábbi kapcsolatok szerint, és „mágikusnak”, mert középpontja az egyén cselekvése, tekintet nélkül a térbeli kapcsolatokra.” (*Piaget – Inhelder*, 2002, 23.). Az okság objektívalódásának alapja a világ tér- és időbeli strukturálttá válása, ekkor a gyermek már a tárgyak közötti ok-okozati kapcsolatok felismerésére is képes (*Piaget – Inhelder*, 2002). Az azonban, hogy milyen összefüggéseket kezel és hogyan, jelentős mértékben gondolkodásának jellemzőitől függ. (*Cole & Cole*, 1997, *Piaget – Inhelder*, 2002, *Piaget*, 1997, *Vajda*, 2001, stb.) A mágiikus világnézet miatt bármikor bármi megtörténhet, nincs törvényszerűség és nincs véletlen: a mozgatórugó a szándék.

Az identitás-konstancia ebben az életszakaszban gyenge: a jól ismert is ismeretlenné válik egy-egy új jellemző hatására (például: más szín, más elhelyezkedés, más ruha, más megfogalmazás). A pozitív jelentésű melléknevek előbb jelennek meg a kommunikációban, így a pozitív megfogalmazást, megközelítést hamarabb érti, hamarabb tudja kezelni. Az állítás is könnyebben kezelhető, mint a tagadás. A mennyiség-fogalom tekintetében az invariancia még nem működik, a vizuális tapasztalat megtévesztő lehet (a nagyobb területet elfoglaló golyókupacban több golyó van, a magasabb edényben több víz stb.). Az időfogalom észleléshez, konkrét élettapasztalathoz kötött (akkor van reggel, amikor felkelek, vagy: amíg világos van, addig nincs este, és nem kell lefeküdni stb.).

A gondolkodás láncszem-szerűsége miatt olyan tények is összekapcsolódnak, amelyek között valójában nincs összefüggés: egyik esetről következtetünk a másikra, esetenként összekeverve az okot és az okozatot, de maga az oksági viszony érzékelhető. A szinkretizmus lényege, hogy bármi bármivel összekapcsolódhat. Ennek oka többek között a rendezetlenség, az érzelmi szempontok szerepe a kapcsolódásban: minden ember meghal, kivéve anyut, aput. A viszonyítás akadályozott: például a gyermek tudja, hogy a testvére az ő bátyja, de azt nem, hogy ő a bátyjának a húga. Bizonyos esetekben a többszörös halmazhoz tartozás kezelése okozhat nehézséget: ő Budapesten is és Magyarországon is lakik. Az iskolába lépés táján a gyermek nagyobb függetlenséget és felelősséget kap az egyes élethelyzetekben, és ez a világban való mozgásnak, a gyermek és a környező világ kapcsolatának megváltozását hozza magával.

A gyermekkori gondolkodás régóta ismert felidézett fontosabb sajátosságai azt jelzik, hogy az összefüggések/szabályszerűségek nyelvi/fogalmi szintű megismerése, megértése és használata, alkalmazása a gondolkodásban, a gyakorlatban, az összefüggés-kezelő képesség spontán elsajátítása rendkívül bonyolult, időigényes folyamat. Ennek az a legfőbb oka, hogy az összefüggések aktuális egyedi megnyilvánulásaival szembesülhetünk. Szenzoros, szenzomotoros szinten az „itt és most” felszíni kötöttségei alól nem is szabadulhatunk. Hasonló a helyzet a nyelvi/fogalmi szintű szituatív beszéd (aktivitás, gondolkodás) esetén. A narratív leírás ugyan kiszabadul a szituációból, de továbbra is csak az aktuálisan megnyilvánuló összefüggés felszínes megismerését és gyakori félreértelmezését, hibás alkalmazását teszi lehetővé.

Az összefüggések aktuális megnyilvánulásai nem teszik lehetővé a determinisztikus és valószínűségi működés, az okság és az együttjárás megkülönböztetését, valamint azt sem, hogy egyetlen feltétel vagy többféle feltétel esetén működik-e az adott összefüggés. Továbbá nem nyilvánvaló a korlátlan számú ismételt megnyilvánulás, és a különböző érvényességi kör lehetősége is rejtve marad (e sajátosságok részletes ismertetését lásd az *Összefüggés* című alfejezetben). E sokféle rejtett sajátosság némelyikének jelzését teszik csak lehetővé a köznyelvi szintű összefüggés-kezelés egyes mondatismái (mint például a „ha ... akkor” feltételes módot kifejező mondatismák). Érthető, hogy a gyermekek és a felnőttek jó része a fent idézett rejtett sajátosságokat az összefüggések egyedi megnyilvánulásainak tartalomba ágyazott felszíni jellemzői alapján próbálja értelmezni, ami sokféle probléma, téves döntés, hibás alkalmazás forrása.

A spontán fejlődés fenti jellemzői és az eddigi kísérletek tapasztalatai alapján az egyedi megnyilvánulásokban lévő sajátosságok feltárását célszerű segíteni. (Például: *Pista megbottolt és elesett. Mindig elesünk, ha megbottolunk? Csak akkor eshetünk el, ha megbottolunk? Pista miért esett el? stb.*) Az összefüggések sajátosságainak ilyen jellegű feltárását neveztük az előző rész végén az összefüggés-kezelés fejlődését előkészítő segítségnek (a példák sokaságát lásd az 5. fejezetben).

Egy országos reprezentatív felmérés eredményei*

Az összefüggés-kezelés spontán fejlődését egy országos reprezentatív mérés eredményei alapján jellemezzük. Az adatfelvétel 2002. májusában valósult meg több mint 20 ezer tanuló részvételével a DIFER teszrendszer „Tapasztalati összefüggés-megértés” nevű tesztjével. Ez a teszt a megértés szempontjából megfelel a tapasztalati szintű összefüggés-kezelésnek. A teszt feladatai az összefüggések fent jellemzett sajátosságaira koncentrálnak. A helyes válasz az összefüggés megértését jelezte a kérdésben szereplő sajátosság szempontjából.

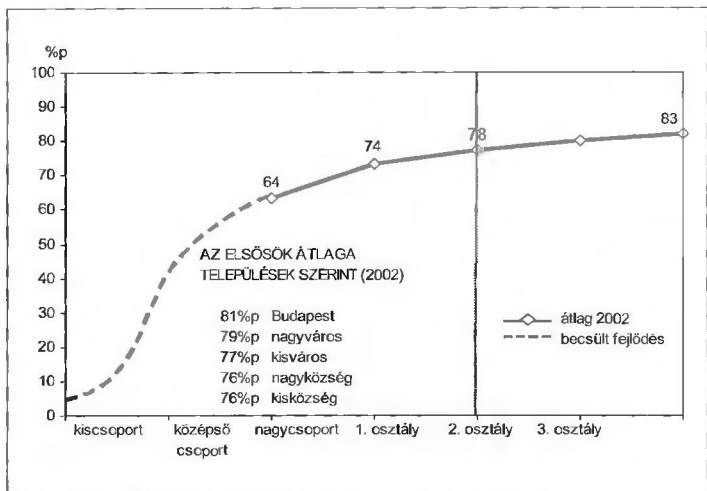
A tapasztalati szintű összefüggés-megértés országos átlagának fejlődési folyamata meglepő képet mutat. A 8. ábrán szemléltetett fejlődési görbe szerint a fejlődés mintegy kétharmada a négyéves kor végéig megvalósul. Feltételezve, hogy kétéves kor előtt

*Forrás: Nagy, 2004, 63-82.

összefüggés-megértésről még nem lehet szó, 3–4 éves életkorra tehető a spontán fejlődés kezdete. A nagycsoportos óvodások fejlődése 10 százalékpontnyit tesz ki (64-ről 74-re növekszik), vagyis az iskolába lépő gyerekek összefüggés-megértésének országos átlagos fejlettsége eléri a 74 százalékpontot. Az iskolába lépéssel a fejlődés lelassul, az első három év alatt kevesebb, mint 10 százalékpontnyi fejlődés tapasztalható.

Az első osztály végén az alapvető településkategóriák szerint nincsenek pedagógiai szempontból figyelmet érdemlő különbségek az átlagos fejlettségek között. Egyedül a budapesti gyermekek átlagos fejlettsége magasabb valamivel. A következtetés az lehet, hogy a tapasztalati összefüggés-megértés elsajátítása ebben az életkorban természetes spontán folyamat, ami nem függ a települések típusától (illetve a bennük ható tényezőrendszerétől).

A 9. ábra az elsajátítási szintek különbségeit szemlélteti. Az eloszlási görbék és az elsajátítási szintek adatai (az ábra felső részében olvasható adatok) szerint a 3. évfolyam végéig a gyermekek egyharmada jut el az optimális elsajátításig, és közel fele a befejező szinten van. Ez azt jelenti, hogy a 4. évfolyamba lépők mintegy 80%-a képes a megtapasztalható, a szemléletes elemi összefüggéseket felfogni, megérteni és jósló, magyarázó céllal alkalmazni. A 17%-nyi haladó, különösen pedig a 4%-nyi kezdő szinten megrekedt (összesen 21 százaléknyi) gyermek az 5. évfolyamon súlyos helyzetbe kerül.



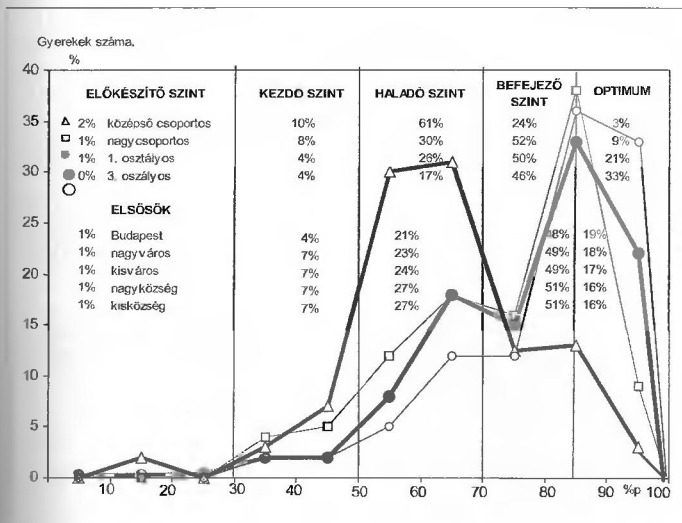
8. ábra. Az összefüggés-megértés országos átlagának fejlődése

3. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

A nagycsoport végén, vagyis az iskolába lépés előtt álló gyermekek között egy százaléknyan rekedtek meg az előkészítő és 8 százaléknyan a kezdő szinten. Ez a 9 százaléknyi gyermek reménytelen helyzetbe kerül az iskolában, hiszen alig képes bármit is megérteni és alkalmazni mindabból, amit az iskolában hall és elvárnak tőle. Ezzel szemben 9%-nyi gyermek optimális, 52%-nyi pedig befejező szinten kezdheti meg iskolai pályafutását. Érdemes megjegyezni, hogy már a középső csoportosok között is van 3%-nyi optimális, és 24%-nyi befejező szintet elérő gyermek.

A 9. ábra középső felében olvasható adatok azt mutatják, hogy a különböző településeken élő gyermekek fejlettsége között nincsen különbség. Vagyis újra azt látjuk, hogy a települési kategóriák (a bennük ható tényezők) nem befolyásolják az összefüggés-megértés fejlődését, elsajátítását. Az azonos korú gyermekek szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségei más tényezőkkel magyarázhatók.

Az előző részekben a spontán fejlődési folyamatotok ismeretei alapján a feladat nyilvánvalóan annak elősegítése, hogy a felnövekvő generációk mind a determinisztikus, mind a valószínű összefüggések és valamennyi összefüggésfajta felismerésére, alkalmazására képessé váljanak, gondolkodásmódjukban és szemléletmódjukban a szükségesség és a valószínűség egyensúlya, az összefüggések realitásnak megfelelő megítélésére érvényesüljön.



9. ábra. Az összefüggés-megértés fejlettségbeli különbségeinek alakulása

AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉNEK SZÁNDÉKOS SEGÍTÉSE MESÉKKEL/MESÉLÉSEL

Az összefüggés-kezelés szándékos fejlődéssegítése 4-8 évesek körében eddig két kísérlet részeként szerepelt, amelyek a DIFER programcsomag eszköztárával valósultak meg az írásmozgás-koordináció, a beszédhanghallás, a relációszókinccs, az elemi számolási készség, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás fejlődéssegítése érdekében. Az eredmények szerint a spontán fejlődéshez képest lényegesen növekedtek az elsajátítási szintek, kivéve az összefüggés-megértés képességét. Az összefüggés-megértés képességének spontán fejlődésénél e kísérletek során nem sikerült jobb eredményt elérni.

Ezért az eredményesebb szándékos fejlődéssegítés érdekében a téma újabb elméleti elemzése (ezt lásd a *fejezet* első részeiben) és a fejlődéssegítés módszereinek, eszközeinek részletesebb kidolgozása vált szükségessé. E feladatok megoldását szolgálta egy problémafeltáró, a tennivaló tisztázását segíteni hivatott kísérlet is (Budapest, VI. kerület, Szondi u. óvoda négy csoportja, 2002/2003). Az *1. táblázat* adatai szemléltetik az itt és a *Bevezetőben* is említett fejlesztési problémákat. Ezeket a problémákat az előző alfejezetekben elemeztük, és a megoldási lehetőségeket részletesen ismertettük.

Röviden összefoglalva: a problémák legfőbb oka az volt, hogy a fejlődéssegítés eszközei és módszerei nem voltak kellően kidolgozva. Továbbá az is nyilvánvalóvá vált, hogy az összefüggések és ezek pedagógiai problémái az eredeti megközelítéseknel, a többi fejlesztett képességnél sokkal bonyolultabbak (lásd például az előző alfejezetben felidézett gyermeki gondolkodásról szóló régóta ismert kutatási eredményeket).

Az előző alfejezetekben ismertetett korábbiaknál részletesebb elméleti alapozás és a fejlesztő kísérletek tapasztalatai alapján kiválasztottunk, feldolgoztunk és közreadunk 50 mesét (lásd az *5. fejezetet*), amelyekkel a pedagógusok eredményesebb munkáját kívánjuk segíteni.

Előbb a mesék kiválasztását, a mesékben szereplő összefüggések feltárásának módszereit és eredményeit ismertetjük. Majd a meséléssel valamint a csoportos beszélgetéssel megvalósítható szándékos fejlődéssegítésről, végül a fejlődés diagnosztikus kritériumorientált értékeléséről lesz szó.

Az adatok forrásai	Középső csoport ősz	Középső csoport tavasz	Nagycsoport tavasz
Országos átlag	48	64	74
Józsa, Zentai, kísérleti átlag	58	51	57
Nyitrai Ágnes, kísérleti átlag	46	64	65

1. táblázat. Kísérleti eredmények a spontán fejlődés országos adataihoz viszonyítva (Országos adatok: Nagy, Józsa, Vidákovich, Fazekasné, 2004, 67.

A Józsa, Zentai kísérlet (2007) nem publikált adatai.)

Az összefüggések kiválasztása és feltárása

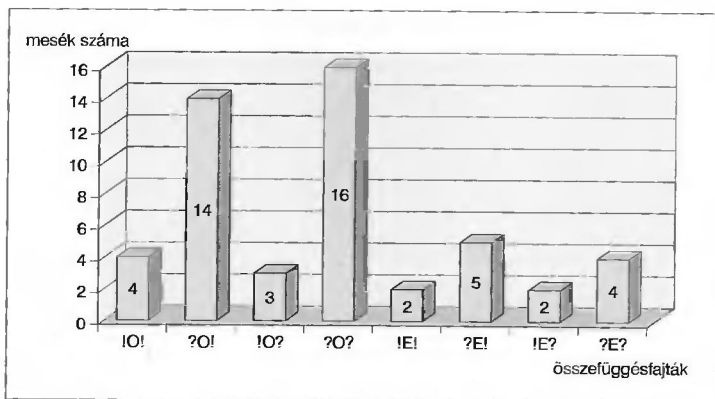
A mesékben szereplő összefüggések sajátos tartalma és fajtáinak előfordulási gyakorisága befolyásolja a kiválasztás lehetőségeit és szempontjait. Ezért először az összefüggésfajták előfordulási, majd tartalmi sajátosságait vizsgáljuk meg. Mindezek alapján ismertetjük a kiválasztott összefüggésfajták gyakoriságát, az összefüggések feltárását, előkészítését a csoportos fejlődéssegítő beszélgetésre.

A mesék tartalmában számos összefüggés található: a narratív szöveg ugyanis emberi szándékokat és tetteket, az ezekkel kapcsolatos történéseket és következményeket használja. A mesék mint narratívák önmagukban is összefüggés-láncolatok (*Gergen & Gergen*, é. n.), a történetekben az egyik esemény jelzi egy rákövetkező esemény megjelenését. Az ennek következtében kialakuló oksági lánc adja a történet struktúráját. Ha valamelyik láncszem hiányzik, akkor azt a mesehallgató pótolja, ha túl sok vagy túl jelentős láncszem hiányzik, akkor a történet szétföredezik, mozaikossá, követhetlenné válik. A körkörös mimezis (*Bruner*, 1986) értelmében a mesékben található összefüggések a gyermek élettapasztalataihoz nagy mértékben igazodnak és gazdagítják is azokat, illetve a gyermek élettapasztalatai hozzásegítenek a mesei összefüggések megértéséhez.

A mesékben különböző módon jelenhetnek meg az összefüggések. Indirekt módon megjelenő jellegzetes mesei összefüggés például az, hogy bizonyos szereplők megjelenése bizonyos eseményekkel jár együtt: ha a hős boszorkánnyal találkozik, akkor valami rossz történik vele; ha tündérrel, akkor valami jó; a róka megjelenésekor valamilyen nagy fordulatot várhatunk, ami egyelőre se nem jó, se nem rossz, hanem elsősorban attól függ, hogy a hős hogyan alakítja tovább a sorsát; a tálts segítséget jelent. Bizonyos pozíciók együtt járnak bizonyos lehetőségekkel, vagy azok hiányával, gondoljunk csak a legkisebb királyfi/királykisasszony sorsára, vagy pedig arra, hogy a szegénynek mindig nagyon sokat kell tennie a boldogulásáért. Bizonyos szereplőkhöz bizonyos tulajdonságok tartoznak, így a mostoha mindig gonosz, a királykisasszony mindig szép, a róka mindig ravasz. A medve pedig mindig ostoba egy kicsit, vagy legalábbis könnyen rászédhető.

Az egyes összefüggések valószínűsíthetően tartalmilag hierarchikus rendszert alkotnak, amelyen belül egy-egy összefüggés súlya jelentős mértékben függ attól, hogy a mese melyik szerkezeti eleméhez kapcsolódik (más-más szerepe, hatása lehet a bevezetéshez, a bonyodalomhoz, a tetőponthoz vagy a megoldáshoz kapcsolódó összefüggéseknek), mekkora hatása, befolyása van a főhős sorsának további alakulására. Különbséget lehet tenni az összefüggések között hatásuk jellege alapján is: a főhős sorsának alakulását jelentősen befolyásoló összefüggések tanító ereje igen nagy (a minden jótett emveri méltó jutalmát igazsága stb.), főleg akkor, ha implicit módon jelenik meg a mesében.

A sokféle indirekt összefüggés a mese tartalma által valószínűleg spontán fejlesztő hatással bír. A szándékos fejlődéssegítésre a direkt módon megfogalmazott összefüggéseket használjuk ki: minden meséből egy (összesen 50) összefüggést, amely a mese tartalmának centrális, de legalábbis jelentős eleme. Az összefüggés ilyen tartalmának ismeretére

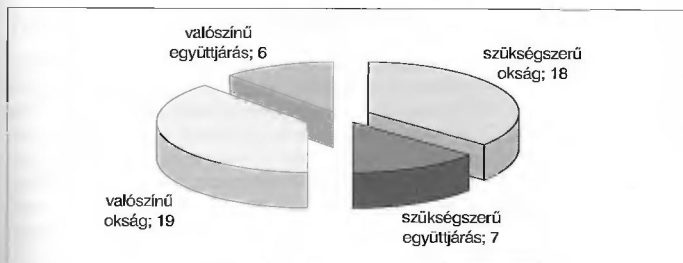


10. ábra. Az elemi összefüggésfajták gyakorisága a javasolt 50 mesében

nagyobb valószínűséggel lehet számítani, mint a mellékes tartalmakban előforduló összefüggések tartalmának ismeretére (lásd az 5. fejezet 50 meséjét).

A 10. ábra vízszintes tengelyének jelei a nyolcfajta összefüggést nevezik meg (értelmezésüket lásd az 5-6. ábrákon). A fenti ábrában szereplő számok (az 50 meséből kiválasztott egy-egy, összesen 50 összefüggés darabszámait mutatják. Két feltűnően nagy mennyiségi különbséget szemléltet a 10. ábra. A „nemcsak akkor” feltételű szükségszerű és valószínűségi okság (?O! és ?O?) együtt 30 az 50 összefüggésből. A többi 6 összefüggésfajtából összesen csak 20 szerepel. Ez szándékos döntés, ugyanis a legnagyobb nehézséget és a legtöbb problémát a determinisztikus és a sztochasztikus összefüggés megkülönböztetése okozza, ugyanakkor a mesék szövegeiben bőségesen található ilyen példák, amelyekkel elősegíthető a valószínűségi gondolkodás fejlődése, a szükségszerű és a valószínű megkülönböztetésének gyakorlása. A másik feltűnő különbség: az oksági összefüggés 37, az együttjárás viszont csak 13. Az okság és az együttjárás megkülönböztetése 4-8 éves korban még korai. Majd az iskola felsőbb évfolyamain lesz erre lehetőség, ahol a matematikai összefüggések túlnyomóan együttjárások (lásd a korábban említett példát, a kör sugara és kerülete közötti összefüggést), és a természeti törvényszerűségek túlnyomóan oksági összefüggések.

A 11. ábra azt szemlélteti, hogy a kiemelt összefüggések fele sztochasztikus, fele pedig determinisztikus. Ezzel azt kívántuk elősegíteni, hogy a determinisztikus és a sztochasztikus gondolkodás működtetése minden csoportos beszélgetésben jelen lehessen. Az is szándékos hogy a valószínű és a szükségszerű okság, valamint a valószínű és a szükségszerű együttjárás fele-fele arányban fordul elő. Mivel a „csak akkor” feltételű és szükségszerű velejárójú okság a legkönnyebben kezelhető összefüggés, és hajlamosak vagyunk a többi összefüggésfajtát is ilyennek tekinteni (mint korábban szó



11. ábra. A szükségszerű és a valószínű összefüggések gyakorisága a javasolt 50 mesében

volt róla), ezért ebből az összefüggéscsoportból mindössze 4 ilyen mese szerepel (lásd a 10. ábra első oszlopát).

A mesékben szereplő reális összefüggések mellett nagy számban fordulnak elő fikatív összefüggések is. (A kiválasztott 50 mese közül 33-ban reális, 17-ben pedig fikatív összefüggés szerepel). Ezért lehetővé válik a realitás és a fikció megkülönböztetésének gyakorlása.

A mesékben az összefüggések általában egyediek. Mivel az egyedi összefüggés az általános összefüggés aktuális egyedi megnyilvánulása, és mivel az összefüggés-kezelés az általános összefüggés megismerésével, alkalmazásával lehetséges, ezért a mesék kontextusába ágyazódó egyedi összefüggésből kiindulva fel kell támi az általános összefüggést, hogy az összefüggés-kezelő képesség fejlődéssegítése érdekében felhasználható legyen (a feltárás korábban szemléltetett példáit lásd a 6. ábrában).

A fentiek értelmében mind az 50 mese alatt megtalálható a kiválasztott összefüggés jellemzőinek feltárása, leírása, amely a pedagógusok számára készült, hogy a csoportos beszélgetésekhez kellő elméleti alapokkal rendelkezzenek, aminek segítségével a gyermekek szintjén köznyelvileg fogalmazható a beszélgetés. „A rászedett kövér ember”

Aktualizált összefüggés: A kövér ember rémülten felnézett az égre, ezért a kondér leesett a fejről, és szétszóródott a köles.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételel és valószínű következményű okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: Aki felemeli a fejét, annak a fején lévő dolog leesik a földre.

Ha ... akkor: Ha az ember felfelé nézve felemli a fejét, akkor ami a fején van, az leesik a földre.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor felfelé fordítjuk a fejünket, ami a fejünkön van, az valószínűleg mindannyiszor leesik a földre, de nemcsak akkor.

Realitás vagy fikció: Az ember is, a fején lévő tál is, a fölfelé nézés is, a tál leesése is létező. Ezért ez az összefüggés realitás.

című mese alatt olvasható összefüggéssel szemléltetjük a feltárás módszereit és eredményeit.

Amint a bekeretezett szöveg mutatja, mindenekelőtt kiemeljük a szövegből a lényegesnek ítélt összefüggést. Az átfogó kontextusból kiemelt összefüggés rendszerint egyetlen mondat kimásolását jelenti. Azért nevezzük ezt **aktualizált összefüggésnek**, mert az összefüggést gyakran egyenlő több mondat tartalmazza, vagy olyan mondat, amely a kontextusból kiemelve nem egyértelmű. Ezért az összefüggést tartalmához igazítva egyetlen mondatra alakítjuk, „aktualizáljuk”. Ezt követően célszerű meghatározni, hogy szerveződés szerint az összefüggés melyik fajtájáról van szó. Ez azonban rendszerint csak akkor válik lehetővé, ha a bekeretezett részben olvasható háromféle megfogalmazást elvégezzük, alkalmazzuk.

A **kijelentő mondat** nem nevezi meg explicit módon a feltételt és a velejárót. A feltételes módban a „**ha ... akkor**” szavakkal explicit módon is kifejezhetjük, hogy mi a feltétel és mi a velejáró. A mesékben szereplő összefüggések rendszerint egyediek, vagyis az általános összefüggések aktuális egyedi megnyilvánulásai (lásd az aktualizált mondatot: ebben csak a kövér emberrel „itt és most” megtörtént eseményről, egy általános összefüggés aktuális megnyilvánulásáról van szó). A kijelentő módban megfogalmazott az „aki”, a „dolog” szó, a feltételes módban pedig a „ha ... akkor” szavak implicite jelzik, hogy általános összefüggésről van szó. Ez azonban csak akkor válik teljesen egyértelművé, ha a „**valahányszor ... mindannyiszor**” szavak segítségével explicáljuk a korlátlan egyedi megnyilvánulás (alkalmazhatóság) általánosságát, lehetőségét. Ebbe a fogalmazási változatba lehet és kell beírni, hogy a feltétel melyik (a „csak akkor” vagy a „nemcsak akkor”), valamint a velejáró szükségszerű vagy valószínű változatról van-e szó. Miután mindezt elvégeztük, megfogalmazhatóvá válik és formulába foglalható az **összefüggés** szerveződés szerinti fajtája, és az is tisztázhatóvá válik (beírandó), hogy az összefüggés okság-e vagy együttjárás (lásd a bekeretezett szöveg második mondatát).

A mese, amint a neve is jelzi, fikció. Amikor abból kiemelünk egy összefüggést, és a mese egészétől elvonatkoztatva csak az összefüggésben előforduló dolgok, szereplők, tulajdonságok és események realitását tekintjük, akkor ezek önmagukban véve **realitások** (léteztek, léteznek, létezhetnek) vagy **fikciók** lehetnek (nem léteztek, nem léteznek, nem létezhetnek). A bekeretezett szöveg utolsó két sora szerint az összefüggés valamennyi tartalmi eleme realitás (létező/létezhet). Ebben az esetben az általános összefüggés realitás. Ha akár csak egyetlen tartalmi elem fikció, akkor az összefüggés is fikció.

Belátható, hogy gyermekkorban az összefüggés realitásának szándékos megítélése még nem jöhet szóba. Az összefüggésben szereplő tartalmi elemek realitásának köznyelvi szintű megítélése azonban lehetséges. Mivel a tartalmi elemek realitásának ismerete teszi lehetővé az összefüggés realitásának megítélését, a tartalmi elemek realitásával kapcsolatos megítélés használata a realitás és a fikció megkülönböztetésének eljárási mellet az összefüggés realitásának későbbi eredményes vizsgálatát is előkészítheti.

Szándékos fejlődéssegítés meséléssel

A szándékos fejlődéssegítés csak akkor lehet eredményes, ha a mesélés spontán fejlesztő hatása nem sérül, a szándékosság figyelembe veszi a spontán fejlesztő hatásokat, amelyek meghatározó alapja az élmény. Ennek kell érvényesülnie a mesék szándékos megválasztásában, a mesélés gyakoriságának meghatározásában, a kedvenc mesék szándékos ismétléseiben, az illusztrálásban, a rajzoltatásban, a dramatizálásban. Mielőtt az összefüggés-kezelés meséléssel megvalósítható lehetőségeit ismertetnénk, érdemes figyelembe venni a képességfejlesztéssel kapcsolatos újabb ismereteket, hiszen a mesélés szándékos fejlődéssegítő hatása a képességfejlesztést szolgálja.

A képességek fejlesztésében napjainkban két fő megközelítésmód jellemző: egyesek az iskolán, de legalábbis a tanórákon kívüli lehetőségekkel próbálkoznak, mások pedig az egyes tantárgyak keretein belül képzelik el a fejlődés segítését (Csapó, 2001). Mindkét megközelítésmódnál problémát okoz a transzferálhatóság: az első esetben a tananyagtartalomtól való távolság miatt nehéz a kapcsolódások megtalálása, a másodikban pedig pont ellenkezőleg: a konkrét tartalomhoz való erős kötöttség, a mozgáster behatároltsága okozza a nehézséget. Megoldás többek között az lehet, hogy „ugyanazt a képességet nagyon sok különféle tartalommal kell fejleszteni, és akkor nagyobb az esély arra, hogy legalább ugyanolyan széles körben fel is lehet azokat használni, mint amilyen széles körű tartalmakon a fejlesztés történt” (Csapó, 2001, 286.). Ennek eleget tesz a meséknek hihetetlen gazdagságával, sokszínűségével.

A mesélés alkalmazhatósága az összefüggés-kezelő képesség fejlődésének segítésében több szempontból közelíthető meg. A mese jellemzői felől a mese szerkezete, eseményének alakulása összefüggések láncolataként is értelmezhető (Bruner, 1986, Gergen & Gergen, é. n., László és Viehoff, 1994). Minden egyes mesében számos összefüggés van (Szombathelyiné, 2006). A gyermekek életében, fejlődésében betöltött szerepből kiindulva: minden gyermek kedveli a meséket, kedvenc meséje mindenkinek van. A mese elsősorban az érzelmeken keresztül hat. Ez mélyebb és tartósabb hatást eredményez, és a motiváció alakulásában is fontos szerepet játszik. (Józsa, 2002, Rézhiné, 2003). A mese széleskörű alkalmazhatóságának köszönhetően használható az óvodai nevelésben a kezdeményezett tevékenységek során, játékhelyzetekben és az óvodai élet különböző szintjén, az iskolában pedig a tanítási órákon és a tanítási órákon kívüli tevékenységekben egyaránt, továbbá a célzott fejlesztő programok tartalmául is szolgálhat. Valamennyi óvodai és kisiskolai pedagógiai programhoz kompatibilis.

Az óvodai, iskolai körülmények figyelembevételével csoportos mesélésre van szükség. Ezért az egyéni meséléstől eltérően szándékosan figyelmet kell fordítani arra, hogy a csoport valamennyi tagja örömmel csatlakozzon (álljon/üljön be a mesehallgatók körébe), hogy élményváró hangulat alakuljon ki a mesélő és a mesehallgatók között, hogy a mesélés mindvégig lekösse a mesehallgatókat.

Mindenekelőtt a mese tartalma tartja ébren az érdeklődést. Ezek a kedvenc mesék megválasztását adott életkorú gyermekek számára az általános tapasztalatok segíthetik. Az 50 javasolt mese kiválasztása általános óvodai és iskolai tapasztalatok alapján készült.

talatok alapján történt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy adott csoport számára valamennyi mese kedvelt lesz. Ezért a csoport fogadókészségétől, választásától függ, hogy az első mesélési alkalom után sor kerül-e többször ismételt elmesélésre.

Az érdeklődés fenntartása nagymértékben függ a mese terjedelmétől is. Nyolcéves kor előtt nem célszerű hosszabb meséket mondani/olvasni. Néhányan viszonylag hamar kikapcsolnak, ásítanak, mással kezdenek foglalkozni, ami hatástalaníthatja az egész csoport érdeklődését. A fejlesztő szándékú csoportos mesélést rövid mesékkel célszerű megvalósítani. Ennek megfelelően a javasolt 50 mese általában nem hosszabb 2000 leütésnél, maximum 3-5 perc alatt mindegyik elmesélhető.

Minden mesében van egy/néhány központi jelentőségű dolog, tulajdonság, esemény, amely meghatározza a képzelet működését, a dolgok, események képzeletbeli konstruálását. Ha a központi szerepű dolog ismeretlen a mesehallgató számára, akkor a képzelet működése, az érdeklődés tartóssága kérdésessé válik. Például „A fagyaltárus kocsija” című mesében ilyen meghatározó dolog a fagyaltos kocsi. Aki soha nem látott fagyaltos kocsit, nehezen tudja követni a mesét, képzeletével megkonstruálni annak tartalmát, ezért számára érdektelenné válik az egész történet, ami a fagyaltos kocsit ismerők számára rendkívül izgalmas és élvezetes. Ezért a mesék központi elemét képező dolgok/dolgokat szemléltetni kell. Nem kell magyarázni, csak amikor a szövegben előfordul a dolog neve, rá kell mutatni, fel kell mutatni a megfelelő képet. (Mind az 50 javasolt meséhez tartozik egy ilyen kép, amelynek megválasztása a csoportos beszélgetés (ennek ismertetését lásd később) funkcióját is figyelembe véve valósult meg.

A rövid mesék alacsony időszükséglete lehetővé teszi a mesélés gyakoriságának feladását, aminek köszönhetően lényegesen megnövelhető a mesélés fejlesztő hatása. Mint már említettük, a tapasztalatok szerint optimális lehetőségnek mondható a napi kétszeri mesélés a teljes csoport számára, és „kiváltságként” egy harmadik alkalom a csoport kevésbé fejlett tagjai számára. Óvodaévenként 150 óvodanappal számolva a teljes csoport számára $2 \cdot 150 = 300$, a kevésbé fejlettek számára pedig $3 \cdot 150 = 450$ mesélési alkalommal számolhatunk.

A mesélés összefüggés-kezelést fejlesztő hatása akkor válik optimálissá, ha a kedvenc mesék többször/sokszori ismételt elmesélésére kerül sor. Ennek köszönhetően válik lehetővé a mondatsémák, a szövegsémák, a mesében szereplő összefüggések tartalmi ismereteinek elsajátítása, ami a csoportos fejlődéssegítő beszélgetések kritikus előfeltétele. Szerencsére a gyermekek maguk kéri, követelik kedvenc meséjük ismételt meghallgatását. Az 50 javasolt mese a teljes csoport számára egy óvodaév alatt átlagosan 6, a kevésbé fejlettek számára 9 ismételt mesélést tesz lehetővé. Természetesen nincsen olyan óvodai csoport, amelyben mind az 50 ajánlott mese kedvenc lehetne. Ha például 30 mese válna kedvencé, akkor mesénként átlagosan 10, illetve 15 mesélési alkalom állna rendelkezésünkre. A kedvenc mesék minél alaposabb elsajátítását elősegítheti az összefüggések tartalmainak legkülönbözőbb (javasolt vagy szabadon választott) szempont szerinti lerajzolási lehetősége, valamint a dramatizálás is.

Az összefüggés-kezelés fejlődéssegítése csoportos beszélgetéssel

A mesében rejlő lehetőségek és a meseélmény létrejötte, hatása alapján nyilvánvaló, hogy a többlet-mesélés önmagában is segíti a fejlődést. A kritériumorientált fejlődéssegítés érdekében azonban szükséges a mese tudatosabb, célzottabb (de az élményszerűség, az érzelmi hatás elsődlegességét megőrző) alkalmazása is, mely elsősorban a meséről való beszélgetés keretében realizálható.

Az óvodai „mese-módszertan” elsősorban a meseválasztás szempontjaira és az előadásmód fontosságára, az élményközvetítés lehetséges módjaira összpontosít, az élményfeldolgozás segítségével a felnőttek kevés szerepet szán, a mesében rejlő tanulási lehetőségek érvényesülését spontán folyamatnak tekinti, a folyamatot lényegében a meghallgatás befejeződéséig kíséri (v. ö. *Zilahiné*, 1998, *Dankóné*, 2000, 2004). Az iskolai tantárgy-pedagógiai elképzelések pedig a meghallgatást követő szakaszra összpontosítanak, a mese tartalmának és mondanivalójának tematikus feldolgozásával kapcsolatban fogalmaznak meg javaslatokat, az irodalmi élmény hatásmechanizmusa kevésbé befolyásolt (*Adamikné*, 2001, *Kernya*, 2006, stb.).

Különböző okok ugyanahhoz az eredményhez vezetnek: a módszertani munkákban meglepően kevés szó esik a meséről való beszélgetésről, a kérdéskör alapvetően – és nemcsak a kompetenciaalapú, kritériumorientált pedagógia vonatkozásában – kidolgozatlan. Ezért mielőtt az összefüggés-kezelés fejlődését segítő csoportos beszélgetés smertetésére sor kerülne, röviden felidézzük a mesékkel kapcsolatos beszélgetés lehetőségeit és problémáit.

A spontán 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 újra élhető az öröm, oldódhat a feszültség, a szorongás és a félelem, választ kaphatunk felmerülő kérdéseinkre, megerősödhet, tovább kristályosodhat a véleményünk, erősebb válhat az élménytársak közötti összetartozás-érzés, kohézió. Az élményekről való beszélgetésnek egyrészt feltétele, másrészt következménye egyfajta mélyebb, intímebb kapcsolat a beszélgetőpartnerek között. Ez a fajta intimitás már a mesemondás/meghallgatás során is jelen van: a gyermek attól a felnőttől kéri és fogadja szívesen a mesét, aki érzelmileg igazán közel áll hozzá. 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, számonkérésé. A válaszok negatív minősítése szigorúan tilos!

A spontán beszélgetések nagymértékben segíthetik a csoporton belüli jó hangulat kialakulását és erősíthetik a kommunikációs kedvet, ezzel hozzásegítenek a fejlődéshez. Önmagukban azonban nem okvetlenül elegendők a fejlődés kritériumorientált szándékos segítéséhez: egyrészt szerteágazó jellegük miatt az összefüggés-kezelés fejlődésére gyakorolt hatásuk esetleges, 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-segítésre.

A többlet-mesélés és a mesékről, a mesékben rejlő összefüggésekről való néhány perces csoportos tematikus beszélgetések nagymértékben hozzájárulhatnak az összefüggés-kezelés fejlődéséhez. A tematikus beszélgetés elnevezés 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 válaszába mind a megszólalás, mind a tartalom szempontjából rájuk bízott. A pedagógus felkészüléséhez módszertani segítséget nyújt a jelen kötetben szereplő 50 meseelemzés. Természetesen bármilyen más mese is elemezhető a mellékletben bemutatott módon, vagyis a fejlődés segítése bármilyen, a gyermekek számára kedves mesével végezhető.

A teljes csoport számára javasolt napi kétszeri mesélés egyik meséjéhez kapcsolódhat csoportos beszélgetés maximum 5-10 perces időtartamban. A kevésbé fejlettek számára tartott harmadik meséhez is kapcsolódik csoportos beszélgetés. *Az összefüggésekről kizárólag a már sokszor elmesélt kedvenc mesékhez kapcsolódva kerülhet sor csoportos beszélgetésre.* A napi két mesélési alkalom közül az egyikben kerül sor új mesékre, a még nem elég sokszor elmondott mesék beszélgetés nélküli ismételt elmesélésére. A lassabban fejlődők számára csak a teljes csoport számára már sokszor elmondott kedvenc mesék használhatóak, hiszen a mesélést követő szándékos beszélgetés eredményességünk ez a feltétele.

Az alábbi bekeretezett szövegben lévő kérdések szemléltetik az összefüggés-kezelés fejlődését segítő köznyelvi kérdések típusait, amelyek az 50 előkészített mesére vonatkoznak. A kérdések három csoportra tagolódnak: véleménykérő, kitaláló és alkalmazó kérdésekre.

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok...?

- Csak akkor esik le a kondér az ember fejéről, ha az ember felfelé néz?
- Máskor is lecsúszhat a kondér az ember fejéről?
- Más dolog is lecsúszhat az ember fejéről, ha felfelé néz?
- Biztos, hogy leesne a kondér a fejünkről, ha felfelé néznénk?
- A felfelé nézés az oka a kondér lecsúszásának?
- Előfordulhat ilyesmi mással is? Pl. velem is?
- Mit gondoltok, létezhet-e, hogy az ember fejéről leesik a kondér?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik a fejünkön lévő dologgal, ha felfelé nézünk?
- mi lehetett az oka annak, hogy lecsúszott a kondér?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni,

- ... hogy ne csússzon le a fejünkről, amit rajta viszünk, ha felfelé nézünk?
- ... ha azt akarjuk, hogy lecsússzon a fejünkről, amit rajta viszünk?

A **véleménykérő beszélgetés** („A rászédett kövér ember” című mesére vonatkozóan) első két kérdése a feltételre kérdez rá („csak akkor” vagy „nemcsak akkor”). A harmadik kérdés a mese egyedi összefüggését általánosítja a kondér (az érvényességi kör) szempontjából. A negyedik kérdés a következmény szükségszerűségéről vagy valószínűségéről érdeklődik (egyúttal a mesében szereplő kövér emberről bármely emberre általánosít (növeli az érvényességi kört). Az ötödik kérdés az okságra vonatkozik. A hatodik szintén általánosítás, az érvényességi kör tágítása, de önmagunkra vonatkoztatva. Végül az utolsó kérdés a realitással foglalkozik. Az előző bekeretezett szövegben az olvasható, hogy az összefüggésben szereplő ember, a kondér, a fölfelé nézés és a kondér leesése is realitás. Mindebből csak egy javasolt kérdés szerepel az ajánlottak közül (de a többire is rá lehet kérdezni). Ha fikatív elem is van az összefüggés tartalmi közötti, akkor rendszerint ez szerepel javasolt kérdésként, de ilyenkor célszerű rákérdezni egy-egy reális elemre is.

A **kitaláló beszélgetés** a feltétel ismeretében a velejáróra (példánk esetében a következményre), a második kérdéssel pedig a velejáró (a következmény) ismeretében a feltételre (az okra) vár választ. Az **alkalmazó beszélgetés** pedig azt tudakolja, hogyan lehet gátolni, megakadályozni a velejáró fennállását, előállását, illetve azt, hogyan lehet elősegíteni a velejáró létét, létrejöttét.

A fejlődés diagnosztikus kritériumorientált értékelése

A fejlődés induló szintjét a kiscsoport végén vagy a középső csoport elején célszerű feltérképezni. Majd az iskolába lépéskor elért fejlettséget mérjük a nagycsoport végén vagy az első évfolyam elején. Közben bármikor tájékozódó mérést végezhetünk a még nem működő (kérdőjeles) feladatelemekkel.

A 12. ábra a középső csoport, a nagycsoport és az első évfolyam végén elvégzett mérés adataival egy gyermek példáján szemlélteti a kritériumorientált diagnosztikus értékelés lehetőségeit. A középső csoport, a nagycsoport és az 1. évfolyam végén elért fejlettség 31, 50 és 78%p.

Mivel a középső csoport végén az országos átlag 64%p. ehhez viszonyítva a 31%p-os eredmény nagymértékben elmarad. Továbbá a 0-31%p-ot elérő középső csoportosok aránya országosan mindössze 3-4 százaléknyi. Ez azt jelenti, hogy ez az óvodás az összefüggés-kezelés fejlettségét tekintve a középső csoport végén a szélsőséges fejlődési zónák közé tartozik. Ezért őt a teljes csoporton belül a kevésbé fejlettek közé soroljuk, akik naponta harmadszor is hallgatnak mesét és ezt követően csoportos beszélgetésben vesznek részt. Miután valamennyi gyermek értékelését elvégeztük, létrehozunk a napi plusz egy mesélésben és csoportos beszélgetésben részesülő csoportját.

Az egyes gyermekek fejlettségének diagnózisát a feladatelemek eredményei (a piros és a kérdőjelek) mutatják. Érdemes ezeket minden gyermek esetében alaposan tanulmányozni, majd megvizsgálni, hogy kik melyik fejlettségi szintet érték el. A fejlődéssegítő munkánkat támogathatja, ha kiszámítjuk a csoport átlagát és összehasonlítjuk az országos átlaggal, valamint az összefüggéscsoport szerinti eredményeket is kiszámítjuk és az országos eredményekhez viszonyítjuk.

3. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

Fejlődéssegítő munkánk eredményességét az induló szinthez viszonyítva és az optimális elsajátítást elérők arányával értékelhetjük. Ha például csoportunk induló szintjének átlaga a középső csoport végén (vagyis a nagycsoport elején), 48%p és a nagycsoport végén 66%p, ez az eredmény jóval kevesebb, mint az országos átlag (78%p). de az igen alacsony induló szintet figyelembe véve a fejlődés $66 - 48 = 18\%$. Mivel a nagycsoportban az országos fejlődés 10%p, a saját csoportban elért fejlődés csaknem duplája az országos fejlődésnek: 18%p. Ha ebből levonjuk az átlagosan, szokásosan elérhető 10%p-ot, akkor a hozzáadott érték, vagyis a saját eredmény 8%p.

Hasonló értékelés végezhető az elsajátítási szinteket elérők arányát tekintve is. Ha például egy hátrányos helyzetű nagycsoport elején a befejező és az optimális elsajátítást elérők aránya 15%, ami a nagycsoport végéig 55%-ra növekedett, akkor a növekedés $55 - 15 = 40\%$. Mivel az országos induló szint 27%, a nagycsoport végi eredmény 61%, ezért az országos növekmény $61 - 27 = 34\%$. A hátrányos csoportban elért eredmény 40%, tehát a plusz teljesítmény, a hozzáadott érték $40 - 34 = 6\%$ (annak ellenére, hogy az országos átlaghoz képest az eredmény alacsonyabb (a 61-hez képest csak 55%).

Az alkalmazott módszerek, a pedagógus egyéni eredményessége a hozzáadott értékkel jellemezhető, amelynek kiszámításakor figyelembe kell venni az induló szintet és az országos fejlődés értékét is.

Értékelés: ✓ = működik vagy ? = még nem működik

Dátum év hó	1. Botlás				2. Forint				3. Eső				4. Sérülés				5. Radír				6. Kör				7. Felhő				8. Állat			
	N/C	I/?	O/E	M/N	N/C	I/?	O/E	M/N	N/C	I/?	O/E	M/N	N/C	I/?	O/E	M/N	N/C	I/?	O/E	M/N	N/C	I/?	O/E	M/N	N/C	I/?	O/E	M/N	N/C	I/?	O/E	M/N
01 05	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
02 05	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
03 05	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

N/C = nemcsak akkor/csak akkor; !/? = szükségesszerű/valószínű;
O/E = okság/együttjárás; M/N = mindig/nem mindig

Előkészítő szint	Kezdő szint	Haladó szint	Befejező szint	Optimum
p = 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	10 11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22	23 24 25 26 27	28 29 30 31 32
% = 0 0 6 9 13 16 19 22 25 28	31 34 38 41 44 47 50	53 56 59 63 66 69	72 75 78 81 84	88 91 94 97 100

p = az elért pontok (pipák) száma, alatta a %-os eredmény. Az egymás alatti két szám bekarikázandó.

12. ábra. A tapasztalati összefüggés-kezelés fejlődésének diagnosztikus értékelése

4. A KÖVETKEZTETÉS FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

Vidákovich Tibor

Ez a fejezet a tapasztalati következtetés értelmezéséről, fejlődésének főbb tendenciáiról és fejlesztésének lehetőségeiről szól. Igyekeztünk rámutatni arra, hogy a következtetésnek ez az elemi formája már az óvodában, az iskolában, illetve akár a mindennapi szituációkban is fontos szerepet játszhat. Az ilyen jellegű következtetések megértésének, használatának képessége az értelmi fejlődés meghatározó eleme lehet. A fejezetben idézett empirikus vizsgálati eredmények szerint a tapasztalati következtetés fejlődése már az óvodáskor előtt, az anyanyelvi fejlődéssel párhuzamosan megkezdődik, de az iskolába lépés időszakára csak a gyermekek kis része éri el az iskolai tanulás szempontjából optimális fejlettségi szintet. A fejlődés megfelelő időben történő értékelésével és szükség szerinti, megfelelő módszerekkel történő segítségével jelentősen növelhetjük annak esélyét, hogy a gyermekek tapasztalati következtetési képessége elérje az optimális szintet. A fejezetben utaltunk arra is, hogy bár a tapasztalati következtetés fejlődéséről viszonylag sok vizsgálati eredményünk van, a fejlesztés, és különösen az óvodai fejlesztés módszerei, eszközei eddig lényegében kidolgozatlanok voltak. A mesék, illetve a mesék kapcsán kezdeményezett csoportos beszélgetés segítségével történő fejlesztés koncepciójának és módszereinek kidolgozásával ezt a hiányt kívánjuk pótolni.

A következtetés a kritikus kognitív képességek egyike, sokféle formája létezik. Ebben a fejezetben a szóbeli tapasztalati szintű következtetésekről lesz szó. („– Ha nem esik az eső, akkor kimehetsz játszani. – Most nem esik, ugye kimehetek?”). Ezek a bennük előforduló fogalmak tapasztalati szintű ismeretétől függően működnek, a következtetés kizárólag a gyermek személyes tapasztalataira és a mindennapi szituációk nyelvhasználatára épít. A következtetések alapját ugyan a logika alapvető következtetési sémái képezik, de a következtetés szóbeli tapasztalati szintje nem feltételez semmiféle tudást ezekről a sémákról.

E képesség relatív egyszerűsége ellenére az óvodás, iskolás gyermekek egy része nem éri, illetve nem tudja megfelelően használni ezeket az egyszerű logikai struktúrákat. Az iskolában ez az elmaradás komoly következményekkel járhat, mivel akadályozhatja a hallott vagy olvasott szövegek értését, és ezáltal a tanítói magyarázat, a tankönyvi szövegek és általában a tanítás megértését is.

A mindennapi élet kommunikációs közegének szereplői kevésbé használnak olyan nyelvi fordulatokat, amelyek a következtetési sémák működtetésének feltételei, eszközei. Ráadásul a következtetési sémák megértését és használatát megalapozó nyelvi fordulatok gyakorisága nagymértékben függ a szereplők iskolázottságától. Azok a gyermekek, akik alacsony iskolázottságú közegben élnek, hátrányos helyzetbe kerülhetnek az iskolában használt, számukra nehezen érthető iskolai nyelvvel szembesülve. Ezért szükséges ismerni, hogy az iskolába készülő, az iskolát kezdő gyermekek milyen szinten tudják felfogni, használni a szóbeli tapasztalati következtetés elemi sémáit. Ennek ismeretében tervezhető és eredményesen végezhető a következtetés fejlődésének segítése.

Az eredményes fejlődéssegítés érdekében a fejlesztő pedagógusnak alaposan ismernie kell a következtetés fajtáit, működésüket (ezt segíti az első alfejezet), a fejlettségnek vizsgálati módszereit (második alfejezet), a következtetés spontán fejlődését (harmadik alfejezet), valamint a fejlődéssegítés módszereit és eszközeit (negyedik alfejezet).

A KÖVETKEZTETÉS ÉRTELMEZÉSE

A logikus gondolkodás alapjainak, a logikai műveleti és következtetési képességek rendszerének elméleti feltárásához *Jean Piaget* kutatási eredményeit használjuk fel. A gyermeki gondolkodás több évtizedes vizsgálata során *Piaget* azt a koncepciót alakította ki, hogy a gondolkodás és a matematika ugyanazokat a legáltalánosabb struktúrákat használja, a fejlődés során a gondolkodásban a matematikai struktúráknak megfelelően szerveződnek a műveletek. *Piaget* logikai műveleti rendszerének alapjául a klasszikus logika alapműveleteit vette (*Inhelder és Piaget, 1984*). Bár a gondolkodás és a nyelv „logikájával”, illetve ezek viszonyával foglalkozó kutatások a klasszikus logikát ma már nem tartják teljes mértékben megfelelőnek a gondolkodás és a nyelv logikai formáinak értelmezésére (*Ruzsa, 1984; Ruzsa és Máté, 1997*). kiindulásképpen mégis használhatjuk a klasszikus logika műveleti rendszerét, fenntartva az esetleges módosítás, kiegészítés lehetőségét.

A deduktív gondolkodással kapcsolatos kutatásokban leggyakrabban a klasszikus kétértékű logika kijelentés-logikai műveleteinek és az ezekből felépülő kétpremisszás következtetéseknek, valamint a predikátumlogika szillogisztikus következtetéseinek empirikus vizsgálatára kerül sor. Ugyanezek a műveletek, illetve következtetések állnak a fejlesztő kísérletek középpontjában is. A következőkben röviden bemutatjuk a klasszikus kétértékű logika műveleti és következtetési rendszerének azon elemeit, amelyek a gondolkodásvizsgálatok és a gondolkodásfejlesztés szempontjából a legfontosabbak.

Kijelentés-logikai következtetések

A klasszikus kétértékű logika rendszerében az alapegységek a kijelentések, állítások. nyelvi formájukban kijelentő mondatok. A klasszikus kétértékű logika alapelvei szerint ezek a kijelentések (állítások) vagy igazak, vagy hamisak, harmadik lehetőség nincs, és az sem fordulhat elő, hogy egy állítás egyidejűleg igaz is és hamis is legyen. A logika nyelvén ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a kijelentések igazságértéke vagy igaz, vagy pedig hamis. A kijelentésekkel különböző műveleteket végezhetünk, a legegyszerűbb logikai műveletek egyike például a tagadás (negáció), melynek igazságértéke az eredeti kijelentésnek az ellentéte.

A kétváltozós műveletek két kijelentés (szokásos jelölésük: „p” és „q”) összekötésével képeznek összetett állítást, amely természetesen szintén vagy igaz, vagy hamis, és követelmény az is, hogy igazságértéke az eredeti kijelentések igazságértéke ismeretében egyértelműen meghatározható legyen. A legfontosabb műveleteket, illetve a velük képzett összetett kijelentések szokásos nyelvi formáját a 2. táblázatban foglaljuk össze. A tíz művelet között két kapcsoló művelet (a konjunkció és a Peirce-művelet), három

választó művelet (a kizáró diszjunkció, a diszjunkció és a Sheffer-művelet) és öt feltételes művelet (az ekvivalencia, az implikáció, a fordított implikáció, a tagadott implikáció és a tagadott fordított implikáció) szerepel.

Ha két vagy több (esetleg összetett) kijelentést együttesen, feltételként kezelünk, és ezekből valamilyen (esetleg szintén összetett) kijelentésre, következményre következtetünk, akkor következtetésünk szerkezete a következő sémával írható le: „ha A_1, A_2, \dots, A_n , akkor B ”. Ebben a sémában A_1, A_2, \dots, A_n a premisszák (a feltételként szolgáló kijelentések). B pedig a konklúzió (a következmény).

A következtetés természetesen nem feltétlenül helyes. Arra, hogy egy következtetési séma helyes-e vagy sem, a különböző logikai koncepciók különböző kritériumokat adnak. A klasszikus kijelentés-logika következményfogalma szerint például a következtetés akkor helyes, ha azokban az esetekben, amikor a premisszák mind igazak (tehát a konjunkciójuk igaz), igaz a konklúzió is – emellett azonban nincs kizárva, hogy a konklúzió más esetekben is (esetleg mindig) igaz legyen. Ezek szerint tehát például

Művelettípus	Nyelvi forma köznyelvi példával
konjunkció	„ p és q ” pl.: Esik az eső és fúj a szél.
Peirce-művelet	„sem p , sem q ” pl.: Sem az eső nem esik, sem a szél nem fúj.
kizáró diszjunkció	„vagy p , vagy q ” pl.: Vagy az eső esik, vagy a szél fúj.
diszjunkció	„ p vagy q , de lehet, hogy mindkettő” pl.: Esik az eső vagy fúj a szél, de lehet, hogy mindkettő.
Sheffer-művelet	„ p vagy q , de lehet, hogy egyik sem” pl.: Esik az eső vagy fúj a szél, de lehet, hogy egyik sem.
ekvivalencia	„akkor és csak akkor p , ha q ” pl.: Akkor és csak akkor esik az eső, ha fúj a szél.
implikáció	„ha p , akkor q ” pl.: Ha esik az eső, akkor fúj a szél.
fordított implikáció	„ha q , akkor p ” pl.: Ha fúj a szél, akkor esik az eső.
tagadott implikáció	„nem igaz, hogy ha p , akkor q ” pl.: Nem igaz, hogy ha esik az eső, akkor fúj a szél.
tagadott fordított implikáció	„nem igaz, hogy ha q , akkor p ” pl.: Nem igaz, hogy ha fúj a szél, akkor csak az eső.

2. táblázat. A klasszikus kijelentés-logika kétváltozós műveletei

azonosan hamis premissza-együttesből bármilyen (igaz vagy hamis) konklúzió levezethető, illetve az azonosan igaz konklúzió bármilyen (igaz vagy hamis) premissza-együttesből következik.

A klasszikus kértértékű logika következtetési sémái közül az empirikus vizsgálatok elsősorban a kétpremisszás következtetésekkel foglalkoztak, azaz a következtetések azon típusával, melyben két, egymás után felsorolt állítás felel meg a két premisszának. a feltételeknek, ezek alapján fogalmazható meg a konklúzió, a következmény. Az ilyen szerkezetű következtetési sémák, a szillogizmusok vizsgálata *Arisztotelész* óta a klasszikus logika hangsúlyos témaköre, melynek feltárására, a szillogisztikus gondolkodás elemzésére a gondolkodás-vizsgálatok is törekedtek (*Evans*, 1982, 1996).

A kétpremisszás következtetések legegyszerűbb formáiban az első premissza a tíz kétváltozós alpművelet egyikével képzett összetett kijelentés, a második premissza pedig egytagú, az összetett kijelentés első vagy második állítása, esetleg tagadott formában. Az ilyen következtetésekben a konklúzió is egytagú, és mindig az összetett kijelentés másik állítása, esetenként tagadott formában. A gondolkodás-vizsgálatokban és a fejlesztés során is főként olyan sémákkal foglalkoznak, amelyekben a leggyakrabban használt műveletek (főleg az implikáció vagy a diszjunkció) szerepelnek.

A kétpremisszás következtetések másik típusát azok a következtetési sémák alkotják, amelyekben mindkét premissza kéttagú. Ebben a sémátípusban csak azoknak a sémáknak van gyakorlati jelentősége, amelyek premisszáiban a kétváltozós alpműveleti rendszer hét legfontosabb művelete (konjunkció, Peirce-művelet, kizáró diszjunkció, diszjunkció, Sheffer-művelet, ekvivalencia, implikáció) szerepel. A szóba jöhető sémák száma még így is igen magas, de a gondolkodás-vizsgálatokban és a fejlesztés során csak azok a sémák fordulnak elő, amelyekben mindkét premisszában ugyanaz a két kijelentés vagy ugyanaz a művelet (többnyire az implikáció) szerepel.

Következtetési típus	Nyelvi forma köznyelvi példával
„lépés”	„Ha p, akkor q. Most p, tehát q.” pl.: Ha esik az eső, akkor fúj a szél. Most esik az eső, tehát fúj a szél.
„visszalépés”	„Ha p, akkor q. Most nem q, tehát nem p.” pl.: Ha esik az eső, akkor fúj a szél. Most nem fúj a szél, tehát nem esik az eső.
„választás”	„Vagy p, vagy q. Most nem p, tehát q.” pl.: Vagy esik az eső, vagy fúj a szél. Most nem esik az eső, tehát fúj a szél. „Vagy p, vagy q. Most nem q, tehát p.” pl.: Vagy esik az eső, vagy fúj a szél. Most nem fúj a szél, tehát esik az eső.
„lánc”	„Ha p, akkor q, és ha q, akkor r. Tehát, ha p, akkor r.” pl.: Ha esik az eső, akkor fúj a szél, és ha fúj a szél, akkor rossz idő van. Tehát, ha esik az eső, akkor rossz idő van.

3. táblázat. A legegyszerűbb kétpremisszás kijelentés-logikai következtetések szerkezete

A kijelentés-logikai következtetések közül a 4–8 évesek körében elsősorban az első tipushoz tartozó kétpremisszás következtetések vizsgálatára és fejlesztésére lehet szükség, tehát azokéra, amelyekben egy kéttagú és egy egytagú premissza van. Ezekben csak egy kétváltozós művelet szerepel, rendszerint az implikáció, illetve a diszjunkció vagy a kizáró diszjunkció.

A továbbiakban az implikációval és az első kijelentéssel képzett következtetéseket „lépés”, az implikációval és a második kijelentés tagadásával képzetteket „visszalépés”, a diszjunkcióval képzetteket pedig „választás” típusú következtetésnek fogjuk nevezni. Az összetettebb, második típusú következtetések közül, amelyekben két kéttagú premissza van, csak a két implikációval képzett következtetés fordul elő, a továbbiakban ennek neve „lánc” típusú következtetés lesz. A következtetések szerkezetét a 3. táblázat mutatja.

Predikátumlogikai következtetések

A következtetések rendszerében fontos helyet kapnak a predikátumlogikai következtetések is. Ezek többek között abban különböznek a kijelentés-logikai következtetésektől, hogy szerepel bennük olyan nyelvi szerkezet, amely az állítás érvényességét minden szóba jöhető individuumra (esetre) kiterjeszti, például „minden”, „mindig” stb. Illetve azt hangsúlyozza, hogy létezik olyan individuum (eset), amelyre az állítás igaz (például „van olyan”, „van amikor” stb.). A logikában ezeket az elemeket kvantoroknak nevezzük. Meg kell jegyeznünk, hogy ezeket a jelentéseket sokféle nyelvi eszközzel kifejezhetjük, nemcsak a felsorolt szavak jelenléte teheti a következtetést predikátumlogikai jellegűvé.

A logika tudománya számára különösen a predikátumlogikai következtetések klasszikus formái, a szillogizmusok érdekesek. A szillogizmusok tanulmányozása *Arisztotelész* vezethető vissza, a szillogizmusok rendszerének ismerete sokáig a „logikai műveltség” legmagasabb szintjének számított (*Kneale és Kneale, 1987*). Az arisztotelészi szillogizmusok olyan, meghatározott szerkezetű kétpremisszás következtetések, melyekben mindkét premissza négy, úgynevezett kategorikus kijelentéstípus valamelyikébe

Kijelentéstípus	Nyelvi forma köznyelvi példával
általános állító	„Minden, ha P, akkor Q is.” pl.: Minden madár fészket rak.
részleges állító	„Van olyan, ami P, és Q is.” pl.: Van olyan madár, amely fészket rak.
általános tagadó	„Minden, ha P, akkor nem Q.” pl.: Minden madár nem rak fészket.
részleges tagadó	„Van olyan, ami P, és nem Q.” pl.: Van olyan madár, amely nem rak fészket.

4. táblázat. A klasszikus predikátumlogika kategorikus kijelentései

sorolható. A négyféle kategorikus kijelentés nyelvi szerkezetét a 4. táblázatban mutatjuk be.

A nyelvi formák megadásakor „P”-vel és „Q”-val a kijelentésekben szereplő állítmányokat jelöltük. Kategorikus kijelentést képezhetünk valamilyen halmazt megnevező főnév vagy általános alany (például egyes szám harmadik személyű igealak) használatával és több más módon is. A táblázat értelmezéséhez fontos hangsúlyoznunk, hogy a mindennapi kommunikációban a kategorikus kijelentések sok más nyelvi formában is előfordulhatnak, a táblázatban szereplő, „szabályos” formájuk egyáltalán nem általános.

A kategorikus kijelentésekből nagyon sokféle kétpremisszás következtetés képezhető. Természetesen ezek nem mindegyike érvényes (helyes). Régebben a logika tudományának lényeges része volt annak ismerete, hogy milyen következtetési sémák léteznek, és ezek közül melyek érvényesek (helyesek). Ma már a szillogizmusok klasszikus problémaköre csak egy a logika számos területe közül, így jelentősége a logikában lényegesen csökkent (Ruzsa és Máté, 1997). De a következtető gondolkodás empirikus vizsgálata, illetve a logikai képességfejlesztés során a klasszikus arisztotelészi szillogizmusokon kívül más típusú következtetések is fontos szerepet játszhatnak, hiszen ezek a beszéd gyakori sémái, fordulatai közé tartoznak.

A sokféle predikátumlogikai következtetés közül a 4–8 évesek gondolkodásának vizsgálatában és a gondolkodás-fejlesztésben elsősorban azoknak van szerepe, amelyekben az első premissza általános állítás, és a benne levő logikai művelet az implikáció vagy a diszjunkció. a második premissza pedig egy meghatározott individuumra (személyre vagy dologra) vonatkozik. (Az utóbbi típusú kijelentéseket szinguláris kije-

Következtetési típus	Nyelvi forma köznyelvi példával
„lépés”	„Minden, ha P, akkor Q is. Az x P, tehát Q is.” pl.: Minden madár fészket rak. A fecske madár. tehát fészket rak.
„visszalépés”	„Minden, ha P, akkor Q is. Az x nem Q, tehát nem is P.” pl.: Minden madár fészket rak. A kecske nem rak fészket, tehát nem madár.
„választás”	„Minden vagy P, vagy nem Q. Az x nem P, tehát nem Q.” pl.: Minden vagy madár, vagy nem rak fészket. A kecske nem madár. tehát nem rak fészket. „Minden vagy P, vagy nem Q. Az x Q, tehát P.” pl.: Minden vagy madár, vagy nem rak fészket. A fecske fészket rak, tehát madár.
„lánc”	„Minden, ha P, akkor Q is, és ha Q, akkor R is. Tehát minden, ha P, akkor R is.” pl.: Minden madár fészket rak, és ami fészket rak, az tojással szaporodik. Tehát minden madár tojással szaporodik.

5. táblázat. A legegyszerűbb kétpremisszás predikátumlogikai következtetések szerkezete

lentéseknek nevezik.) A kijelentés-logikai következtetésekhez hasonlóan, ha az első premissza implikációt tartalmaz, és a második premissza ennek első kijelentésére épül, akkor „lépés”, ha pedig a második premissza a második kijelentés tagadására épül, akkor „visszalépés” típusú predikátumlogikai következtetésről beszélünk. Ha viszont az első premissza diszjunkciót tartalmaz, és a második premissza az ebben szereplő első vagy második kijelentés tagadására épül, akkor „választás” típusú predikátumlogikai következtetésről van szó.

A gondolkodásvizsgálatokban és a gondolkodásfejlesztésben olyan predikátumlogikai következtetéseket is szerepeltethetünk, amelyekben mindkét premissza általános állítás, de ezekben rendszerint mindkét premissza implikációt tartalmaz. Ez a típus a klasszikus szillogisztikus következtetések közé tartozik, a továbbiakban „lánc” típusú következtetésnek fogjuk nevezni. A felsorolt következtetések szerkezetét az 5. táblázat foglalja össze.

A „P”, a „Q”, illetve az utolsó következtetési típusban az „R” az állítmányokat jelölik, az „x” pedig a szinguláris kijelentések alanyát, azt a személyt vagy dolgot, melyre az állítmány vonatkozik. A táblázatban megadott nyelvi formák itt is a logikailag „szabályos” eseteket mutatják, de a predikátumlogikai következtetések sok más nyelvi formában is megfogalmazhatók.

A KÖVETKEZTETÉS VIZSGÁLATI MÓDSZEREI

A deduktív gondolkodással kapcsolatos empirikus kutatásokban kétféle értékelési szemlélet követhető nyomon. Hagyományosabbak a struktúraorientált módszerek: ezek alkalmazása Piaget munkásságára épül, műveiben számtalan eredményt találunk a műveletek kialakulásával és a struktúrák képződésével kapcsolatban. Újabb keletűek az eljárás-orientált módszerek, ezek azonban egyelőre kevésbé jellemzőek. Mivel az eddigi empirikus vizsgálatok többsége a strukturalista alapelveket követte, és ez a szemlélet dominál a következtetés értékelésében is, a következőkben röviden áttekintjük a logikai műveletek és következtetések értékelésének struktúraorientált módszereit, részletesebben azonban csak a következtetések értékelésével foglalkozunk, hiszen a 4–8 évesek körében elsősorban ennek van jelentősége.

A struktúraorientált értékelés kiindulópontja, hogy a gondolkodásban (és így a deduktív gondolkodásban is) bizonyos műveletek kiépülése, illetve ezek struktúrákba szerveződése jelenti a fejlődést. A modell általánosításával azonban a műveletek felhasználásával alkotott összetett kijelentések és a velük mint premisszákkal képzett következtetési sémák kialakulását és rendszerbe szerveződését is a fejlődési folyamat részének tekinthetjük.

A következtetés fejlettség-vizsgálatának hazai előzményei

A deduktív gondolkodás értéklése hazai előzményeinek azok a hetvenes években kezdődött gondolkodási képesség-kutatások tekinthetők, amelyek keretei között a klasszikus kétértékű logika több részterületének feltérképezésére is sor került (*Csirikné*, 1986).

Ezekben a kutatásokban alakult ki a kétváltozós alpműveleti rendszer értékelésének technikája, melyet azóta több kutatás is alkalmazott, elsősorban iskoláskorúak vizsgálatában.

A módszer lényege, hogy a feladatok elején egy – a logikai műveletnek megfelelő nyelvi elemekkel összekapcsolt két kijelentésből álló – összetett kijelentés áll, melyet négy kijelentéspár követ, megadva a két kijelentés lehetséges párosításait (Vidákovich, 1989). Az utasítás szerint az összetett kijelentés igazságát minden felsorolt kijelentéspár esetén meg kell vizsgálni, és a betűjelet bekarikázni, ha az adott kijelentéspár esetében az összetett kijelentés igaz volt, illetve áthúzni, ha hamis volt. A feladatok megoldhatók az esetlegesen meglévő metalogikai tudásra építve (ha a tesztkitöltő felismeri a műveletet és tudja a működését), de a vizsgálat célja nem ennek a tudásnak az értékelése. A feladatok az adott logikai művelet következetes, de nem feltétlenül szabálytudásra épülő működését elemzik. Például a konjunkció („és”) műveletéhez szerkesztett feladat a 13. ábrán látható volt.

A következtetések empirikus vizsgálata a szakirodalom szerint sokkal gyakoribb, és többféle vizsgálati formával is találkozhatunk. A vizsgálatok lehetnek egyéni, szóbeli vizsgálatok vagy tömeges, írásbeli felmérések. A szóbeli feladatok során a vizsgálatvezető felolvassa a premisszákat, a feladat pedig ezek alapján a konklúzió megfogalmazása vagy – a nyitott kérdésforma miatti kódolási problémák csökkentése érdekében – a megkezdett konklúzió befejezése (Csirikné, 1986). Ez a megoldás lehetőséget ad arra, hogy a premisszákból levonható – általában többféle – konklúzió előfordulásának gyakoriságát, illetve a sajátos következtetési stratégiák megjelenését is feltárjuk.

Az egyéni, szóbeli értékelési technikát alkalmazta például a tapasztalati következtetés értékelése során Nagy József (1980), később ezt az értékelési rendszert is több követő kutatás alkalmazta. Ennek során a kijelentés- és predikátumlogika legegyszerűbb kétpremisszás következtetéseinek fejlettségét értékeljük, mindegyiket azonos típusú, a konklúzió megfogalmazását kérő feladattal. Például az egyik predikátumlogikai következtetési típushoz, az előzőekben predikátumlogikai „lépés”-nek nevezett sémához tartozó feladat a 14. ábrán látható volt.

A szóbeli és nyitott kérdésforma alkalmazását ebben a vizsgálatban egyrészt a felmért gyermekek életkora (4–8 év), másrészt a következtetési képesség vizsgált (tapasztalati) szintje indokolta. Más kutatásokban, az iskoláskorúak vizsgálatában a következtetési

Kati kijelentése: Megeszem a vajás kenyeret és megiszom a kakaót.

Lehetségek: A) Megeszi a vajás kenyeret. Megissza a kakaót.
B) Megeszi a vajás kenyeret. Nem issza meg a kakaót.
C) Nem eszi meg a vajás kenyeret. Megissza a kakaót.
D) Nem eszi meg a vajás kenyeret. Nem issza meg a kakaót.

Megoldás: Az összetett állítás – a művelet működési szabályának megfelelően – igaz az A) lehetőség bekövetkezésekor, hamis a másik három esetben.

13. ábra. A konjunkció értelmező szintű működését vizsgáló feladat (Vidákovich, 1989)

Utasítás:	Most kiegészítő játékot fogunk játszani. Én elkezdek valamit mondani, de nem fejezem be. Amikor megállok, te rögtön fejezd be, amit én elkezdtem. Azonnal mondd, amit én kihagytam.
	„Minden gyermek szeret játszani. Pista gyermek, tehát... (szeret játszani).”
Megoldás:	A zárójelben szereplő szavak, vagy más, azokat tartalmazó, azonos jelentésű válasz.

14. ábra. A predikátumlogikai „lépés” tapasztalati szintű működését vizsgáló feladat (Nagy, 1980)

etések értékelésére is tömeges vizsgálatra, teszteken való alkalmazásra is megfelelő feladatok szerepeltek. Ezekben a feladatokban a premisszákat a feladat elején olvashatják a vizsgált személyek, majd a megoldást a premisszák alatt felsorolt változatok közül való választással adhatják meg. A megoldás egyetlen helyes konklúzió kiválasztása, vagy több egyaránt helyes konklúzió megjelölése is.

Az eddigiek mellett a következtetések vizsgálata során alkalmazható az eredetileg műveleti feladatokra kidolgozott tesztelési módszer is. A következtetések esetében ezt az értékelést az teszi lehetővé, hogy a következtetés konklúziója is összetett állítás, melynek igazságértéke az eredeti kijelentések igazságértékének ismeretében egyértelműen meghatározható. Így az ezzel a technikával szerkesztett feladatokban a premisszapár alatt a konklúzióknak megfelelő négy állításpárt tüntettük fel. A tesztkitöltő feladata pedig az volt, hogy mind a négy esetben döntsön arról, hogy az adott eset bekövetkezése esetén a premisszapár igaz-e vagy sem (Vidákovich, 1989). Ez a módszer azonban elsősorban a 8–18 évesek vizsgálatában alkalmazható.

A következtetés vizsgálata a DIFER-ben

A Diagnosztikus FEjlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) általános céljainak megfelelően a tapasztalati következtetés értékelésére szolgáló tesztek is 4–8 évesek számára készültek. A mérési eredmények szerint a mérőeszközök az óvodások és az 1–3. évfolyamosok vizsgálatára is megfelelő megbízhatósággal használhatók, a teszt-reliabilitások általában 0,7 felettiek (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004).

A tapasztalati következtetés tesztjeinek kifejlesztése során fontos szempont volt, hogy a tesztek alkalmasak legyenek a tanulók fejlődésének folyamatos nyomon követésére, diagnosztizálására, mégpedig a képesség összetevői (az egyes következtetési típusok) szerint is. Legyenek megfelelőek arra, hogy a gyerekek fejlettségét a képesség optimális elsajátítási szintjével is összehasonlíthassuk. És végül alkalmasoknak kellett lenniük arra is, hogy a tesztek által szolgáltatott információ alapján meghatározhatók legyenek a fejlesztés következő feladatai, ugyancsak a képesség összetevőire vonatkozóan is.

A tesztfejlesztés a korábban Nagy József által kifejlesztett feladatsorra épült (Nagy, 1980). Ez az alapsorozat egyéni vizsgálatra készült, és a 4–7 évesek országos reprezen-

tatív mintáin került standardizálásra. A 24 feladatot tartalmazó sorozat a legfontosabb kijelentés- és predikátumlogikai következtetési sémákat fedte le feladatokkal. Valamennyi séma két premisszát és egy konklúziót tartalmazott. A feladatokban a konklúzió befejezetlen állítás volt, amelyet a gyermekeknek be kellett fejezniük a megfelelő szóval vagy kifejezéssel.

A diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer céljaira a tesztet jelentősen továbbfejlesztettük és kiegészítettük. A fejlesztés fő célja az volt, hogy a teszt a szóba jöhető következtetési sémákat teljesebben fedje le, és ezáltal részletesebb diagnózis felállítására adjon lehetőséget. Ugyanakkor figyelembe kellett vennünk, hogy az ilyen módon 32 feladatra bővült feladatsort megoldása túlságosan hosszú időt venne igénybe, ezért a feladatsort két azonos hosszúságú (16 feladatos), ekvivalens szerkezetű tesztre bontottuk.

A tesztekkel vizsgált következtetési sémák típusait a 6. táblázat mutatja be. A táblázatban a következtetési sémák elnevezése nem a logika szokásos terminológiáját követi, helyette itt is a 2. és a 4. táblázatban már alkalmazott, a következtetési típusok jellegére utaló szemléletes neveket használtuk. A sémátípusok szerkezetét és egyúttal a feladatok működését most a DIFER tesztekben válogatott példák segítségével szemlétjük.

A tapasztalati következtetés vizsgálatára készült két feladatsor feladatainak felépítése minden séma esetében hasonló. A feladatok két állítással, a két premisszával kezdődnek (a köznapi nyelvhasználatnak megfelelően ez nem minden esetben jelent két önálló mondatot). A két állítás alapján a gyermekeknek be kell fejezniük a megkezdett

Következtetési típus	Példa
Kijelentéslogikai következtetések	
„lépés”	Ha játékot kapok, akkor örülök. Most játékot kaptam, tehát... <i>(örülök)</i> .
„visszalépés”	Ha nem vagyok ügyes, akkor az anyukám nem dicsér meg. Most az anyukám megdicsért, tehát... <i>(ügyes voltam)</i> .
„választás”	Vagy felhős az ég, vagy süt a nap. Most nem süt a nap, tehát... <i>(felhős az ég)</i> .
„lánc”	Ha elesek, akkor piszkos leszek; és ha piszkos leszek, akkor kikapok. Tehát, ha elesek, akkor... <i>(kikapok)</i> .
Predikátumlogikai következtetések	
„lépés”	A gyerekek még nem felnőttek. Pistike gyerek, tehát... <i>(még nem felnőtt)</i> .
„visszalépés”	Ha egy állatot nem szeretünk, akkor nem simogatjuk. A macskát simogatjuk, tehát... <i>(szeretjük)</i> .

6. táblázat. A DIFER tapasztalati következtetés tesztjeiben szereplő következtetési típusok

harmadik állítást, a konklúziót. Szándékunk az volt, hogy a premisszák a gyerekek számára ismert tartalmakkal legyenek megfogalmazva, és a legtöbb gyerek számára ismerős szituációkat idézzenek.

A mérés egyéni vizsgálattal történik; célszerű, ha a vizsgálatot a gyermek számára ismerős pedagógus végzi el. A szokásos vizsgálat során minden gyermek csak egy tesztváltozatot (tehát 16 feladatot) old meg, a két változatot véletlenszerűen, például váltogatva kell használni. A pedagógus feladról feladatra haladva felolvassa a két mondatot (a premisszákat), ezután a gyermeknek egy vagy néhány szóval ki kell egészítenie az utolsó, befejezetlen mondatot (a konklúziót).

A válaszok értékelésének módszere szintén minden feladatban ugyanaz. A jó megoldás minden feladat mellett dőlt betűkkel adott, tehát csak azt kell eldönteni, hogy a megadott választ kaptuk-e vagy nem. Lényeges, hogy minden olyan választ jónak fogadhatunk el, amelyik logikailag megfelelő jelentéssel tartalmazza a helyes kiegészítés elemeit, akkor is, ha a gyerek ezeken kívül még más elemeket is említ. Az értékelés pipával (✓ = már működik) vagy kérdőjellel (? = még nem működik) történik.

Az eredmények értékelése többféle módon történhet. Elsőként a tanuló összteljesítményét célszerű megállapítani a pipák megszámlálásával (ez 0–16 pont lehet), majd ennek százalékpontban kifejezett értéke alapján megállapítható a tanuló tapasztalati következtetési képességének általános fejlettségi szintje. Mint a diagnosztikus fejlettségvizsgáló rendszer többi tesztje esetében, itt is öt fejlettségi szintet különböztetünk meg. Az egyes fejlettségi szintekhez tartozó ponthatárok a következők: előkészítő szint (E): 0–29, kezdő szint (K): 30–49, haladó szint (H): 50–69, befejező szint (B): 70–84, optimum (O): 85–100%p.

Az összteljesítmények mellett a fejlesztési feladatok meghatározásában fontos szerepet kapnak a diagnosztikus elemzéssel nyerhető információk. Bár mindkét tesztváltozat ugyanazokat a képesség-komponenseket vizsgálja, a diagnosztikus elemzés céljaira érdemes a tanulóval mind a két feladatsort megoldatni (lehet két különböző alkalommal). Így az összetevőkre, a különböző típusú következtetési sémákra vonatkozó elemzéseket megbízhatóbban végezhetjük el.

A KÖVETKEZTETÉS FEJLŐDÉSE

A tapasztalati következtetés fejlődéséről több hazai felmérés alapján is képet alkothatunk. A képesség első országos reprezentatív mérését a PREFER rendszer kidolgozása során Nagy József (1980) végezte, és ugyancsak ő irányította a legutóbbi méréseket is. Ezek közül az egyik a „Kritikus kognitív készségek fejlesztése” című kísérlet keretében, a másik a „Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer” (DIFER) kidolgozása során zajlott.

A „Kritikus kognitív készségek fejlesztése” kísérlet 1999 őszén indult, 6 óvoda és 4 általános iskola részvételével, valamennyi intézmény szegedi vagy Szeged környéki volt. Az első évben több mint 800 gyerek vett részt a mérésekben az óvodák középső és nagycsoportjaiból, valamint az iskolák 1–6. és 8. évfolyamáról. Ez a viszonylag kis mintás mérés részben a mérőeszköz-fejlesztést, részben a kísérlet eredményeinek nyo-

mon követését szolgálta. A kis minták miatt a következtetés fejlődésének megbízható feltérképezésére nem volt alkalmas, a főbb tendenciákat azonban jelezte.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a tapasztalati következtetés fejlődésében a szignifikáns változások az általános iskolai évek előtt zajlanak le, ezt a periódust követően a fejlődés lelassul. Fontos eredmény, hogy a következtetési készség fejlődése a felső tagozaton már nem jelentős mértékű, és az átlagteljesítmény a nyolcadik osztályban is alig van 80%-p felett. A teljesítmények stagnálása mellett a szórás kívánatos csökkenése sem következik be, az ötödik osztálytól végig 10%-p körül mozog. Ez a készség fejlődésének megrekedését jelzi, ami megfelelő fejlesztéssel valószínűleg megelőzhető.

Az eredmények feladatonkénti elemzése (azaz a következtetési sémák eredményeinek elemzése) szerint a legtöbb feladat a teljes teszt által mutatott általános fejlődési tendenciákat követi. Csak néhány olyan feladatot találtunk, amely ezektől eltért. Egy kivételével mind predikátumlogikai feladat, például: „visszalépés” – „Ha egy állatot nem szeretünk, akkor nem simogatjuk. A macskát simogatjuk, tehát... (szeretjük).”; „lánc” – „Ami érdekes, arra kíváncsiak vagyunk, és amire kíváncsiak vagyunk, azt szeretnénk megismerni. Tehát, ami érdekes, (azt szeretnénk megismerni).”. A gyerekek teljesítményei ezeken a feladatokon nagyon alacsonyak az óvodában, de a görbék az általános iskolában is a többi alatt futnak. A gyenge eredmények oka akár a logikai szerkezet, akár a szokatlan tartalom vagy szövegezés is lehet.

Az egyetlen rendhagyó viselkedésű kijelentés-logikai feladat egy „visszalépés” típusú séma – „Ha leejtem a poharat, akkor eltörik. Tehát, ha nem tört el a pohár, akkor... (nem ejtettem le).” Ez hasonló az 5. táblázatban közölt sémához („Ha nem vagyok ügyes, ...”), de annak az eredményei sokkal jobbak. A „poharas” feladat eredményei az óvodában feltűnően gyengék, később azonban jelentősen javulnak, és a 3–4. osztálytól ez a feladat is a legjobbak között van. A gyenge kezdés magyarázata logikai szempontból a ragadó konklúzió lehet, tartalmi szempontból pedig a feladatban idézett szituáció érzelmi töltése.

Az, hogy a leggyengébb teljesítményű feladatok a predikátumlogikai következtetések közül kerülnek ki, arra mutat, hogy a predikátumlogikai sémák nehezebbek a gyerekek számára. A tapasztalati következtetés fejlesztési feladatainak pontosabb meghatározásához azonban részletesebb információkra, például a nem kellő fejlettségű sémátípusokon belül a problematikus sémák kiszűrésére is szükség van. Az ehhez szükséges analitikus diagnózis a „Kritikus kognitív készségek fejlesztése” kísérlet eredményei alapján (a viszonylag kis mintaelemszámok miatt) nem lehetséges, ezért a részletesebb elemzést a másik projekt, a „Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer” program keretei között kifejlesztett és bemért teszt pár eredményei alapján folytatjuk.

A következtetés összteljesítményének alakulása

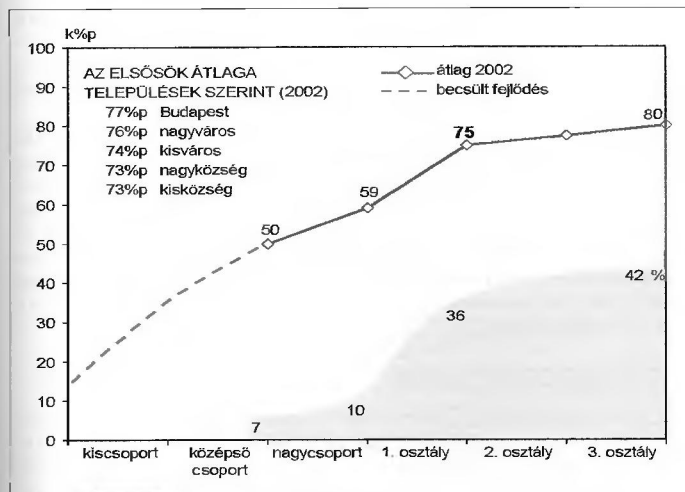
A „Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer” kidolgozásának eredeti célja az volt, hogy az iskolák a belépő első osztályosok alapkészségeinek és -képességeinek diagnosztikus értékelésére alkalmas mérőeszközöket, illetve az eredmények önálló elemzését segítő

4. A KÖVETKEZTETÉS FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

referencia-adatokat kapjanak (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004). A rendszer bemérésére 2002 áprilisában került sor. A mérésben az ország valamennyi általános iskolájának minden első osztályából 4-4 tanuló vett részt, így az alapmintát összesen több mint 23 000 első osztályos alkotta. Annak érdekében, hogy az iskoláknak eljuttandó anyagban a vizsgált készségek fejlődésének főbb tendenciáit is felvázolhassuk, a rendszert ugyanazon tanév májusában-júniusában óvodai középső és nagycsoportos, valamint általános iskolai harmadik osztályos kiegészítő mintákon is bemértük. Ezek elemszáma azonban jóval kisebb, a három részmintában együttesen valamivel több, mint 500 volt.

Az eredmények szerint a tapasztalati következtetés mérésére kifejlesztett tesztek minden részmintán megfelelő megbízhatósággal működtek, de reliabilitásuk sokkal jobb volt az óvodai, elfogadható az első osztályos és gyengébb a 3. osztályos részmintákon. (Az első osztályos mintán a Cronbach-a értéke mindkét teszt esetében 0,77 volt.) A későbbi reliabilitás-csökkenés valószínű oka itt is a kialakuló viszonylag magas átlagteljesítmény és az alacsony szórás. A tesztek tehát – a program célkitűzéseinek megfelelően – elsősorban a 4–8 évesek vizsgálatára alkalmasak.

A mérési eredmények szerint a tapasztalati következtetés értékelésére készült két tesztváltozat az első osztályosok országos mintáján csaknem teljesen azonos átlageredményekkel és szórásokkal működött (az átlagok 75, illetve 74, a szórások 19, illetve



15. ábra. A tapasztalati következtetés fejlődése a DIFER mérés alapján (Vidákovich, 2007, 227.)

20 százalékpontosak). A különbség a nagy mintaelemszám miatt statisztikailag ugyan szignifikáns, pedagógiai szempontból viszont nem, ezért a következtetés összteljesítményeinek értékelése során a két változatot nem különböztetjük meg.

A következtetés összteljesítményeinek fejlődése a 15. ábrán tanulmányozható. Az átlageredmények alakulását mutató görbe alatt a szürke terület felső határa az optimális szintet (tehát a 85%p-ot) elérők arányát jelzi. A görbék felrajzolásához az első osztályos minta adatain kívül a kismintás kiegészítő (óvodai középső és nagycsoportos, valamint harmadik osztályos) vizsgálatok eredményeit is felhasználtuk. Az ábrán az első osztályosok településtípusonkénti átlagai is láthatók, ezek elemzésére a későbbiekben térünk vissza.

Az eredmények szerint a középső csoportosok átlagosan 50%p-os, majd a nagycsoportosok 59%p-os átlagteljesítménye után az első osztályosok átlaga 75%p, a harmadikosoké 80%p. A „Kritikus kognitív készségek fejlesztése” kísérlet eredményeivel összehasonlítva látható, hogy azokban a korcsoportokban, amelyekben mindkét program során mértünk (óvodai középső és nagycsoport, első és harmadik osztály) a tesztek a jelentős továbbfejlesztés után is hasonló átlageredményeket adtak. Ugyanezeket a tendenciákat mutatja az optimális szintet elérők arányának alakulása is. A középső csoportosok körében még csak 7%, de a nagycsoportosok között is csak 10% ez az arány, mely az első osztály végére 36%-ra, a harmadik osztály végére 42%-ra növekszik.

Megállapítható, hogy a következtető gondolkodás vizsgált típusai (a tapasztalati következtetés alapsémái) esetében a spontán fejlődés nagyobb része az iskoláskor előtti időszakra esik, sőt, a beszédfejlődés kezdeteitől az óvoda első két évéig terjedő periódusra. A fejlődés az iskolába lépés időszakában gyorsabb, az iskolai évek alatt azonban jelentősen lelassul.

Ennek alapján a tapasztalati következtetés összteljesítményének fejlődése szabályosnak, az elvárható képességfejlődési tendenciák szerintinek tekinthető. Ismét ki kell azonban emelnünk, hogy a készség fejlődésének az iskoláskorban egyre kifejezettebb lassulása nem magyarázható a fejlődési lehetőségek kimerülésével. Az első osztály végére elért 75%p-os, de még a harmadikosok 80%p-os teljesítménye is további fejlesztési feladatokat jelez. Még inkább erre utal az optimális szintet elérők alacsony, az első osztály végén 36%-os, a harmadik osztály végén 42%-os aránya. A 4. évfolyamtól kezdve pedig a következtető gondolkodás más formáit (is) célszerű vizsgálni, illetve szükség esetén fejleszteni.

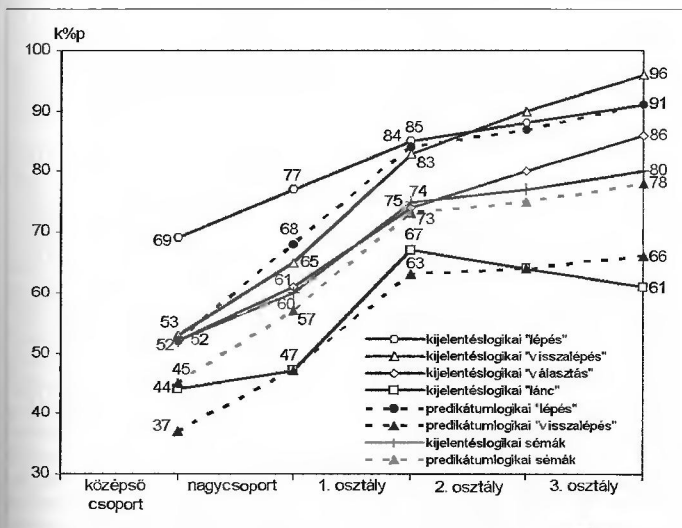
A következtetési típusok fejlődése

A következtetési sémátípusok eredményeinek elemzése során a két tesztet nem tekintjük ekvivalensnek, mert bár az egyes sémátípusokhoz tartozó feladatok száma a két tesztben megegyezik, ezek eredményei a két tesztben nem azonosak. Ezért az országos eredmények diagnosztikus (sémátípusok szerinti) elemzését úgy végezzük, hogy a két tesztet együtt (egyetlen 32 feladatos tesztként) kezeljük, erre a két rész minta nagy elemszáma lehetőséget ad.

Amint az a 16. ábrán látható, az egyes következtetési típusok, sémák igen eltérő fejlődésmentet mutatnak. A következtetési típusok közötti különbségek azonban nem váratlanok, nagyjából követik a témakörrel foglalkozó korábbi kutatások által feltárt tendenciákat. (A sémátípusokat a tesztekben vett példákkal az 5. táblázatban foglaltuk össze.)

A korábbi empirikus vizsgálati eredmények szerint a legjobb teljesítésűek általában a „lépés” típusú sémák. A diagnosztikus mérésben a kijelentés-logikai „lépés” átlageredménye az óvoda középső csoportjában 69%-os, de az első osztály végén már 85%-os, a harmadik osztály végén pedig 91%-os átlageredményt kaptunk. A predikátumlogikai „lépés” átlagteljesítménye a középső csoportban ugyan még csak 52%-os volt, de a sémátípus fejlődése gyors, az első osztályban 84%, a harmadik osztályban pedig 91% volt az eredmény. Ez azt jelenti, hogy a „lépés” típusú következtetéseket az iskolai évek során a legtöbb tanuló már megfelelő biztonsággal érti és használja, és csak a gyerekek kisebb hányada szorul fejlesztésre ebben a feladattípusban.

A „visszalépés” típusú sémák a megelőző kutatások és a diagnosztikus mérés eredményei szerint is sokkal problematikusabbak. A következtetési típus nehézségének egyik oka általában az ebben a sémában mindig szükséges tagadás, melynek fejlettsége,



16. ábra. A következtetési típusok fejlődése a DIFER mérés alapján (Vidákovich, 2007, 229.)

illetve fejletlensége bizonyosan befolyásolja a „visszalépés” teljesítését. A mérési eredmények szerint a középső csoport átlageredménye a kijelentés-logikai „visszalépés” esetén 53%p, a predikátumlogikai „visszalépés” esetén pedig 37%p volt. Ez utóbbi a legrosszabb eredmény az összes vizsgált séma közül. A fejlődés további tendenciái hasonlóak, de az iskolában a kijelentés-logikai és a predikátumlogikai „visszalépés” teljesítménye közötti különbség növekszik. Az első osztályban a kijelentés-logikai sémák átlageredménye 83%p, a harmadikban 96%p, míg a megfelelő predikátumlogikai sémáké 63%p, illetve 66%p. A növekvő különbség kialakulásában szerepet játszhat az, hogy a predikátumlogikai „visszalépésben” a „minden”, „van olyan” stb. szavak, kifejezések (kvantorok) tagadására is szükség van. Mindezek alapján a „visszalépés” típusú, különösen a predikátumlogikai sémák fejlesztése a tanulók többsége esetében feltétlenül szükségesnek látszik.

A másik két sémátípus, a „választás” és a „lánc” a két tesztváltozatban csak kijelentés-logikai feladatokban szerepelt. A „választás” típusú kijelentés-logikai következtetések a megelőző kutatások eredményei alapján közepes nehézségűeknek számítanak. Problémát okozhat a választás mint művelet differenciálatlansága, mivel a választó műveletek fejlődése csak a serdülőkorban gyorsul fel (Vidkovich, 1998). A diagnosztikus mérés eredménye az óvoda középső csoportjában 52%p-os, a hasonló eredményű kijelentés-logikai „visszalépéssel” és predikátumlogikai „lépéssel” ellentétben azonban ez a sémátípus sokkal lassabban fejlődik, átlagteljesítménye az első osztályban csak 74%p-os, és a harmadikban is csak 86%p-os. Nehezítő tényező a tagadás belépése, általában azoknak a „választásoknak” a teljesítménye alacsonyabb, amelyekben tagadó konklúziót kell megfogalmazni. Az eredmények nem kielégítőek, a „választás” sémátípusa mindenképpen fejlesztésre szorul.

A „lánc” típusú kijelentés-logikai sémák feladatai általában is a nehezebbek közé tartoznak, de ennek oka nemcsak a sémák logikai szerkezete, hanem a „láncok” viszonylag hosszabb szövegezése is lehet. A sémátípus átlagteljesítménye a középső csoport 44%p-os szintjéről indulva az óvodában és az iskolába lépés időszakában növekszik, az első osztályban 67%p-os szintet ér el. A harmadik osztályra azonban kisebb mértékű visszaesés mutatkozik, az eredmény itt csak 61%p-os. A korábbi kutatások ugyancsak a sémátípus fejlődésének megrekedését mutatták, és a teljesítmények a felsőbb évfolyamokon is csak lassan emelkednek. Tekintettel arra, hogy a „lánc” szillogizmusok a következtetéses klasszikus és egyúttal gyakori formái, ezek a teljesítmények mindenképpen a sémacsoport folyamatos fejlesztését indokolják.

A sémák szerinti elemzés összegzésképpen megállapítható, hogy bár mind a kijelentés-, mind a predikátumlogikai csoportban jelentős különbségek vannak az egyes sémák fejlettsége és fejlődési tendenciái között, de a predikátumlogikai következtetések összességében általában később alakulnak ki a gondolkodásban, illetve fejlődésük időtartama alatt általában alacsonyabb teljesítésűek, mint az azonos típusú kijelentés-logikai sémák. A két sémacsoport teljesítményei az óvoda középső csoportjában térnek el legjobban (52 és 45%p), a későbbiekben a különbség csökken, és az első és a harmadik osztályban is már csak 2 százalékpont (75 és 73%p-os, illetve 80 és 78%p-os átlagteljesítmények mellett).

Egyéni fejlettségbeli különbségek

Mint korábban említettük, a tapasztalati következtetés értékelésére készült két tesztváltozat az első osztályosok országos mintáján csaknem teljesen azonos átlageredményekkel és szórásokkal működött (a különbségek pedagógiai szempontból jelentéktelenek), ezért a következtetés összteljesítményeinek értékelése során a két változatot eddig sem különböztetjük meg, és a továbbiakban is ennek megfelelően járunk el.

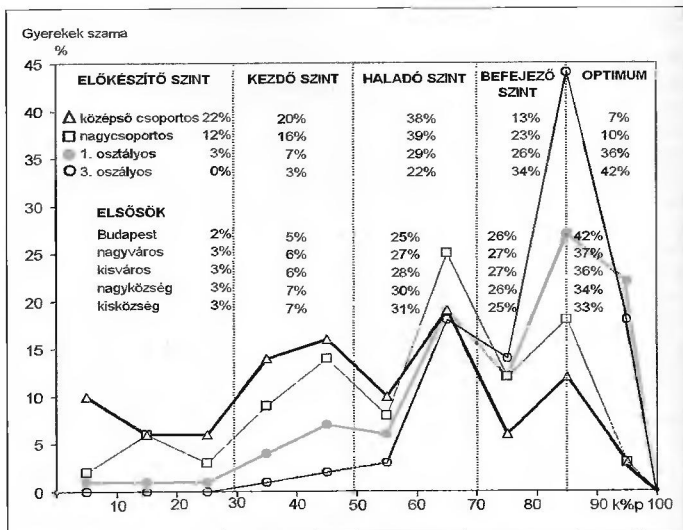
A következtetés átlagteljesítményének fejlődését az 15. ábrán már tanulmányozhattuk, és az ábrán láthattuk a településtípusok szerinti országos átlagokat is. Az első osztályosok 75%-os teljes országos átlaga mellett a budapesti rész minta átlaga 77, a városi rész mintáé 76, illetve 74, a két községi rész mintáé pedig 73%p. Ugyanakkor az átlagokhoz 25–27%-p-os, tehát viszonylag magas relatív szórásértékek tartoznak. A budapesti rész minta átlageredménye az összes többi rész mintáénál, a városoké pedig a községi rész mintáénál szignifikánsan magasabb. Ezek az eltérések azonban pedagógiai szempontból nem jelentenek lényeges különbségeket: a szinte azonosan magas relatív szórásértékek miatt bármely településtípus iskolájában lehetnek a tapasztalati következtetés szempontjából átlagos, kiemelkedő és alacsonyabb fejlettségű gyermekek. A fejlődésvizsgálat módszerei, a fejlesztés feladatai tehát a településtípusok szerint nem térnek el figyelmet érdemlően.

A mérési eredmények eddigi elemzése azt mutatja, hogy a tapasztalati következtetés fejlettségével kapcsolatos feladatok a készség összetevőit tekintve igen differenciáltan jelentkeznek. Ugyanakkor differenciálódás nemcsak a készség összetevői szerint, hanem a vizsgált csoportok összetétele szerint is várható, ezért fontos megvizsgálni azt is, hogyan alakul a következtetési készség fejlettségének eloszlása a különböző rész mintákban.

A településtípusok szerinti eredményeket az 17. ábrán fejlettségi szintek szerinti bontásban láthatjuk. Az ábra segítségével azt tanulmányozhatjuk, hogy milyen a készség fejlettségének, pontosabban az öt fejlettségi szintbe (előkészítő, kezdő, haladó, befejező, optimális) tartozó gyermekeknek a megoszlása a négy vizsgált életkori csoportban (óvodai középső és nagycsoport, első és harmadik osztály). A fejlettségi szintekbe való besorolást a korábban már említett pontszámok (30%p, 50%p, 70%p, 85%p) alapján végeztük. Az adatok megerősítik a korábbi következtetést, mely szerint a településkategóriák különböző szocializációs hatásrendszerei az alapvető következtetési sémák elemi szintű elsajátítását csak kis mértékben befolyásolják.

Mint korábban már láttuk, az optimális fejlettségi szintet a középső csoportosok 7%-a, az első osztályosok 36%-a, a harmadikosok 42%-a érte el, ezek a tanulók külön fejlesztésre – legalábbis a tapasztalati következtetés vizsgálat egyszerű sémái tekintetében – nem szorulnak. Igen közel állnak ehhez a szinthez, és többnyire csak egy-két sémátfusban igényelnek fejlesztést azok a tanulók, akik elérték a befejező szintet, ezek aránya a középső csoportban 13%, az első osztályban 26%, a harmadik osztályban pedig 34%. A két szint eredményeit összesítve megállapítható, hogy a középső csoport végén a gyermekek 20%-a, az első osztály végén 62%-a, a harmadik osztály végén pedig már

4. A KÖVETKEZTETÉS FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE



17. ábra. A következtetési teljesítmények relatív gyakorisági eloszlása a DIFER mérés alapján (Vidákovich, 2007, 231.)

76%-a jó vagy optimális szinten érti és tudja használni a tapasztalati következtetés vizsgált típusait, sémáit.

A fejlesztés feladatai inkább az e két szintet el nem érő tanulókkal kapcsolatban jelentkeznek. Arányuk az országos mérésben a középsoportban még 80%, az első osztályban már csak 38%, és ez a harmadik évfolyamra 24%-ra csökken. Az átlageredmények mögött azonban – mint minden esetben – sokféle helyi arány állhat. Lehetnek olyan első osztályosok, amelyekben már minden gyerek eléri legalább a befejező fejlettségi szintet, de lehetnek olyanok is, ahol a tanulók többsége e szint alatt van, és fejlesztésre szorul. Ennek megállapítására, illetve a fejlesztés konkrét feladatainak kijelölésére a diagnosztikus elemzési módszerek alkalmazhatók.

A KÖVETKEZTETÉS FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE

A deduktív gondolkodás, azon belül a következtetés fejlesztésének feladataira az iskolai nevelési-oktatási, illetve az óvodai nevelési programokban is találunk utalásokat. De míg a nemzeti alaptanterv részletesebben tárgyalja a fejlesztendő területeket, addig az óvodai nevelés országos alapprogramja csak átfogóan jelöl meg néhány elérendő célt.

Nemzeti alaptantervben (2003) a matematika műveltségi területen, a „Gondolkodás” és a „Kommunikáció” rész követelményei között is vannak a deduktív gondolkodással kapcsolatos elemek. Az 1–12. évfolyamon a „Gondolkodás” követelményei között az „Állítások megítélése igazságértékük szerint; nyitott mondatok lezárása behelyettesítéssel és kvantorokkal; [...]” sorolható a deduktív gondolkodás körébe. Az 5–12. évfolyamon már „A matematikai logika nyelvének fokozatos megismerése, tudatosítása. A köznyelvi kötőszavak és a matematikai logikában használt kifejezések jelentéstartalmának összevetése; a matematikai logika nyelvi sajátosságainak elfogadtatása; 'nem', 'és', 'vagy', 'ha...', 'akkor...', 'minden', 'mindegyik', 'van olyan', [...]” is követelmény. Ez a kör a 9–12. évfolyamon tovább bővül, a „Következtetés megítélése helyessége szerint” és „a deduktív gondolkodás tudatos megalapozása.” elemekkel. A deduktív gondolkodás alkalmazásaira vonatkozó követelmények a 7–8. évfolyamon: „Bizonyítások: állítás tagadásával, állítás megfordításával.”, a 9–12. évfolyamon: „Bizonyítások: [...], dedukció. Indirekt bizonyítás.”. Néhány gondolkodási követelmény megfelelőjét a matematika műveltségi terület „Kommunikáció” követelményei között is megtaláljuk, az 5–12. évfolyamon „A matematika tanuláshoz szükséges nyelvi-logikai szerkezetek fokozatos megismerése. Negáció [...], logikai 'és', 'vagy', [...] 'ha...', 'akkor...'. 'csak akkor...', 'ha...', egyszerű következtetések; [...]” formában.

A legalapvetőbb nyelvi-logikai elemeket (műveleteket, következtetéseket) tehát mári a 8. évfolyam végére mindenkinek ismernie és használnia kellene. Ezek a műveletek, következtetések azonban nemcsak a matematika számára fontosak, hanem a többi tantárgy, az egész iskolai munka szempontjából is. A szóbeli (például a tanári) közlések, utasítások rengeteg logikai szerkezetet (kötőszót, nyelvi formát) tartalmaznak. Még inkább igaz ez az írásos információforrásokra (tankönyvekre, kötelező olvasmányokra). A beszéd és az írás logikai szerkezetei mögött pedig a közölni kívánt gondolati tartalmak logikai struktúrái jelennek, amelyek pontos megértése, helyes értelmezése kulcsfontosságú az iskolai munka szempontjából. Az a tanuló, aki ezeket (illetve ezek közül legalább a legfontosabbakat) nem érti, nem képes helyesen értelmezni, jelentős hátrányba kerül a tananyag feldolgozása, az önálló tanulás terén.

Az iskolai tantervekkel szemben *Az óvodai nevelés országos alapprogramja* (1996) nem jelöl meg részletezett tennivalókat a gondolkodásfejlesztés számára. Az óvodai értelmi fejlesztés alapelve, hogy a gyermek érdeklődésére, kíváncsiságára építve biztosit a gyermeknek változatos tevékenységeket, melyeken keresztül tapasztalatokat szerezhethet a természeti és társadalmi környezetről. Az értelmi nevelés feladatai között szerepel az értelmi képességek, köztük a gondolkodás fejlesztése is. Az óvodai nevelés céljai közé tartozik, hogy segítse a gyermeket abban, hogy az óvodáskor végére elérje az iskolai munkához, az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettségi szintet.

A deduktív gondolkodással kapcsolatos kutatások, felmérések eredményei szerint a logikai műveletek és a következtetések, így a tapasztalati következtetés fejlesztésével kapcsolatos feladatok a képesség összetevőit tekintve mind az iskolás-, mind az óvodáskorban igen differenciáltan jelentkeznek. Ugyanazon csoportban (iskolában, osztályban, illetve óvodai csoportban) a képesség fejlettségének egy adott szintje mellett

az összetevők (például következtetési típusok) egy része akár lényegesen fejlettebb is lehet, míg más összetevők fejlődése az átlagtól lényegesen elmaradhat. Mivel az átlagos teljesítmények mögött a képesség fejlettségének sokféle szintje és az összetevők fejlődésének sokféle problémája fordulhat elő, ezért eredményre csak a képesség differenciált, az egyéni fejlődéshez igazodó fejlesztése vezethet, ezért változó számú tanuló többféle típusú fejlesztése válhat szükségessé.

A fejlesztés szóba jöhető módszerei közül – az eddigi kutatások szerint – iskoláskorban az olvasás, a tananyag feldolgozása közben elvégzett, a képesség fejlesztésére is alkalmas gyakorlatok (Csapó, 1992, 2003), óvodáskorban pedig a mesehallgatás, az irányított vagy kötetlen beszélgetések bizonyultak a leghatékonyabbnak. Ez azt jelenti, hogy *a fejlődéssegítés érdekében nincs szükség speciális, külön tananyagra, illetve külön foglalkozásokra, a legtöbb esetben a szokásos iskolai, tanórai vagy óvodai tevékenységek során, azokkal összekapcsolva, az egyébként is feldolgozandó olvasmányok, tananyagok, felhasználandó mesék segítségével is kielégítő eredményt érhetünk el.*

Igen fontos kérdés, hogy mikor és milyen stratégiával, módszerekkel történjen a fejlesztés. Az empirikus vizsgálati eredmények szerint egyes logikai képességek fejlődése az iskolai évek alatt már viszonylag lassú, például a kétváltozós alapműveleti rendszer fejlődése a 3. és a 11. évfolyam között csak mintegy 10–12 százalékpontos (Vidákovich, 1998). A tapasztalati következtetés empirikus vizsgálati eredményei pedig azt mutatták, hogy ennek fejlődése az óvodáskorban és az iskola első éveiben a leggyorsabb, a későbbiekben a spontán fejlődés üteme lényegesen lassul. Ez azt jelenti, hogy a logikai fejlesztést (természetesen az életkornak megfelelő formában) már kisgyermekkorban érdemes megkezdeni, és a serdülő-, sőt az ifjúkorig szerepet kell kapnia a nevelő-oktató munkában.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a logikai műveleti képességek esetében a fejlesztés indirekt stratégiája, azaz az iskolai tanítás-tanulás során bekövetkező spontán fejlődés a tanulók egy része esetében még az iskoláztatás végére sem hozza meg a kívánatos eredményt (Csapó, 2003). A képesség fejlődésében elmaradó fiatalok kialakulatlan logikai struktúrákkal lépnek ki az iskolából, és minden alapunk megvan annak feltételezésére, hogy ezek a fejletlen struktúrák a továbbiakban sem fejlődnek lényegesen. A probléma megoldásához tehát direkt fejlesztés, azaz megfelelően tervezett és kidolgozott fejlesztő feladatok, feladatrendszerek alkalmazása szükséges.

A képességfejlődés segítésének tervezése során a fejlesztésre alkalmas és szóba jöhető szervezeti keretektől és tartalmaktól is át kell tekintenünk. Az iskolában a fejlesztésre legtöbb alkalmat kínálól és a legtöbb időt biztosító szintér a tanítási óra. Bár a tanórán kívüli direkt fejlesztés terén is vannak nemzetközi szinten is elismert kísérletek és eredmények (például Klauer, 1997), a fejlesztés ilyen stratégiája a tanulók teljes körére vagy akár nagyobb hányadára kiterjedően – a hazai iskolák lehetőségei mellett – nem alkalmazható. Az óvodában a képességfejlesztésre legalkalmasabbnak a mesehallgatás és az ahhoz kapcsolódó csoportos beszélgetés kínálkozik. Kisgyermekkorban ezen túlmenő, direkt fejlesztésre természetesen nem kerülhet sor.

Fejlődéssegítés mesékkel

Az óvodáskorban és az iskoláskor elején a nyelvi-logikai fejlesztés legmegfelelőbb eszköze a csoportos beszélgetés, mely az óvodában a meséléshez, mondókákhoz, játékokhoz, de akár a mindennapi óvodai élethez is kapcsolódhat. Az ilyen típusú képességfejlesztés fontos hazai előzménye a Nagy József által vezetett kutatás, melynek keretében a DIFER rendszerben vizsgált készségek közöttük a tapasztalati következtetés óvodáskori fejlesztésére is sor került. A kísérlet 2004 és 2006 között öt Békés megyei település óvodáiban zajlott, összesen 288 gyermek részvételével. Néhány más készségtől eltérően a következtetési fejlesztésre nem állt rendelkezésre kidolgozott feladatrendszer, a feladatokat az óvónők maguk készítették. A kísérletben ennek ellenére jelentős fejlődést sikerült kimutatni: a fejlesztésben részt vevő gyermekek következtetési eredményeinek átlaga a középső és a nagycsoport végén is mintegy 20 százalékponttal haladta meg az országos átlagot (Józsa és Zentai, 2007). A fejlesztési koncepció és a módszerek szélesebb körű alkalmazhatósága érdekében azonban kidolgozott fejlesztő feladatrendszerre van szükség.

Köztünkkel a mesék segítségével, a mesék kapcsán kezdeményezett csoportos beszélgetéssel történő gondolkodásfejlesztés alkalmazását kívánjuk elősegíteni. A 4–8 évesek korcsoportjában a gondolkodásfejlesztés csak konkrét tartalmak, élmények segítségével történhet, ezeket szolgáltatják a mesék. Természetes, hogy az iskolai képességfejlesztéstől eltérően ezek a tartalmak nem tanulnivalók, nem kívánunk a gyermekektől semmiféle „iskolás” jellegű tartalom-feldolgozást. A gondolkodásfejlesztő gyakorlatok nem változtatják meg a meséket, a nyelvi-logikai fejlesztés a csoportos beszélgetés során, a mesékből már ismerős gondolatok felidézésével, a következtetéseket megjelenítő kifejezések, nyelvi sémák használatával valósul meg.

A mesék segítségével történő gondolkodásfejlesztés módszereit és eszközeit a könyv előző fejezetei már sok szempontból ismertették. Itt csak a következtetés fejlődését szolgáló gyakorlatok felépítését és használatának módszereit mutatjuk be. A fejlesztés céljaira javasolt 50 mese mindegyikéhez – „Gondolatbefejező” beszélgetés címmel – négy következtetési feladat készült (lásd az 5. fejezetet). A négy feladat a négy legfontosabb, a DIFER mérőeszköz-csomagban is értékelte következtetési típust jeleníti meg, a „Lépés”, a „visszalépés”, a „választás” és a „lánc” típusú következtetéseket. Mind a négy típusból szerepelnek kijelentés-logikai és predikátumlogikai következtetések is, de a 4–8 éves korosztály fejlesztési feladatainak megfelelően a kijelentés-logikai következtetések gyakoribbak.

A kijelentés-logikai következtetések közvetlenül a mese valamelyik szereplőjére fogalmaznak meg állításokat, és azokból következtetnek a szereplő valamely cselekedetére vagy tulajdonságára. A predikátumlogikai következtetések a mese alapján először valamilyen általános, utána a mese valamelyik szereplőjére vonatkozó konkrét megállapítást tesznek, és ezekből következtetnek a szereplő valamely cselekedetére vagy tulajdonságára. Kivételek a predikátumlogikai lánc típusú feladatok, melyek általános állításokból ugyancsak általános állításra következtetnek. A 7. táblázat a Gondo-

latbefejező beszélgetés feladataiban előforduló következtetési típusokat a DIFER tesztek típusaihoz (6. táblázat) hasonló rendszerben, de az 50 meséből válogatott példákkal mutatja be.

A táblázatban látható, hogy a mesékben előforduló következtetési típusok köre bővebb, mint a DIFER tesztekben szereplőké. A két új következtetési típus a predikátumlogikai „választás” és a predikátumlogikai „lánc”. Ezek feladatai a 4–8 évesek számára a többi következtetési típuséinál valamivel nehezebbek lehetnek, de a meséből ismerős tartalmak alapján csoportos beszélgetéssel használhatók, gyakorolhatók.

A példák is mutatják, hogy a következtetések mindegyike a mese tartalmára, leggyakrabban a csattanójára épül. Az állítások általában a mesében megtörtént eseményekre, illetve a szereplők tényleges tulajdonságaira vonatkoznak, de ritkán a mese történéseit megelőző vagy követő állapot, illetve a mesében történetekhez hasonló szituáció vagy szereplő is előfordul. A mese tartalmától való időnkénti elszakadás hasznos lehet, hiszen

Következtetési típus	Példa
Kijelentéslogikai következtetések	
„lépés”	Ha a szegény ember eladja a sok malacot, akkor sok pénz lesz. A szegény ember eladja a sok malacot, tehát... <i>(sok pénze lesz).</i>
„visszalépés”	Ha az egér nem rágja el a kötelet, akkor az oroszlán nem szabadul ki. Az oroszlán kiszabadult, tehát... <i>(az egér elrágta a kötelet).</i>
„választás”	Vagy lemegy a fenti vödör, vagy nem jön föl a lenti vödör. Még nem jött föl a lenti vödör, tehát... <i>(még nem ment le a fenti vödör).</i>
„lánc”	Ha a macska nyakában csengő van, akkor az egerek hallják, hogy közeledik; és ha hallják, hogy közeledik, akkor el tudnak menekülni előle. Tehát, ha a macska nyakában csengő van, akkor... <i>(az egerek el tudnak menekülni előle).</i>
Predikátumlogikai következtetések	
„lépés”	Ha valaki nem tud úszni, akkor elmerül a vízben. Kispipi nem tud úszni, tehát... <i>(elmerül a vízben).</i>
„visszalépés”	Ha nem öltözik föl valaki szépen egy ünnepre, akkor nem látják szívesen. A tanítót szívesen látták, tehát... <i>(szépen felöltözött).</i>
„választás”	Vagy nem esik bele valaki a pocsolyába, vagy sáros lesz a ruhája. Nyuszogó ruhája nem lett sáros, tehát... <i>(nem esett bele a pocsolyába).</i>
„lánc”	Ha valaki ostobaságokat beszél, akkor azt hiszik, hogy nem mond igazat; és ha azt hiszik, hogy nem mond igazat, akkor nem hisznek neki. Tehát, ha valaki ostobaságokat beszél, akkor... <i>(nem hisznek neki).</i>

7. táblázat. A mesék „Gondolatbefejező beszélgetés” feladataiban szereplő következtetési típusok

a fejlesztés célja nem a mese tartalmának felidézése. hanem elsősorban a következtetés nyelvi-logikai eszközeinek használata.

A „Gondolatbefejező” beszélgetés feladatainak megoldása hasonló formában és hasonló módszerekkel történhet, mint a mesékhez kapcsolódó többi feladaté. Ezeket a feladatokat is csoportos beszélgetés keretében javasoljuk feldolgozni. Az állításokat a pedagógus olvassa fel. Az emlékezetből történő elmondás problémát okozhat. Hiszen a következtetés nyelvi sémájának legkisebb módosulása magát a következtetést is megváltoztathatja. Fontos a kifejező intonáció, a logikai kötőszavakat érdemes hangsúlyozni. A feladat állításának elhangzása után a gyerekek együtt válaszolnak, az egyéni választadást nem szabad erőltetni. A válasz elhangzása után, akár helyes volt, akár nem, a pedagógus elmondja a helyes választ, ismét ügyelve a pontos fogalmazásra és a kifejező intonációra. A gyerekek válaszait pozitívan erősítse meg, az esetleges helytelen válaszokat ne minősítse.

Fejlesztéssegítés tantárgyi tartalmakkal

A 4-8 évesek mesékkel megvalósítható fejlesztéssegítésének jelentőségét egy iskolai kísérlet is jelzi. Ezért érdemes ezzel a kísérlettel röviden megismerkedni. Az iskolai keretek közötti, tanórai képességfejlesztés alapelve a tantárgyi tartalmak tanítása és a képességfejlesztés integrálása. (lásd a *Csapó Benő* irányításával zajlott kísérletet, 1987, 2003.). Ezen alapelv szerint a logikai képességek iskolai fejlesztése során elsősorban a konkrét tantárgy konkrét témájának logikai struktúrára támaszkodhatunk. Arra kell törekednünk, hogy a tanulók a tananyag elsajátítása útján gyakorolják a logikai műveleteket, és ehhez a beszéd vagy a tankönyv szavai, logikai szerkezetei szolgálnak konkrét megjelenési formaként. *Mindazt jelenti, hogy a fejlesztés tartalmas, azaz nem a tantárgytól, a tananyagtól elkülönülő feladatokkal, hanem a tananyag feldolgozását segítő, de egyúttal a képességeket is fejlesztő feladatokkal történik.*

Fontos, hogy a logikai képességek iskolai fejlesztése nem jelentheti azt, hogy a matematika mellett a többi tantárgyban is matematikai képleteket, szabályokat tanítunk. Ehhez a munkához ugyanis biztosan nem elegendő az egyes műveletek működési szabályainak megismertetése, hiszen a matematikában ez többé-kevésbé rendszeresen megtörténik, a tapasztalatok szerint a logikai képességek mégsem fejlődnek a kívánt mértékben. Sőt, valószínű, hogy a legtöbb művelet fejlesztéséhez ez a fajta „direkt” tanítás nem is szükséges (a bonyolultabb műveleteknél esetleg segíthet). A műveleti szabályokat általában nem kell megtanulni ahhoz, hogy valaki hibátlanul értse és használja a logikai műveleteket, a következtetéseket.

A fejlesztési program keretei a fenti indoklás alapján adottak vehetők: az eredményes fejlesztéshez direkt stratégia, tanórai, tantárgyi tartalmakkal történő fejlesztés szükséges. A fejlesztés azonban csak akkor lehet eredményes, ha minden életkorban, illetve fejlettségi szinten a leginkább fejlesztendő és fejleszthető műveleteket, a legmegfelelőbb feladatokkal gyakoroltatjuk. Az ilyen jellegű fejlesztési program tervezése rendszeres, részletes információkra, azaz diagnosztikus értékelésre van szükség, mely rámutat a fejlődés problémáira, hiányosságaira, és amelynek alapján az aktuális fejlesztési feladatok meghatározhatók.

„A gondolkodási képességek fejlesztése” című kísérlet szegedi és Szeged környéki iskolákban zajlott, két évfolyam, a negyedik és a hetedik osztály összesen mintegy 1200 tanulójának bevonásával. A programban három műveleti képesség, a rendszerezési, a kombinatív és a logikai képesség szerepelt, a kísérletben ez utóbbi a kétváltozós alapműveleti rendszert jelentette. A fejlesztés az úgynevezett tartalmas direkt stratégiát követte, azaz a fejlesztés a tanítási órákon, az egyébként is feldolgozandó tananyag segítségével történt. A kísérlet céljaira négy tantárgy, a negyedik osztályos nyelvtan és környezetismeret, valamint a hetedik osztályos fizika és kémia anyagát használtuk fel, és természetesen a fejlesztés is e tantárgyak óráin folyt (Csapó, 2003).

A kísérlet keretei között elvégeztük a négy tantárgy (a nyelvtan, a környezetismeret, a fizika és a kémia) tankönyveinek elemzését, a logikai struktúrák feltárását. Ezt követően a négy tantárgy anyagához egyenként 50–70 fejlesztő feladatot készítettünk, felhasználva a kísérletben részt vevő pedagógusok ötleteit is. A fejlesztés egy tanéven át folyt, ennek során a pedagógusoknak mind a négy tantárgyból 50–50 feladatot kellett elvégeztük a tanulókkal. A feladatok megoldása a tantárgyaktól és a tartalmaktól függetlenül különböző időigényű volt, de egy-egy tanórán legfeljebb öt percet vett igénybe (Vidákovich, 1987).

A tantárgyi, tartalmi sajátosságokkal kapcsolatban meg kell említenünk, hogy a kísérlet eredményei szerint a fejlesztő hatások elsősorban nem a tantárgyak, hanem inkább az évfolyamok szerint mutattak jellegzetes eltéréseket. Míg a negyedik osztályos mintában mindkét kísérleti tantárgy csoportjában kimutatható volt a fejlődés kismértékű javulása, addig a hetedikesek mintájában – az előzetes várakozásokkal ellentétben – a fejlesztésre egyébként sok lehetőséget kínáló fizika és kémia tantárgyak egyike esetében sem következett be szignifikáns fejlődés (Csapó, 2003).

A magyarázatot keresve feltételezhető: a remélt fejlődés elmaradásához jelentősen hozzájárult az a tény is, hogy a tapasztalati szintű gondolkodás spontán fejlődése eleinte viszonylag gyors, de a 4–6 évfolyam körül a fejlődési görbék ellaposodnak, a fejlődés lelassul, esetenként stagnál (ez szinte valamennyi fejlődésmérés eredményeire jellemző, így van ez a jelen könyvben szereplő ábrák fejlődési görbéivel is). A lelassuló, stagnáló fejlődést szemléltető görbék átlagai mögött az optimális, a befejező szintet elérő tanulók esetében az elsajátítás befejeződött. Esetükben a további fejlesztő kísérlet nem hozhat jobb eredményt. Azok a tanulók viszont, akik fejletlen tapasztalati gondolkodási, következtetői képességgel jutnak el a 4–6. évfolyamra, megrekednek az addig spontán fejlődéssel elért szinten, motiválatlan tanulókká válnak. Rajtuk a direkt fejlesztő kísérletek nem sokat képesek segíteni. Ezért is kiemelt jelentősége van annak, hogy a további fejlődés kritikus feltételeit képező elemi tapasztalati szociális és kognitív képességek, közöttük a következtetési képesség befejező/optimális szintű elsajátítását elősegítsük 4–8 éves korban.

5. CSOPORTOS BESZÉLGETÉSRE ELŐKÉSZÍTETT MESÉK

Nyitrai Ágnes

A fejezet négy részből áll: a bevezető tájékoztatóból, a meseválasztást segítő táblázatból, a fejlődéssegítő csoportos beszélgetésre feldolgozott 50 meséből, valamint a mesék forrásainak jegyzékéből.

ÁLTALÁNOS TÁJÉKOZTATÓ

A bevezető tájékoztató célja az 50 mese fejlődéssegítő szándékú felhasználásának előkészítése. Ezt a célt szolgálják a fejezetekben, főleg a fejezetek végén szereplő módszertani javaslatok. Most ezek kiegészítésére, az általános jellegű ajánlások összefoglalására kerül sor. Ez a legfontosabb elemek ismétlésével jár, hogy ne kelljen azokat a fejezetekben keresgélni.

Az alábbi táblázatban a mesék sorszáma a mesélésre sorra kerülő mese kiválasztását segíti (a mesék címe előtt is szerepel a mese sorszáma). Ugyanis a mesélést azokkal a mesékkel előnyös kezdeni, amelyeket a pedagógus legjobban kedvel, és amelyeket tapasztalatai szerint a gyermekek is szeretnek. Célszerű átnézni a táblázatban a mesék címeit, és kedveltség szerint megjelölni a fontosabb meséket. A kiválasztás másik javasolt szempontja a meséből kiemelt összefüggés fajtája, amit a sorszám alatti formula és az összefüggésfajta megfogalmazása mutat. Az egymást követő csoportos beszélgetések összefüggései lehetőleg különböző fajtájúak legyenek.

Az 50 mese mindegyike négy egységből áll. A lapok páros oldalán szerepel a mese. Alatta a kiválasztott egyedi összefüggés általános összefüggéssé alakítása, az összefüggés fajtájának és realitásának feltárása. Ez a rész a pedagógusnak szól. Ezt az értelmező tájékoztatót minden mese esetében a csoportos beszélgetés előtt alaposan tanulmányozni kell, hogy a pedagógus számára jól ismert és megértett legyen az az összefüggés, amelyre a csoportos beszélgetés javasolt köznyelvi kérdései vonatkoznak. A páros oldal alsó felében szerepel egy rajz/illusztráció, amely egy a csoportos beszélgetés szempontjából lényeges elemet szemléltet, és amely elősegítheti a mese tartalmának befogadását, konstruálását. Ezt az ábrázolást célszerű megmutatni a mesélés előtt, amikor a motiváló/előkészítő mondatok elhangzanak. Természetesen a pedagógus bevált szokásainak megfelelően járhat el a szemléltetéssel, más képeket is használhat. A lényeg az, hogy a szemléltetés ne váljon iskolás magyarázattá, inkább az élménykínáló motiválás eszköze legyen.

A mesével szemben lévő páratlan oldalon szerepelnek a csoportos beszélgetésre előkészített javasolt kérdések. A csoportos beszélgetést olyan mesék tartalmaival lehet örömet okozóan, eredményesen végezni maximum 5-10 perc időtartamban, amely meséket már sokszor hallottak, jól ismernek, esetleg egyes elemeket lerajzolták, dramatizálták is. Egy meséhez tartozó teljes beszélgetés két-három alkalommal valósulhat meg.

Minden meséhez ötféle kérdéscsoport tartozik a 4-8 évesekhez alkalmazkodó köznyelvileg megfogalmazott kérdésekkel. A **felidéző beszélgetés** funkciója azoknak a tartalmaknak az emlékezetbe idézése, amelyek a további kérdéscsoportokhoz szükségesek. E funkció mellett (amint a további kérdéscsoportok is) az anyanyelv, a relációszókincs fejlődését segítik. A felidéző beszélgetés kérdései szemléltetés jellegűek. A csoportos beszélgetés ebben az esetben szabadon változtatható, gazdagítható a gyerekek igényeinek megfelelően. A **véleménykérő**, a **kitaláló** és az **alkalmazó beszélgetés** az összefüggés-kezelés fejlődésének segítségét szolgálja (a 3. fejezet végén leírtaknak megfelelően járjunk el). A **gondolatbefejező beszélgetés** a következtetés négy egyszerű sémájának elsajátítását segíti. Javasoljuk, hogy az itt szereplő négy feladatot szó szerint olvassuk fel. Hibás válasz esetén közöljük a helyes választ (a részletes javaslatokat lásd a 4. fejezet végén).

A MESEVÁLASZTÁS SEGÍTŐJE

S = sorszám; ÖF = összefüggés-fajta

S. ÖF.	Cím	Általános összefüggés V. = valahányszor M. = mindannyiszor
1. !O!	A fagylaltáros kocsija	V. valaki azt mondja, hogy „most elég”, a fagylaltos kocsit M. biztosan abbahagyja a fagylaltkészítést, de csak akkor .
2. !O?	A farkas, a róka meg a tyúk	V. a farkas kitérte a száját, a tyúk M. valószínűleg ki tud belőle repülni, de csak akkor .
3. ?O?	A fiú, aki beleesett a vízbe	V. a fiú a folyóparton megcsúszik, M. valószínűleg beleszik a vízbe, de nemcsak akkor .
4. ?O?	A három kiscica	V. a fekete és a szürke kiscica beugrik a lisztesládába, M. valószínűleg fehérek lesznek, de nemcsak akkor .
5. ?O!	A három kismalac és a gonosz farkas	V. forró vízbe esik a farkas, M. biztos , hogy nagy fájdalmat érez, de nemcsak akkor .
6. ?O?	A hóember	V. Füllemackó esernyőt ad a hóembernek, a hóember M. valószínűleg nem olvad el a napon, de nemcsak akkor .
7. ?E!	Az állatok vitézje	V. egy állat kecske, M. biztos , hogy szereti a friss, illatos szénát, de nemcsak akkor .
8. ?O!	A hollók versengése	V. a sóra víz folyik, a só M. biztos , hogy feloldódik, de nemcsak akkor .

5. CSOPORTOS BESZÉLGETÉSRE ELŐKÉSZÍTETT MESÉK

S. ÖF.	Cím	Általános összefüggés V. = valahányszor M. = mindannyiszor
9. ?O?	A róka meg a rák	V. a rák belecsimpaszkodik a róka farkába, M. valószínűleg a rókával egyszerre ér célba, de nemcsak akkor .
10. !O!	A Kék meg a Sárga	V. a kék festék összekeveredik a sárgával, M. biztos , hogy zöld festék lesz belőle, de csak akkor .
11. !E?	A róka és a farkas csikót vesz	V. a farkas túl közel megy a lóhoz, a ló M. valószínűleg orrba rúgja, de csak akkor .
12. ?O!	A kutya, a macska meg az egér	V. az egér megrág egy könyvet, M. biztos , hogy a könyv tönkremegy, de nemcsak akkor .
13. ?O?	A megvendégtelt kaftán	V. a tanító szép ruhába öltözik, M. valószínűleg szívesen látott vendég, de nemcsak akkor .
14. ?O?	A nád és a tölgy	V. vihar van, a tölgy M. kidőlhet , de nemcsak akkor .
15. !O!	A nagyravágyó béka	V. a béka nagyon nagyra akarja felfújni magát, M. biztos , hogy szétpukkad, de csak akkor .
16. ?O?	A nyúl és a békák	V. a békák megijednek valamitől, M. valószínűleg beugrálnak a vízbe, de nemcsak akkor .
17. ?O!	A nyuszi, az őzike meg a répa	V. az őzike eleséget keres, M. biztosan elmegy otthonról, de nemcsak akkor .
18. ?O?	A rászedett kövér ember	V. felfelé fordítja az ember a fejét, a kondér valószínűleg M. leesik a fejről, de nemcsak akkor .
19. !E!	A róka és a bakkecske	V. az egyik vödört felhúzzák, a másik M. biztos , hogy leereszkedik, de csak akkor .
20. ?O?	A róka és a holló	V. a holló énekelni kezd, a sajt M. valószínűleg kiesik a csőréből, de nemcsak akkor .
21. !E?	A róka és a kácsák	V. a kácsák kijönnek a partra, a róka M. valószínűleg elkap egyet, de nemcsak akkor .
22. ?O?	A szappanbuborék	V. az öregasszony szappanbuborékokat fúj, a király M. valószínűleg jókedvű lesz, de csak akkor .

5. CSOPORTOS BESZÉLGETÉSRE ELŐKÉSZÍTETT MESÉK

S. ÖF.	Cím	Általános összefüggés V. = valahányszor M. = mindannyiszor
23. ?O?	Két kiskecske	V. a kiskecskék verekedés közben megcsúsznak a hídon, M. valószínűleg belepottyannak a vízbe, de nemcsak akkor .
24. ?O!	A varga, a szikra meg a bab	V. szikra pattan a szalmahídra, a szalmahíd M. biztosan meggyullad, de nemcsak akkor .
25. ?E!	Áprilisi tréfa	V. az asszony sületlenségeket beszél, M. többé nem hisznek neki, de nemcsak akkor .
26. !O?	Az ifjúság forrása	V. valaki iszik az ifjúság forrásából, M. valószínűleg megfiatalodik, de csak akkor .
27. !E!	Az okos leány	V. a lány aranycérnát akar fonni a kenderből, M. biztos , hogy aranyorsót kell hozzá szereznie, de csak akkor .
28. ?O?	Az oroszlán és az egér	V. az egér szétrágja a kötelet, az oroszlán M. valószínűleg kiszabadul, de nemcsak akkor .
29. !E?	Az orsóba rejtett kulcs	V. a lánynak kedve van a munkához, M. valószínűleg gyorsan tud fonni, de csak akkor .
30. ?O!	Borsószem királykisasszony	V. a lány érzékeny bőrét megnyomja a borsószem, M. biztos , hogy kék-zöld lesz , de nemcsak akkor .
31. ?O!	Csengőt a macskákra!	V. csengő van a macska nyakában, az egerek M. biztos , hogy hallják, ha közeledik, de nemcsak akkor .
32. ?O!	Egy szem borsó	V. a borsószem elveszik a szalma között, a fiú M. biztosan nyugtalanul alszik, de nemcsak akkor .
33. ?O?	Én is megnövök	V. Fülesmackó kiáll az esőre, M. valószínűleg azt hiszi, hogy megnő, de nemcsak akkor .
34. ?E!	Fizetés az étel szagáért	V. az ember csak az étel illatát szívja be, M. biztosan nem kell azért fizetnie, de nemcsak akkor .
35. ?O!	Hímzett meggyek	V. Fülesmackó beleesik a pocsoltyába, M. biztos , hogy sáros lesz a ruhája de nemcsak akkor .
36. ?O!	Icinke-picinke	V. a macska kiborítja a tejet, az asszony M. biztos , hogy megharagszik a macskára, de nemcsak akkor .

5. CSOPORTOS BESZELGETÉSRE ELŐKÉSZÍTETT MESÉK

S. ÖF.	Cím	Általános összefüggés V. = valahányszor M. = mindannyiszor
37. ?O!	Kispipi és Kistréce	V. nem tud Kispipi úszni, M. biztos , hogy elmerül a vízben, de nemcsak akkor .
38. ?O?	Kutya-macska barátság	V. a macska tejfölt eszik, a bajusza általában M. tejfölös lesz, de nemcsak akkor .
39. ?E?	Levél a gyerekeknek	V. a három jóbarát egymás fejére áll, M. valószínűleg elérik a postaládát, de nemcsak akkor .
40. ?O!	Locsolkodás	V. lyukas a vödör, M. biztos , hogy kifolyik belőle a víz, de nemcsak akkor .
41. ?O?	Miért haragudott meg Kelep?	V. zaj van, a balak valószínűleg M. szétrebbenek, de nemcsak akkor .
42. ?E!	Mindentudó doktor	V. az ember mindent tud, M. biztosan azt is tudja, hogy kik a tolvajok, de nemcsak akkor .
43. ?E?	Ugorjunk árkot!	V. a róka felkapaszzkodik a farkas hátára M. valószínűleg ki tud ugrani az árokból, de nemcsak akkor .
44. ?E!	Tűz van!	V. Nyuszogó nagy füstöt lát, M. biztos , hogy tűz van, de nemcsak akkor .
45. ?O!	A kis hajó	V. az úszni nem tudó Kispipi, Egérke, Hangyácska és Katicabogárka át akar kelni a patakon, M. biztos , hogy hajót kell építeniük, hogy átkelhessenek, de nemcsak akkor .
46. ?O?	A kiskutya meg a szamár	V. megijeszti a szamár a gazdaasszonyt, M. valószínűleg kikap tőle, de nemcsak akkor .
47. ?E?	A nyúl meg a tavaszi hó	V. egy nyúlnak fehér a bundája, M. valószínű , hogy nem látják meg az üldözői a hóban, de nemcsak akkor .
48. ?O?	A Szél és a Nap	V. erősen süt a nap, M. valószínűleg az ember leveti a köpenyét, de nemcsak akkor .
49. !O!	A róka meg a gólya	V. nem fér bele a róka szája a hosszú nyakú edénybe, M. biztos , hogy nem tud enni belőle, de csak akkor .
50. ?O?	A sajtot osztó róka	V. a róka kettéharapdálással akarja kettéosztani a sajtot, M. valószínűleg semmi nem marad a sajtból, de nemcsak akkor .

1. A FAGYLALTÁRUS KOCSIJA

Egy kislány és az anyukája olyan szegények voltak, hogy gyakran kenyérré sem tellett nekik. Valahányszor a fagyaltárus arra járt a kocsijával, a kislány sóvárogva nézte, hogy a többi gyerek mohón nyalja a nagy színes, tölcséres fagyaltokat. Az árus megsajnálta, és neki ajándékozta a kocsiját.

– Ez varázskocsi – mondta – magától készíti a fagyaltot: csak meg kell mondanod, milyet szeretnél. De ha az edények megtelnek, el ne felejsz szólni: most elég! Attól a naptól kezdve annyi fagyaltjuk volt, amennyit csak akartak. Egyszer a kislány elment hazulról, és a mama fagyaltot akart enni.

– Csokoládét és pisztáciát – mondta, és a kocsi azon nyomban elkezdett fagyaltot készíteni. Minthogy azonban a mama nem tudta, hogyan kell megállítani, olyan sok fagyaltot gyártott, hogy egész csokoládé- és pisztáciafolyó keletkezett. Már az egész utcát elöntötte a fagyalt, amikor a kislány visszajött, és azt mondta:

– Most elég! – Ám addigra a fagyalt már a házak tetejéig ért, és ha valaki a városba akart menni, utat kellett nyalnia magának a fagyalttengerben.



Aktualizált összefüggés: A fagyaltos kocsi nagyon sok fagyaltot készített, mert csak hosszú idő múlva mondták neki, hogy most elég.

Összefüggés: Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság! O!

Kijelentő mondat: A fagyaltos kocsi magától készítette a fagyaltot, amíg valaki nem mondta, hogy most elég.

Ha...akkor: Ha valaki azt mondta, hogy most elég, akkor a fagyaltos kocsi abbahagyta a fagyaltkészítést.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor valaki azt mondta, hogy most elég, a fagyaltos kocsi mindannyiszor **biztosan** abbahagyta a fagyaltkészítést, de **csak akkor**.

Realitás vagy fikció: A kislány, a mamája, és a fagyaltárus létezik, ilyen fagyaltos kocsi azonban nem létezik. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hogyan élt a kislány és az anyukája?
2. Miért ajándékozta a fagyaltárus a kocsiját a kislánynak?
3. Hogyan készítette a fagyaltos kocsit a fagyaltot?
4. Mi történt, ha valaki azt mondta a kocsinak, hogy most elég?
5. Mit kellett mondani, hogy a kocsi abbahagyja a fagyaltkészítést?
6. Miért nem tudta abbahagyni a kocsi a fagyaltkészítést?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Mindig abbahagyta a fagyaltos kocsit a fagyaltkészítést, ha valaki azt mondta neki, hogy most elég?
2. Azért hagyta abba a fagyaltos kocsit a fagyaltkészítést, mert valaki azt mondta neki, hogy most elég?
3. Csak akkor hagyta abba a fagyaltos kocsit a fagyaltkészítést, ha valaki azt mondta neki, hogy most elég?
4. Mit gondoltok, más fagyaltos kocsit is abbahagyja a fagyaltkészítést, ha azt mondja valaki neki, hogy most elég?
5. A valóságban létezik olyan fagyaltos kocsi, amelyik addig ontja a fagyaltot, amíg azt nem mondják neki, hogy „most elég”?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit kellett mondani a fagyaltos kocsinak, ha valaki fagyaltot akart készíttetni?
- mi lehetett az oka annak, hogy a fagyaltos kocsi nem hagyta abba a fagyaltkészítést?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy valami folytatódjon?
- ha azt akarjuk, hogy valami ne folytatódjon?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha valaki azt mondja, hogy most elég, akkor a fagyaltos kocsit abbahagyja a fagyaltkészítést. Valaki azt mondta, hogy most elég, tehát... *(a fagyaltos kocsit abbahagyta a fagyaltkészítést).*
2. Ha senki sem mondja, hogy most elég, akkor a fagyaltos kocsi nem hagyja abba a fagyaltkészítést. A fagyaltos kocsi abbahagyta a fagyaltkészítést, tehát... *(valaki azt mondta, hogy most elég).*
3. Vagy valaki azt mondja, hogy most elég, vagy a fagyaltos kocsit nem hagyja abba a fagyaltkészítést. A fagyaltos kocsi még nem hagyta abba a fagyaltkészítést, tehát... *(még senki sem mondta, hogy most elég).*
4. Ha senki sem mondja, hogy most elég, akkor a fagyaltos kocsit nem hagyja abba a fagyaltkészítést, és ha nem hagyja abba a fagyaltkészítést, akkor mindent eláraszt a fagyalt. Tehát, ha senki sem mondja, hogy most elég, akkor... *(mindent eláraszt a fagyalt).*

2. A FARKAS, A RÓKA MEG A TYÚK

Egyszer a farkas tyúkot hozott a szájában. Meglátta a róka. Kérdezte tőle:

– Honnan hozod ezt a tyúkot?

Azt mondja a farkas: – Gadányból.

Ahogy kitévte a száját, a tyúk elrepült. Egy idő múlva a farkas is látja, hogy a róka is hoz egy tyúkot a szájában. Kérdezi:

– Hát te honnan hozod azt a tyúkot? A róka jól összeszorította a fogát, úgy mondta:

– Göröcsönyből. A tyúk az ő szájából nem repült el.



Aktualizált összefüggés: A farkas mondott valamit a rókának, kitévte szájából a tyúkot ki tudott repülni.

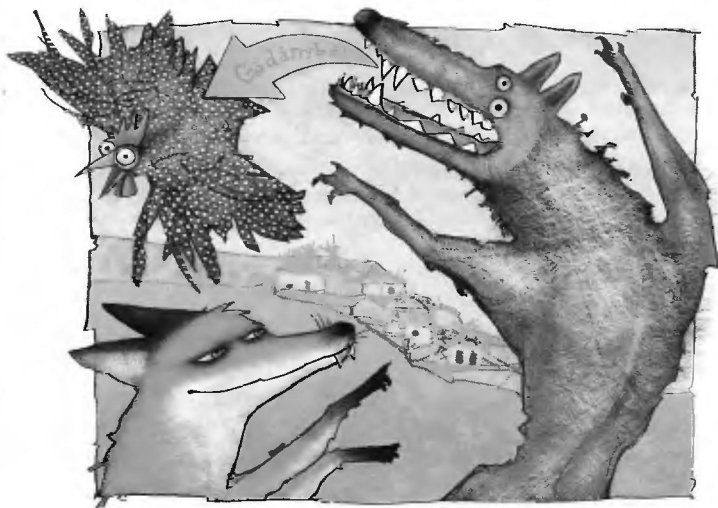
Összefüggés: Csak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ! O ?

Kijelentő mondat: A farkas kitévte szájából a tyúkot ki tudott repülni.

Ha...akkor: Ha a farkas kitévte a száját, a tyúk ki tud belőle repülni.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a farkas kitévte a száját, a tyúk mindannyiszor valószínűleg ki tud belőle repülni, de csak akkor.

Realitás vagy **fikció:** A farkas is, a róka is, a tyúk is létezik, az is előfordulhat, hogy a farkas „üvölt”, és közben kitévte a száját. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés:

1. Mit hozott a farkas a szájában?
2. Mit kérdezett a róka?
3. Mi történt, amikor a farkas kitátotta a száját?
4. Miért tudott elrepülni a tyúk?
5. Miért nyitotta ki a száját a farkas?
6. Miért nem tudott a róka szájából kirepülni a tyúk?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor tud kirepülni a tyúk a farkas szájából, ha a farkas kitátja a száját?
2. Mindig ki tud repülni a tyúk a farkas szájából, ha az kinyitja a száját?
3. Biztos, hogy mindig kirepül a tyúk a farkas szájából, ha a farkas kinyitja a száját?
4. Azért tud kirepülni a tyúk a farkas szájából, mert a farkas kinyitja a száját?
5. Mit szeret enni a farkas?
6. Miért volt a tyúk a farkas szájában?
7. Az állatok a valóságban tudnak beszélgetni?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit szoktunk csinálni, ha mondani akarunk valamit?
- hogyan tudunk beszélni, ha valami van a szánkban?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne essen ki a szánkából, ami benne van?
- hogy kiessen a szánkából, ami benne van?

Gondolatbefejező beszélgetés:

1. Ha a farkas nem nyitja nagyra a száját, akkor a tyúk nem tud megmenekülni. A tyúk meg tudott menekülni, tehát... *(a farkas nagyra nyitotta a száját).*
2. Ha a farkas elég nagyra nyitja a száját, akkor a tyúk ki tud repülni belőle. A farkas elég nagyra nyitotta a száját, tehát... *(a tyúk ki tudott repülni belőle).*
3. Vagy nagyra tátja a farkas a száját, vagy nem tud a tyúk megmenekülni. A tyúk még nem tudott megmenekülni, tehát... *(a farkas még nem tátotta nagyra a száját).*
4. Ha a farkas mondani akar valamit, akkor kinyitja a száját. Ha kinyitja a száját, akkor a tyúk kiesik a szájából. Tehát, ha a farkas mondani akar valamit, akkor... *(a tyúk kiesik a szájából).*

3. A FIÚ, AKI BELESETT A VÍZBE

Egy fiú a folyóparton játszott, megcsúszott, és beleesett a vízbe. Sikerült megkapaszkodnia egy faágban, aztán segítségért kezdett kiabálni. Észrevett egy embert, de az afféle nagyokos volt. s ahelyett, hogy segített volna neki kimászni a vízből, inkább kioktatta:

– A vízzel nem szabad játszani! Mindig a lábunk elé kell nézni!

És így tovább. A fiú igaz, bölcs dolgokat tanult, de biztosan jobban örült volna annak, ha az ember nem prédikál, hanem kihúzza a vízből.



Aktualizált összefüggés: Egy fiú a folyóparton játszott, megcsúszott, és beleesett a vízbe.

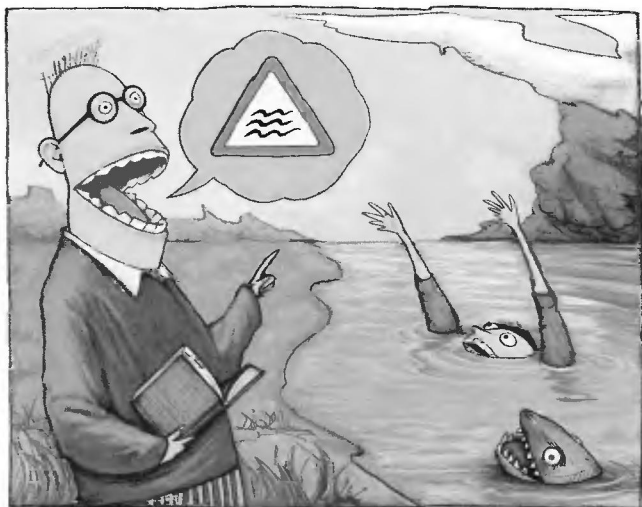
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételi és valószínű velejárájú okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: A fiú megcsúszott a folyóparton, és beleesett a vízbe.

Ha ... akkor: Ha a fiú megcsúszik a folyóparton, akkor beleesik a vízbe.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a fiú a folyóparton megcsúszik, mindannyiszor valószínűleg beleesik a vízbe, de **nemcsak akkor.**

Realitás vagy fikció: A fiú is, a folyópart is, a megcsúszás is, a belesés is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás.**



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hol játszott a fiú?
2. Mi történt vele?
3. Miben sikerült megkapaszkodnia?
4. Mit játszott?
5. Kit vett észre?
6. Mit mondott neki az ember?
7. Segített-e a fiúnak?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor esik bele valaki a vízbe, ha megcsúszik?
2. Miért esett bele a fiú a vízbe?
3. Bárkivel előfordulhat, hogy megcsúszik és beleesik a vízbe?
4. Jól tette az ember, hogy tanácsokat adott a fiúnak?
5. Mit kellett volna tennie az embernek, amikor hallotta, hogy a fiú segítségért kiabál?
6. A valóságban is léteznek ilyen tanácsokat osztogató emberek?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy a fiú beleesett a vízbe?
- mi történik azzal, aki megcsúszik a parton?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne essünk bele a vízbe?
- hogy ne csúszunk meg?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha a fiú megcsúszik a folyóparton, akkor beleesik a vízbe. A fiú megcsúszott a folyóparton, tehát... (*beleesett a vízbe*).
2. Vagy megcsúszik a fiú a folyóparton, vagy nem esik bele a vízbe. A fiú még nem esett bele a vízbe, tehát... (*még nem csúszott meg a folyóparton*).
3. Ha a fiú nem csúszik meg a folyóparton, akkor nem esik bele a vízbe. A fiú beleesett a vízbe, tehát... (*megcsúszott a folyóparton*).
4. Ha a fiú nem vigyáz, akkor megcsúszik, és ha megcsúszik, akkor beleesik a vízbe. Tehát, ha a fiú nem vigyáz, akkor... (*beleesik a vízbe*).

Három kiscica, egy fekete, egy szürke meg egy fehér, meglátott egy egeret, és – uccu neki! – utána futottak. A kiséger beugrott a lisztesládába. A kiscicák – hopplá! – utána. A kiséger elszaladt. A ládából pedig három fehér cica mászott ki.

A három fehér kiscica meglátott az udvaron egy békát, és – uccu neki! – utána futottak. A béka beugrott egy ócska kályhacsőbe. A kiscicák – hopplá! – utána. A béka szépen tovaugrándozott, és a kályhacsőből előbukkant három fekete kiscica. A három fekete kiscica meglátott a tóban egy halacskát, és – uccu neki! – utána ugrottak.

A halacska elúszott, és a tóból kimászott három csuromvizes kiscica. És a három vizes kiscica elindult hazafelé. Útközben szépen megszáradtak, és olyanok lettek, mint voltak. Egy fekete, egy szürke és egy fehér kiscica.

Aktualizált összefüggés: A lisztesládában a fekete és a szürke kiscica is fehér lett.

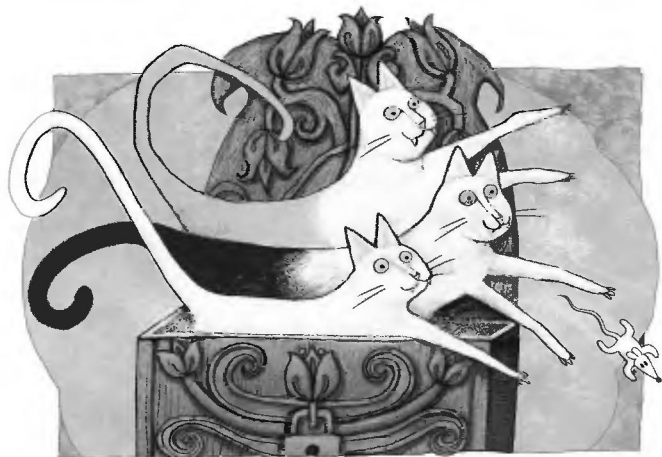
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételí és valószínűl velejárójú ókság. ? O ?

Kijelentő mondattal: A lisztől a fekete és a szürke kiscica is fehér lett.

Ha...akkor: Ha egy fekete és egy szürke kiscica beugrik a lisztesládába, akkor fehérek lesznek.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a fekete és a szürke kiscica beugrik a lisztesládába, mindannyiszor **valószínűleg** fehérek lesznek, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A kiscicák is, a lisztesláda is, a cicák lisztesládába ugrása is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidőző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mit láttak meg a kiscicák?
2. Mi után futottak a kiscicák?
3. Miért futottak az egér után?
4. Hová ugrottak be az egér után?
5. Milyen színűek lettek, amikor kikászálódtak a lisztesládából?
6. Mitől lett fehér a fekete és a szürke kiscica?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor lesz fehér a fekete vagy a szürke kiscica, ha beugrik a lisztesládába?
2. Mindig fehér lesz egy fekete vagy egy szürke cica, ha beugrik a lisztesládába?
3. Azért lett fehér a fekete és a szürke kiscica, mert beleugrottak a lisztesládába?
4. Bármelyik fekete vagy szürke cica fehér lesz, ha beleugrik a lisztesládába?
5. Csak a lisztből lehet fehér a szürke vagy a fekete kiscica?
6. A valóságban is beleugráhatnak a kiscicák a lisztesládába?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy ...

- mi szokott történni egy fekete vagy egy szürke kiscicával, ha beugrik a lisztesládába?
- mi lehetett az oka annak, hogy fehér lett a fekete és a szürke kiscica?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha valami szürke vagy fekete, és azt akarjuk, hogy fehér legyen?
- ha azt akarjuk, hogy ne legyen fehér az, ami szürke vagy fekete?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha egy fekete vagy egy szürke kiscica beleugrik a lisztesládába, akkor fehér lesz. A fekete kiscica beleugrott a lisztesládába, tehát... *(fehér lett)*.
2. Ha egy fekete vagy egy szürke kiscica nem ugrik bele a lisztesládába, akkor nem lesz fehér. A fekete kiscica fehér lett, tehát... *(beleugrott a lisztesládába)*.
3. Vagy beleugrik a fekete vagy a szürke kiscica a lisztesládába, vagy nem lesz fehér. A fekete kiscica még nem lett fehér. tehát... *(még nem ugrott bele a lisztesládába)*.
4. Ha a kiscicák kergetik a lisztesládába bújó kisegeret, akkor beugranak utána, és ha beugranak a lisztesládába, akkor fehérek lesznek. Tehát, ha a kiscicák kergetik a lisztesládába bújó kisegeret, akkor... *(fehérek lesznek)*.

5. A HÁROM KISMALAC ÉS A GONOSZ FARKAS

Volt egyszer három kismalac. Elhatározták, hogy külön-külön szerencsét próbálnak, és először is házat építenek maguknak.

Az első, aki mindig is lusta volt, csak egy szalmakunyhót tákolt össze, de arra jött a gonosz farkas, és egy fúvással a levegőbe repítette a tákolmányt. A kismalac a farkas elől a második malac házába szaladt. Az már kicsit megfontoltabb volt, és fából meg gallyakból építette fel a házat. De megjött a farkas, fújta egyet-kettőt, és ez a ház is a levegőbe repült. Most már ketten szaladtak a bátyjukhoz menedékkért. A harmadik szorgalmas és óvatos kismalac volt, a házat téglákból építette fel. Ide is utánuk jött a farkas, de bárhogy erőlködött, a házat nem tudta elfújni. Akkor nagy dühösen felkapaszkodott a tetőre, hogy majd a kéményen keresztül mászik be a házba.

A kismalacok azonban cselet eszeltek ki. Vízet forraltak, és a farkas a kéményből leereszkedve éppen a forró vizes üstbe pottyant. Úgy leforrázta magát, hogy azon nyomban felugrott, s a fájdalomtól esztét vesztve elfutott, hogy a lába sem érte a földet.



Aktualizált összefüggés: A farkast megégette a forró víz, és ez nagyon fáj neki.

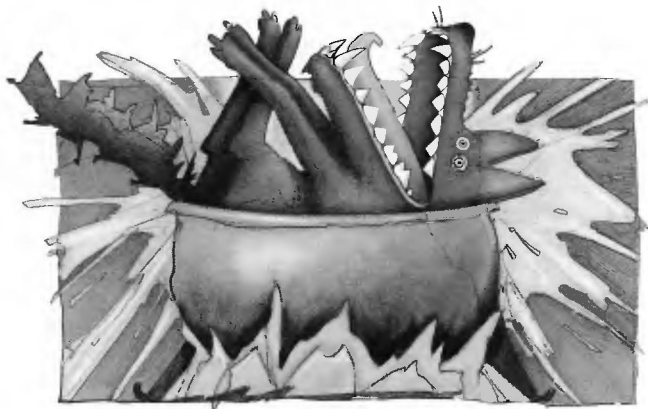
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság ? O !

Kijelentő mondat: A farkas beleesett a forró vizes üstbe, égette a bőrét a forró víz, és ez nagyon fáj neki.

Ha ... akkor: Ha a farkas forró vizes üstbe esik, akkor nagy fájdalmat érez.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor forró vízbe esik a farkas, mindannyiszor biztos, hogy nagy fájdalmat érez, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A farkas is, a forró víz is, a forró vízbe esés, a fájdalom is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miből építette a házát az első kismalac?
2. Miből építette a házát a második kismalac?
3. Miből építette a házát a harmadik kismalac?
4. Hová szaladt az első kismalac, amikor a farkas tönkretette a házát?
5. Hová szaladt a második kismalac, amikor a farkas tönkretette a házát?
6. Honnan akart bejutni a farkas a harmadik kismalac házába?
7. Hová pottyant?
8. Miért menekült el ordítva?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor érezhet nagy fájdalmat a farkas, ha forró vizes üstbe pottyant?
2. Mindig nagy fájdalmat érez a farkas, ha forró vizes üstbe pottyant?
3. A forró víz az oka a fájdalomnak? (Miért?)
4. Másnak is fáj, ha forró vízbe pottyant?
5. A farkas a valóságban is forró vízbe eshet?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka a farkas fájdalmának?
- még hogyan érthette volna forró víz a farkast?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha valaki forró vízbe pottyant?
- hogy ne forrázzuk le magunkat?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Vagy forró vizes üstbe pottyant a farkas, vagy nem érez nagy fájdalmat. A farkas még nem érez nagy fájdalmat, tehát... *(még nem pottyant forró vizes üstbe).*
2. Ha a farkas forró vizes üstbe pottyant, akkor nagy fájdalmat érez. A farkas forró vizes üstbe pottyant, tehát... *(nagy fájdalmat érez).*
3. Ha nem pottyant a farkas forró vizes üstbe, akkor nem érez nagy fájdalmat. A farkas nagy fájdalmat érez, tehát... *(forró vizes üstbe pottyant).*
4. Ha a farkas leereszkedik a kéményen, akkor a forró vizes üstbe esik, és ha a forró vizes üstbe esik, akkor megégeti magát. Tehát, ha a farkas leereszkedik a kéményen, akkor... *(megégeti magát).*

6. A HŐEMBER

Nagy hó volt, a gyerekek nagy hőembert csináltak. Ócska kalapot nyomtak a fejébe. Vörös orrot is kapott – sárgarépából. Két fekete szemet – szép fekete szénből. Benézteget azzal a fekete szemével az ablakon át a szobába, és így szólongatja Fülest:

– Fülesmackó! Olyan gyönyörű idő van ma! Gyere ki sétálni!

Fülesmackó nagyon megbarátkozott a hőemberrel. Mindennap meglátogatta, és mindenféle ajándékokat hozott neki. Egyszer színes papírból gombokat ragasztott fehér kabátjára. Máskor meg tollat tűzött a kalapja mellé.

Egy délelőtt a szokottnál erősebben tűzött a nap. A hó olvadni kezdett. Csepp-csepp... a jégsapokról folydogálni kezdett a víz, a hőember fekete szeméből pedig szürke könnyek gördültek alá.

– Ments meg, Füles! – könyörgött barátjának. – A nap tócsát csinál majd belőlem.

Fülesmackó törte, törte a fejét, végül is ezt sütötte ki: „El kell takami a hőembert a napfény elől. Erre a célra pedig legalkalmasabb egy esernyő.” Néhány pillanat múlva a hőember árnyékban hűsölt a piros ernyő alatt. Még sokáig így fog állni. Talán egész tavaszig.



Aktualizált összefüggés: Fülesmackó meg akarta menteni a hőembert az olvadástól, ezért egy esernyőt adott a kezébe.

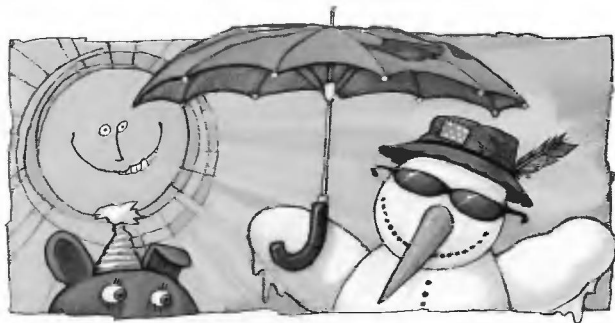
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ? O ?

Kijelentő mondat: Fülesmackó egy esernyőt adott a hőembernek, hogy ne olvadjon el a napon.

Ha ...akkor: Ha Fülesmackó esernyőt ad a hőembernek, akkor a hőember nem olvad el a napon.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor Fülesmackó esernyőt ad a hőembernek, a hőember mindannyiszor **valószínűleg** nem olvad el a napon, **de nemcsak akkor.**

Realitás vagy fikció: A hőember is létezik, a napsütés is, az esernyő is, de a beszélő Fülesmackó nem létezik. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Milyen idő volt?
2. Mit csináltak a gyerekek?
3. Milyen volt a hóember?
4. Milyen viszonyban volt Fülesmackó a hóemberrel?
5. Milyen ajándékokat vitt neki?
6. Milyen idő volt egyik délelőtt?
7. Mi történt a hóemberrel?
8. Miért könyörgött Fülesmackónak a hóember?
9. Mit talált ki Fülesmackó, hogy megmentse a barátját?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor olvad el a hóember, ha erősen tűz a nap?
2. Biztos, hogy elolvad a hóember, ha erősen tűz a nap?
3. Minden hóember elolvad, ha erősen tűz a nap?
4. Az erős napsütés lehet az oka, hogy elolvad a hóember?
5. Még mikor olvadhat el a hóember?
6. Ha van esernyője a hóembernek, akkor az megvédi az olvadástól?
7. Fülesmackó létezik a valóságban?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy olvadni kezdett a hóember?
- mi történik a hóemberrel, ha erősen süt a nap?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy ne olvadjon el a hóember?
- ha azt akarjuk, hogy elolvadjon a hó?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha Fülesmackó nem ad esernyőt a hóembernek, akkor a hóember elolvad. A hóember nem olvadt el. tehát... *(Fülesmackó esernyőt adott neki).*
2. Ha Fülesmackó esernyőt ad a hóembernek, akkor a hóember nem olvad el. Fülesmackó esernyőt adott a hóembernek, tehát... *(a hóember nem olvadt el).*
3. Vagy nem ad Fülesmackó esernyőt a hóembernek, vagy a hóember nem kezd olvadni. A hóember már olvadni kezdett, tehát... *(Fülesmackó még nem adott neki esernyőt).*
4. Ha a hóembernek van esernyője, akkor nem süt rá a nap, és ha nem süt rá a nap, akkor nem olvad el. Tehát, ha a hóembernek van esernyője, akkor... *(nem olvad el).*

7. AZ ÁLLATOK VITÁJA

Egy udvarban együtt lakott a macska, a kakas, a kutya meg a kecske. Esténként összeültek, hogy meghányják-vessék a dolgaikat. Csak egy kérdésben nem tudtak megegyezni: kinek-kinek mi fázik a legjobban.

- Nincs jobb a tejcsekénél – mondja a macska:
- Egeret fogni sem rossz, csak fáradtságos.
- Ugyan, a tej! A kukorica vagy az árpa sokkal jobb – szólt a kakas.
- Igazán finom csak a csont. Mennyi csontot megettem már életemben! – állította a kutya.

Friss szénát ropogtatni, főleg, ha illatos, nagyon jó ám! – mondta a kecske. Vitakoztak, vitakoztak, de nem tudták eldönteni, hogy mi a legfinomabb.

Aktualizált összefüggés: A kecske szereti a friss, illatos szénát.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltétlenül és szükségszerű velejárójú együttjárás. ? E !

Kijelentő mondattal: A kecske szívesen ropogtatja a friss, illatos szénát.

Ha ... akkor: Ha egy állat kecske, akkor szereti a friss, illatos szénát.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor egy állat kecske, mindannyiszor biztos, hogy szereti a friss, illatos szénát, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A kecske létezik. a friss, illatos széna is létezik, az is létezik, hogy a kecske szereti a szénát, viszont az **nem létezik**, hogy a kecske tudjon beszélni az emberek nyelvén. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Kik éltek együtt az udvarban?
2. Min vitatkoztak az állatok?
3. Mit mondott a macska?
4. Milyen kedvenc ételét említette a kakas?
5. Mi a kedvenc étele a kutyának?
6. Mit szeret enni a kecske legjobban?
7. Miben maradtak végül az állatok?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Biztos, hogy szereti a szénát a kecske?
2. Még mit szeret enni a kecske?
3. Minden kecske szereti a szénát?
4. Más állat is szereti a szénát?
5. Létezik olyan kecske, amelyik meg tudja mondani, hogy mit szeret?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- honnan lehet tudni, hogy milyen ételt szeret egy kecske?
- milyen állat szereti a friss, illatos szénát?

Alkalmazó beszélgetés. Mit nem lehet / lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy jól lakjon a kecske?
- ha azt akarjuk, hogy ne egyen meg valamit a kecske?

Gondatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abba hagyok!

1. Ha egy állat kecske, akkor szereti a friss, ropogós szénát. Az egyik állat kecske, tehát... *(szereti a friss, ropogós szénát).*
2. Ha egy állat nem kecske, akkor nem szereti a friss, ropogós szénát. Az egyik állat szereti a friss ropogós szénát, tehát... *(ez az állat kecske).*
3. Vagy kecske egy állat, vagy nem szereti a friss, ropogós szénát. A macska nem szereti a friss, ropogós szénát, tehát... *(a macska nem kecske).*
4. Ha egy állat kecske, akkor szeret növényeket enni, és ha szeret növényeket enni, akkor szereti a friss, ropogós szénát. Tehát, ha egy állat kecske, akkor... *(szereti a friss, ropogós szénát).*

8. A HOLLÓK VERSENGÉSE

Két holló azon versengett, melyikük tud magasabbra repülni egy bizonyos nagyságú csomaggal. Az egyik vattát tett a zsákjába, és kigúnyolta a másikat azért, mert az súlyos söt cipelt.

Ekkor azonban elkezdett zuhogni az eső. A második holló persze ezt előre látta. A só feloldódott az esőben és kicsöpögött a zsákából. Az első holló vattája viszont úgy megszívta magát hirtelen vízzel, hogy a meggondolatlan madár mozdítani sem bírta a szárnyát, és feladta a versenyt.



Aktualizált összefüggés: A só feloldódott az esőben és kicsöpögött a zsákából.

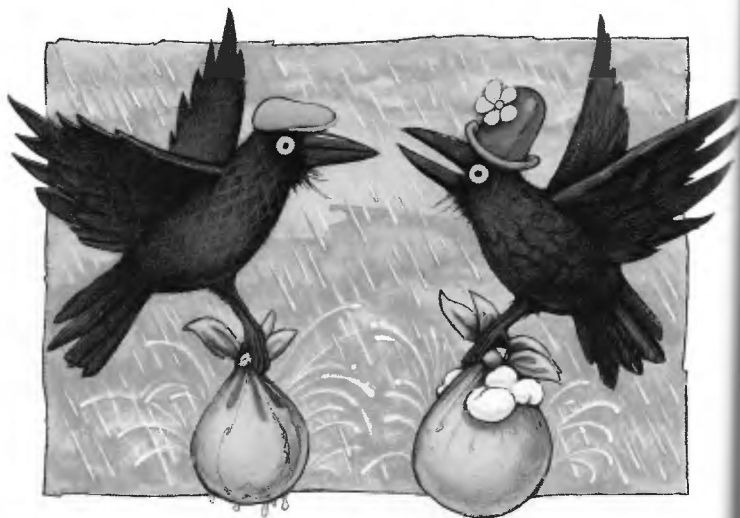
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság: ? O !

Kijelentő mondattal: A só feloldódik a vízben.

Ha ... akkor: Ha a sóra víz folyik, akkor a só feloldódik.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a sóra víz folyik, a só mindannyiszor biztos, hogy feloldódik, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A só is, a víz is, a ráfolyás, a só feloldódása is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miben versenyezett egymással a két holló?
2. Mit tett a zsákjába az egyik?
3. És a másik?
4. Mi történt az időjárással?
5. Mi történt a vattával az esőben?
6. És a sóval?
7. Melyik holló nyerte a versenyt?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor oldódik fel a só, ha víz csöpög rá?
2. Mindig feloldódik a só, ha víz csöpög rá?
3. A víz az oka a só feloldódásának?
4. Mástól is feloldódhat a só?
5. Más is feloldódik a vízben?
6. Feloldódik a só, ha vizet öntünk rá?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi szokott történni a sóval, ha víz folyik rá?
- mi lehetett az oka annak, hogy feloldódott a só?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy a só feloldódjon?
- ha azt akarjuk, hogy a só ne oldódjon fel?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a sóra víz folyik, akkor a só feloldódik. A sóra víz folyt, tehát... *(a só feloldódott).*
2. Ha a sóra nem folyik víz, akkor a só nem oldódik fel. A só feloldódott, tehát... *(a sóra víz folyt).*
3. Vagy víz folyik a sóra, vagy nem oldódik fel. A só még nem oldódott fel, tehát... *(még nem folyt rá víz).*
4. Ha a sóra víz folyik, akkor a só elázik, és ha a só elázik, akkor feloldódik. Tehát, ha a sóra víz folyik, akkor... *(feloldódik).*

9. A RÓKA MEG A RÁK

Azt mondta a róka a ráknak:

- Hallod-e, fussunk versenyt!
- Jól van, róka, én nem bánom!

Eliramodott a róka, a rák meg utána: az ollójával belesimpaszkodott a róka farkába.

Célba ért a róka, visszafordult, hátranézett, megcsóválta a farkát.

A rák akkora már eleresztette, talpra állt, és így szólt:

- Már régóta várlak. Ugyan hol maradtál?



Aktualizált összefüggés: A rák belesimpaszkodott a róka farkába, így a rókával egyszerre ért célba.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: A róka farkába csimpaszkodó rákot a róka viszi magával.

Ha ... akkor: Ha a rák belesimpaszkodik a róka farkába, akkor a rókával egyszerre ér célba.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a rák belesimpaszkodik a róka farkába, mindannyiszor **valószínű**, hogy a rókával egyszerre ér célba, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A róka is, a rák is, a róka farkába csimpaszkodás is létezik, az állatok így megbeszélt futóversenye azonban nem létezik. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Véledő beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mít javasolt a róka a ráknak?
2. Mít válaszolt a rák?
3. Mít csinált a rák?
4. Mi történt, amikor a róka célba ért?
5. Mít mondott neki a rák?

Véleménykérő beszélgetés. Mít gondoltok?

1. Csak akkor ér a rák a rókával egyszerre célba, ha a farkába csimpaszkodik?
2. Miért ért oda a rák a rókával egyszerre?
3. Más miatt is odaérhetett volna a rókával egyidőben?
4. A róka farkába csimpaszkodás az oka, hogy a rókával egyszerre ért a célba a rák?
5. Más állat is belecimpaszkodhatna a róka farkába?
6. Létezik olyan eset, hogy a rák a róka farkába csimpaszkodik?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka, hogy a rák a rókával egyszerre ért célba?
- mi történik, ha a rák a futó róka farkába csimpaszkodik?

Alkalmazó beszélgetés. Mít lehet / nem lehet tenni, ...

- ha nem akarunk egy futóversenyben lemaradni?
- ha le akarunk hagyni valakit a futóversenyben?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Vagy belecimpaszkodik a rák a róka farkába, vagy nem ér a rókával egyszerre célba. A rák a rókával egyszerre ért célba, tehát... *(belecimpaszkodott a róka farkába).*
2. Ha a rák belecimpaszkodik a róka farkába, akkor a rókával egyszerre ér célba. A rák belecimpaszkodott a róka farkába, tehát... *(a rókával egyszerre ért célba).*
3. Ha a rák nem csimpaszkodik bele a róka farkába, akkor nem ér a rókával egyszerre célba. A rák a rókával egyszerre ért célba, tehát... *(belecimpaszkodott a róka farkába).*
4. Ha a rák belecimpaszkodik a róka farkába, akkor a rókán utazik, és ha a rókán utazik, akkor a rókával egyszerre ér célba. Tehát, ha a rák belecimpaszkodik a róka farkába, akkor... *(a rókával egyszerre ér célba).*

10. A KÉK MEG A SÁRGA

Egyszer egy kék meg egy sárga festékpötty egymás mellé csöppent.

– Nem menne egy kicsit távolabb? – mondta a Kék.

– Menjén maga – válaszolta a Sárga. – Különben is, talán köszönne?

– Még hogy én köszönjek? Egy Sárgának! Kacagnom kell! Legyen szíves, ne könyököljön az oldalamba! – kiáltotta a Kék. – Tudja meg, hogy én színezem az eget, a vizet meg a tengert is.

– Az igaz. De Ön egyhangú és unalmas. Látott már maga napraforgót? Vagy őszi erdőt? – mondta a Sárga.

De nem fejezhette be. Összefolyt a két festékpötty. Nem volt már se kék, se sárga. Zöld lett belőlük.



Aktualizált összefüggés: A kék és a sárga festékpötty összekeveredett, és zöld festékpötty lett belőlük.

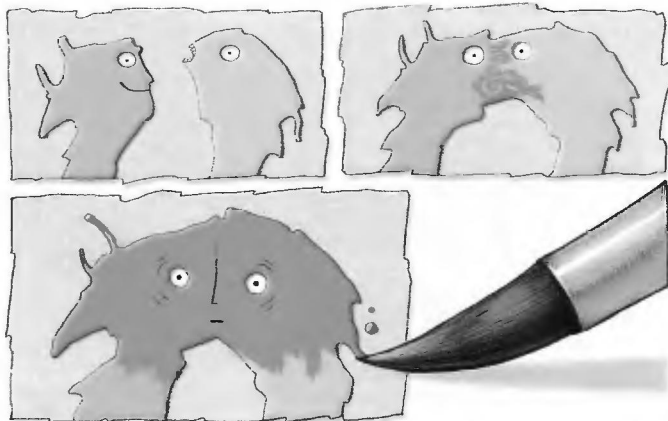
Összefüggés: Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ! O !

Kijelentő mondat: A kék és a sárga festékpötty összekeveredéséből zöld színű festékpötty lesz.

Ha...akkor: Ha a kék festék összekeveredik a sárgával, akkor zöld festék lesz belőle.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a kék festék összekeveredik a sárgával, mindannyiszor **biztos**, hogy zöld festék lesz belőle, de **csak akkor**.

Realitás vagy fikció: A kék és a sárga festék létezik, összekeveredve zöld festékké válnak. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová csöppent a kék és a sárga festékpötty?
2. Mit akart a kék?
3. Min vitakoztak a festékpöttyök?
4. Mi történt velük?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Mindig zöld színű festéket kapunk, ha a sárga és a kék festék összekeveredik?
2. Csak akkor kapunk zöld színű festéket, ha a kék és a sárga festék összekeveredik?
3. Csak zöld színű festéket kaphatunk a kék meg a sárga festék összekeveredésekor?
4. Az összefolyás az oka annak, hogy a kék és a sárga festékből zöld festék lett?
5. Létezik a kék és a sárga festék összekeveredése?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi szokott történni, ha a kék és a sárga festék összefolyik?
- mi lehet az oka annak, ha a kék és a sárga festékpöttyből zöld festékpötty lesz?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha zöld színnel akarunk festeni, de csak kék és sárga festékünk van?
- ha azt akarjuk, hogy a kék és a sárga festék ne folyjon össze?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a kék festék összefolyik a sárgával, akkor zöld festék lesz belőlük. A kék festék összefolyt a sárgával, tehát... *(zöld festék lett belőlük).*
2. Ha a kék és a sárga festék nem folyik össze, akkor nem lesz zöld festékpötty a papíron. Zöld festékpötty lett a papíron, tehát... *(a kék és a sárga festék összefolyt).*
3. Vagy összefolyik a kék és a sárga festék, vagy nem keletkezik zöld festékpötty. Még nem keletkezett zöld festékpötty, tehát... *(a kék és a sárga festék még nem folyt össze).*
4. Ha a kék és a sárga festék túl közel kerül egymáshoz, akkor összefolynak, és ha összefolynak, akkor zöld festék lesz belőlük. Tehát, ha a kék és a sárga festék túl közel kerül egymáshoz, akkor... *(zöld festék lesz belőlük).*

11. A RÓKA ÉS A FARKAS CSIKÓT VESZ

Elindult a róka csikót venni a farkas komájával. Látják, hogy ott legel a ló a csikójával a réten. Kérdi a róka a kancalótól:

– Eladó ez a csikó?

Azt mondja a ló:

– Eladó, hanem a hátsó jobb lábam patkójára van az ára írva.

Azt mondja a róka:

– Én nem tudok olvasni, de farkas komám tud, az majd elolvassa, hogy mi az ára.

A ló felemelte a hátsó lábát, odament a farkas, el akarta olvasni, de a kancaló jól orron rúgta, hogy gombolyagba tekerődött. A róka meg elszaladt, csak messziről nevetett. Mikor a farkas feljőzanodott, odament a rókához. Kérdi tőle a róka:

– No, komám, ízlett-e a csikóhús?

A farkas nem tudott semmit se szólni erre, csak előlálkodott.



Aktuális összefüggés: A farkas közel ment a lóhoz, és a ló orra rúgta.

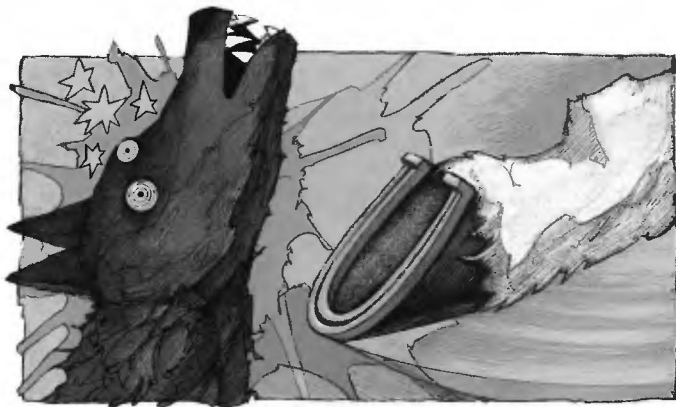
Összefüggés: Csak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás. **! E ?**

Kijelentő mondattal: A lóhoz közel menő farkast a ló orra tudja rúgni.

Ha...akkor: Ha a farkas közel megy a lóhoz, akkor a ló orra tudja rúgni.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a farkas közel megy a lóhoz, a ló mindannyiszor **valószínűleg** orra tudja rúgni, de **csak akkor**.

Realitás vagy fikció: A farkas is, a ló is, a közel menés is, az orra rúgás is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová indult a róka és a farkas?
2. Mit láttak a réten?
3. Mit kérdezett a róka a lótól?
4. Mit válaszolt a ló?
5. Kit küldött a lóhoz közel a róka?
6. Mi történt?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok...?

1. Csak akkor rúgta orrba a ló a farkast, ha a farkas közel megy hozzá?
2. Azért rúgta orrba a ló a farkast, mert a farkas közel ment hozzá?
3. Máskor is orrba rúghatja a ló a farkast?
4. Biztos, hogy orrba rúgja a ló a farkast, ha a farkas közel megy hozzá?
5. Más állatot is orrba rúg a ló?
6. Tényleg orrba tud rúgni egy ló egy farkast?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit tett a ló, amikor a farkas közel ment hozzá?
- mikor tudta orrba rúgni a ló a farkast?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne rúgjon meg valakit a ló?
- hogy ne menjen nagyon közel valaki a lóhoz?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Vagy közel megy a farkas a lóhoz, vagy a ló nem tudja orrba rúgni. A ló még nem tudta orrba rúgni a farkast, tehát... *(a farkas még nem ment közel a lóhoz).*
2. Ha a farkas közel megy a lóhoz, akkor a ló orrba tudja rúgni. A farkas közel ment a lóhoz, tehát... *(a ló orrba tudta rúgni).*
3. Ha nem megy közel a farkas a lóhoz, akkor a ló nem tudja orrba rúgni. A ló orrba tudta rúgni, tehát... *(a farkas közel ment a lóhoz).*
4. Ha a farkas közel megy a lóhoz, akkor a lovat zavarja, és ha a lovat zavarja, akkor a ló orrba rúgja a farkast. Tehát, ha a farkas közel megy a lóhoz, akkor... *(a ló orrba rúgja a farkast).*

12. A KUTYA, A MACSKA MEG AZ EGÉR

Valamikor régen volt a kutyának egy könyve. Félt szegény, hogy elveszíti, ezért elment minden állathoz, hogy őrizze meg neki, de biz azok nem vállalták. Utoljára, mit tehetett egyebet, mit nem, elment a macskához. Még akkoriban ők jó barátságban voltak egymással, és a macska sok kérésre elvállalta a könyv őrzését.

A macska sok ideig őrizte a könyvet, de utoljára csak megunta. Gondolta magában, hogy felteszi a gerendára. Ott nem lesz semmi baja. S csakugyan fel is tette.

Az egér, amint meglátta a könyvet, odament és szétrágta.

Nem sok idő múlva kéri a kutya a könyvet. A macska felmegy a gerendára, és lehozza. A kutya bontogatja, lapozgatja, hát látja, hogy csupa rongy. Kérdi a macskát, hogy mit csinált vele. Az elmondja az egész históriát, és a kárért az egeret okolja. De a kutya sem hagyta annyiban a dolgot: megfogadta, hogy ahol egy macskát lát, nem kéméli. Ám a macska is megharagudott az egérrre, s azóta üldözi a kutya a macskát, a macska pedig az egeret.

Aktualizált összefüggés: A könyv tönkrement, mert az egér szétrágta.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ? O !

Kijelentő mondattal: Amit az egér szétrág, az tönkremegy.

Ha ... akkor: Ha az egér szétrágja a könyvet, akkor a könyv tönkremegy.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor az egér megrág egy könyvet, mindannyiszor biztos, hogy a könyv tönkremegy, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A könyv is, az egér is, a könyv megrágása is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mije volt a kutyának?
2. Mitől félt a kutya?
3. Kit kért meg, hogy vigyázzon a könyvére?
4. Ki vállalta el végül, hogy megőrzi a könyvet?
5. Hová tette a könyvet egy idő után a macska?
6. Mi történt a könyvvel?
7. Kit hibáztatott a macska azért, mert tönkrement a kutya könyve?
8. Mit szólt ehhez a kutya?
9. Miért haragudott meg a macska az egérre?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor mehet tönkre egy könyv, ha az egér szétrágja? (Még mikor?)
2. Mindig tönkremegy egy könyv, ha az egér szétrágja?
3. Az egérrágás az oka a könyv tönkre menetelének?
4. Más dolog is tönkremegy, ha szétrágja az egér?
5. Létezik olyan eset a valóságban, hogy az egér megrág egy könyvet?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy a könyv tönkrement?
- mi történt a könyvvel, amit szétrágott az egér?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy az egér ne tudjon valamit szétrágni?
- ha valamit szétrágott az egér?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha az egér szétrágja a könyvet, akkor a könyv tönkremegy. Az egér szétrágta a könyvet, tehát... *(a könyv tönkrement).*
2. Ha az egér nem rágja szét a könyvet, akkor a könyv nem megy tönkre. A könyv tönkrement, tehát... *(az egér szétrágta).*
3. Vagy nem rágja szét az egér a könyvet, vagy a könyv tönkremegy. A könyv még nem ment tönkre, tehát... *(az egér még nem rágta szét).*
4. Ha az egér szétrágja a könyvet, akkor a könyv tönkremegy, és ha a könyv tönkremegy, akkor a könyv gazdája mérges lesz. Tehát, ha az egér szétrágja a könyvet, akkor... *(a könyv gazdája mérges lesz).*

13. A MEGVENDÉGELT KAFTÁN

Törökországban történt, hogy egy tanítónak nem volt pénze szép ruhákra.

Egyszerű öltözetben ment el a lakodalmas házba. A gazda és a vendégek nagyon megharagudtak, hogy ilyen szegényes öltözékű ember merészkedik a díszes társaságba, és kitessékelték a tanítót. Ez elment egy derék barátjához, akinek volt sok szép ruhája, kölcsönkért tőle egy díszes kaftánt meg egy finom turbánt és egyéb díszes ruhadarabokat. Visszament a lakodalomba, ahol most már nagy tisztelettel fogadták, jó ételeket raktak elébe. De ő nem nyúlt semmihez, hanem amikor a házigazda nagyon unszolta, lásson már hozzá, levette a díszes kaftánt meg a turbánt, rádobta a finom tálakra, és így szólt:

– Nesze, díszes kaftán, nesze szép turbán, egyetek, mert mikor nélkületek jöttem, kidobtak, most pedig minden jóval ellátanak. Nem nekem szól a szíves fogadtatás, hanem tinektek!



Aktualizált összefüggés: A szép ruhába öltözött tanítót meg akarták vendégelni.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: Aki szép ruhában van, az szívesen látott vendég.

Ha...akkor: Ha valaki szép ruhában van, akkor szívesen látott vendég.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a tanító szép ruhába öltözik, mindannyiszor valószínűleg szívesen látott vendég, de nemcsak akkor.

Realitás vagy fikció: A tanító, a lakodalom, a szép ruha, a megvendéglés létezik.

Ezért ez az összefüggés realitás.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová ment a tanító?
2. Milyen ruha volt rajta?
3. Hogyan fogadták először a lakodalomban?
4. Milyen ruhába öltözött másodszorra?
5. Honnan szerezte a szép ruhát?
6. Hogyan fogadták, amikor szép ruha volt rajta?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor fogadják szívesen az embert, ha szépen van felöltözve?
2. Biztos, hogy szívesen látott vendég az, aki szépen fel van öltözve?
3. Tényleg ilyen sok múlik a szép ruhán?
4. Létezik olyan társaság, ahol szívesebben látják azt, aki szépen fel van öltözve, mint azt, aki nem szép ruhában van?
5. Szerintetek számít az, hogy ki milyen ruhában van?
6. Jobb ember az, aki szép ruhában van?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- hogyan fogadnak minket, ha szép ruha van rajtunk?
- mikor szoktunk szép ruhába felöltözni?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy szívesen fogadjanak bennünket?
- ha valakin nem szép ruha van?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit most abbahagyok!

1. Ha valaki szép ruhában van, akkor szívesen látott vendég. A tanító szép ruhában volt, tehát... *(szívesen látott vendég volt).*
2. Ha nem öltözik fel valaki szépen egy ünnepre, akkor nem látják szívesen. A tanítót szívesen látták, tehát... *(szépen felöltözött).*
3. Vagy szépen felöltözik valaki egy ünnepre, vagy nem látják szívesen. A tanítót először nem látták szívesen. tehát... *(először nem öltözött fel szépen).*
4. Ha valaki szépen fel van öltözve, akkor szívesen látott vendég, és ha szívesen látott vendég, akkor megvendégelik. Tehát, ha valaki szépen fel van öltözve, akkor... *(megvendégelik).*

14. A NÁD ÉS A TÖLGY

A büszke tölgy így szánakozott a nádón:

– Milyen szomorú a te sorsod! Elég egy szélfuvallat, hogy lehajtsd a fejed, én azonban ellenállok minden szélviharnak.

– Igaz, hogy a szél meghajlíthat – vetette ellen a nád –, kiszakítani azonban nem tud.

Abban a pillanatban vihar támadt, s mintha csak a nád szavait bizonyítaná, elültetés után a tölgy a földön feküdt kidőlve, a nád azonban lassan felegyenesedett, és ugyanúgy lengedett a szélben, mint annak előtte.



Aktuális összefüggés: Vihar támadt, és kidöntötte a tölgyet.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: A vihar kidöntötte a tölgyet.

Ha ... akkor: Ha vihar van, akkor a tölgy kidőlhet.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor vihar van, a tölgy mindannyiszor valószínűleg kidől, de nemcsak akkor.

Realitás vagy fikció: A tölgy is, a vihar is, a kidőlés is létezik. Ezért ez az összefüggés realitás.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miért sajnálta a tölgy a nádat?
2. Milyen a nád?
3. Milyennek tartotta magát a tölgy?
4. Mit válaszolt a nád a tölgynek?
5. Mi történt hirtelen?
6. Mit csinált a szél a tölgygel?
7. Hogyan vészelté át a nád a vihart?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Tényleg nagyon erős egy tölgyfa?
2. Könnyen ki tud egy vihar dönteni egy tölgyfát?
3. Minden viharban kidől a tölgyfa?
4. Csak a vihartól dőlhet ki a tölgy?
5. Még mitől dőlhet ki a tölgy?
6. Bármilyen tölgy ki tud dőlni a viharban?
7. Bármilyen viharban kidől a tölgy?
8. Más fa is kidől a viharban?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történhet egy fával, ha vihar van?
- minket is fel tud dönteni a szél?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha nagy szél van?
- hogy megvédjük a fákat viharban?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha nincs vihar, akkor a tölgy nem dől ki. A tölgy kidőlt, tehát... *(vihar volt).*
2. Ha vihar van, akkor a tölgy kidől. Vihar van, tehát... *(a tölgy kidől).*
3. Vagy nincs vihar, vagy kidől a tölgy. A tölgy még nem dőlt ki, tehát... *(még nem volt vihar).*
4. Ha nagy vihar van, akkor nagyon erős szél fúj, és ha nagyon erős szél fúj, akkor a fák is kidőlhetnek. Tehát, ha nagy vihar van, akkor... *(a fák is kidőlhetnek).*

15. A NAGYRAVÁGYÓ BÉKA

Egy kövér ökör legelt a szép zöld pázsiton. Látta ezt a béka. Magában mondani kezdte: Bizony szép és nagy állat ez. Ha visszatartom a lélegzetem és felfújom magam, én is lehetek ekkora.

Szét is terpesztette a lábát, és elkezdte felfújni magát. Kérdezte a fiaitól:

– Na, hogy tetszik, fiaim? Vagyok-e már akkora, mint az ökör?

Feleltek a fiai:

– Közel sem.

Ismét nagyobbra kezdte fújni magát.

– Na, hogy tetszik, fiaim? Vagyok-e már akkora, mint az ökör?

Feleltek azok:

– Még sok a hája!

Erre minden erejét összeszedte a béka. De amikor igen nagyon igyekezett felfújni magát, bőre repedezni kezdett, és szétpukkadt.



Aktualizált összefüggés: A béka jó nagyra akarta felfújni magát, ezért szétpukkadt.

Összefüggés: Csak akkor feltételű és szükségszerű következményű okság. ! O !

Kijelentő mondat: A béka jó nagyra akarta felfújni magát, ezért szétpukkadt.

Ha ... akkor: Ha egy béka nagyon nagyra akarja felfújni magát, akkor szétpukkad.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a béka ökör nagyságúra akarja felfújni magát, mindannyiszor **biztos**, hogy szétpukkad, de **csak akkor**.

Realitás vagy fikció: A béka is, a felfújódás is létezik, de az, hogy egy állat annyira fel tudja fújni magát, hogy szétpukkanjon, az nem. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hol találkozott a béka az ökrrel?
2. Miért akart olyan lenni, mint az ökör?
3. Mit csinált, hogy olyan nagy legyen, mint az ökör?
4. Mit kérdezett a fiaitól?
5. Mit mondtak neki a fiai?
6. Mi történt a békával?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor pukkan szét a béka, ha olyan sok levegőt szív magába, hogy már megreped a bőre?
2. Bármennyi levegőt be tud szívni egy béka?
3. Más állat is szétpukkadhat azért, mert túl sok levegőt szívott magába?
4. Mindig szétpukkad a béka, ha túl sok levegőt szív magába?
5. Mi lehetett az oka annak, hogy szétpukkadt a béka?
6. A valóságban tényleg szétpukkadnak a békák, ha felfújják magukat?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit szoktunk érezni, ha nagyon sok levegőt szívunk magunkba?
- mikor szoktuk úgy érezni, hogy mindjárt szétpukkadunk?
- mi pukkanhat szét azért, mert túl sok levegő van benne?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha úgy érezzük, hogy mindjárt szétpukkadunk?
- hogy ne pukkadjon szét a lufi?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha egy béka túl sok levegőt szív magába, akkor szétpukkad. A béka túl sok levegőt szívott magába, tehát... (*szétpukkadt*).
2. Ha egy béka nem szív magába túl sok levegőt, akkor nem pukkan szét. A béka szétpukkadt, tehát... (*túl sok levegőt szívott magába*).
3. Vagy túl sok levegőt szív magába egy béka, vagy nem pukkan szét. A béka még nem pukkadt szét, tehát... (*még nem szívott túl sok levegőt magába*).
4. Ha valami nagyobbak akar látszani, mint amekkora, akkor túl sok levegőt szív magába, és ha túl sok levegőt szív magába, akkor szétpukkadhat. Tehát, ha valaki nagyobbak akar látszani, mint amekkora, akkor... (*szétpukkadhat*).

16. A NYÚL ÉS A BÉKÁK

A nyúl azon kesergett, hogy milyen javíthatatlanul gyáva, és minden elől elfut.

Megfogadta, hogy ezentúl bátrabban fog viselkedni. Ám akkor zajt hallott, s hanyatt-homlok elszaladt. Egy tó partjához érkezett, s a békák, amint meghallották, hogy valaki közeleg, beugrottak a vízbe, és elrejtőztek az iszapban.

– Még szerencse – vizsgáلتa magát a nyúl –, hogy lehetek akármilyen gyáva, mindig lesz olyan, aki még nálam is jobban fél.



Aktualizált összefüggés: A békák megijedtek a zajtól, és beugráltak a vízbe.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: A békák beugráltak a vízbe, mert megijedtek a zajtól.

Ha...akkor: Ha a békák megijednek a zajtól, akkor beugrálnak a vízbe.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a békák megijednek valamitől, mindannyiszor valószínűleg beugrálnak a vízbe, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy **fikció:** A békák is, a víz is, a megijedés is. a vízbe ugrálás is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Min kesergett a nyúl?
2. Mit határozott el?
3. Miért menekült el?
4. Kik voltak ott?
5. Miért ugrottak be a békák a vízbe?
6. Mit szólt ehhez a nyúl?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Megijednek a békák a nyúltól?
2. Bátor állat a béka?
3. És a nyúl?
4. Vannak bátrabb állatok?
5. Az ijedség az oka annak, hogy a békák beugráltak a vízbe?
6. Csak akkor ugrálnak be a békák a vízbe, ha megijednek?
7. Mindig beugrálnak a vízbe a békák, ha megijednek valamitől?
8. A valóságban vannak vízbe ugráló békák?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy a békák beugráltak a vízbe?
- mitől ijedhet meg a nyúl?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha megijedünk valamitől?
- hogy ne ijedjünk meg valamitől?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a békák megijednek valamitől, akkor beugrálnak a vízbe. A békák megijedtek a nyúltól, tehát... *(beugráltak a vízbe)*.
2. Vagy nem ijednek meg a békák, vagy beugrálnak a vízbe. A békák még nem ugráltak be a vízbe, tehát... *(még nem ijedek meg)*.
3. Ha a békák nem ijednek meg valamitől, akkor nem ugrálnak be a vízbe. A békák beugráltak a vízbe, tehát... *(megijedtek valamitől)*.
4. Ha a békák maguknál nagyobb állatot látnak, akkor megijednek, és ha megijednek, akkor beugrálnak a vízbe. Tehát, ha a békák maguknál nagyobb állatot látnak, akkor... *(beugrálnak a vízbe)*.

17. A NYUSZI, AZ ŐZIKE MEG A RÉPA

A nyuszinak elfogyott az ennivalója, útnak indult hát, hogy szerezzen valamit. Egyszer csak boldogan kiáltott fel:

– Hohó! Két répát találtam!

Csak az egyik répát ette meg. A másik megmaradt. Azt gondolta a nyuszi: „Az őzike bizonyára nincs mit ennie. Elviszem neki ezt a répát, hadd lakjék jól!”

Szaladt a nyuszi az őzike házához, de az őzike nem volt otthon. Otthagyta hát a nyuszi a répát. Az őzike azért nem volt otthon, mert ő is éppen eleség után járt. Talált is ennivalót, és örömmel vitte haza.

Amikor visszatért a házába, meglátta a répát, és nagyon elcsodálkozott:

– Hát ez meg hogy került ide?

Az jutott eszébe:

– A nyuszinak bizonyára nincs mit ennie. Elviszem neki ezt a répát. hadd lakjék jól!

Szaladt az őzike a nyuszi házához. A nyuszi azonban már jóllakott, és aludt édesen. Az őzike nem akarta felkelteni a nyuszit, letette hát a répát, és elment. Fölébredt a nyuszi, s nagyra nyitotta a szemét a csodálkozástól:

– Ejnye, visszakerült a répa! Nohát! – gondolkodott egy keveset. aztán elmosolyodott – Milyen jó az én barátom!



Aktualizált összefüggés: Az őzike azért nem volt otthon, mert ő is éppen eleség után járt.

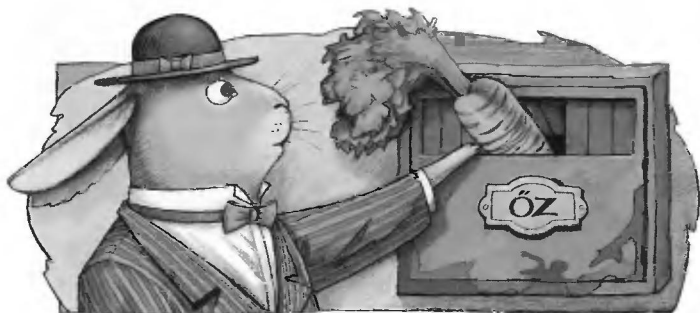
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ? O !

Kijelentő mondattal: Az eleségkeresés miatt az őzike elment otthonról.

Ha ... akkor: Ha az őzike eleséget keres, akkor elmegy otthonról.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor az őzike eleséget keres, mindannyiszor biztosan elmegy otthonról, de **nemcsak akkor.**

Realitás vagy fikció: Az őzike is, az őzike lakóhelye is. az eleségkeresés is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás.**



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová indult a nyuszi?
2. Hány répát talált?
3. Hány répát evett meg?
4. Kinek akarta adni a másik répát?
5. Hol járt az őzike?
6. Hol hagyta a nyuszi a répát?
7. Talált-e ennivalót az őzike?
8. Mit csinált, miután hazaért?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor megy el az őzike otthonról, ha eleséget keres? (Még mikor?)
2. Mindig elmegy az őzike otthonról, ha ennivalót keres?
3. Az ennivaló keresés az oka annak, hogy elment az őzike otthonról?
4. Szereti a nyuszi répát?
5. És az őzike?
6. Más állat is elmegy otthonról, ha eleséget keres?
7. A valóságban létezik élelmet kereső őzike?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit szoktak csinálni az állatok, ha ennivalóhoz szeretnének jutni?
- mi lehetett az oka annak, hogy az őzike elment otthonról? (Még mi?)

Alkalmazó beszélgetés. Mit tehetnek / lehet tenni, ...

- ha megéheznek az állatok?
- hogy ne éhezzenek az állatok?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha az őzike eleséget keres, akkor nincs otthon. Az őzike eleséget keres, tehát... *(nincs otthon).*
2. Ha az őzike nem keres eleséget, akkor otthon van. Az őzike nincs otthon. tehát... *(eleséget keres).*
3. Vagy eleséget keres az őzike, vagy otthon van. Az őzike még otthon van, tehát... *(még nem keres eleséget).*
4. Ha az őzike éhes. akkor elmegy eleséget keresni, és ha elmegy eleséget keresni, akkor nincs otthon. Tehát, ha az őzike éhes, akkor... *(nincs otthon).*

18. A RÁSZEDETT KÖVÉR EMBER

Egyszer egy kövér ember clindult vendégségbe valamely rokonához. Vitt a fején egy kondér kölest ajándék gyanánt a házigazdának. A multság meg a lakoma reményében igen magas volt a kedve, s tréfiával lépten-nyomon belekötött a járőkelőkbe. Váratlanul szembejön vele szürke lován Aldar-Kösze ostorát pattogtatva, szemlátomást siet valahová.

– Hé, Aldar-Kösze! – kurjant rá a kövér. – Hová iparkodsz? Ugyan várj már egy cseppet! Azt beszélik, veled még az is megesett, hogy rászedted magát az ördögöt. Engem viszont, barátocskám, semmiképp be nem csaphatsz!

Aldar-Kösze a lovát nógatva izgatottan válaszolja:

– Alkalmatlan időt szemeltél ki a tréfálkozásra, jó ember. Közeleg a világ vége. Nézz csak föl: merő egy láng az egész mennybolt, arra is számíthatsz, hogy rögvest leszakad! Rémulten pillantott fel a kövér az égre, mire a kondér ledőlt a fejről, a köles szanaszét szóródik az úton.

– Jaj nekem, mit csináltam! – üvöltött fel a kövér.

Aldar-Kösze pedig a lovát visszatartva nevet:

– Nehéz becsapni az okot, ám a bolond önmagát csapja be.



Aktualizált összefüggés: A kövér ember rémulten felnézett az égre, ezért a kondér leesett a fejről, és szétszóródott a köles.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű következményű okság. ? O ?

Kijelentő mondat: Aki felemeli a fejét, annak a fején lévő dolog leesik.

Ha ... akkor: Ha az ember felfelé nézve felemeli a fejét, akkor ami a fején van, az leesik.

Valahányszor ... mindannyiszor: valahányszor felfelé fordítja az ember a fejét, a kondér valószínűleg mindannyiszor leesik róla, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: Az ember is, a fején lévő kondér is, a fölfelé nézés is, a tál leesése is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidőző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová indult a kövér ember?
2. Mit vitt a kondérban ajándékba?
3. Hogyan viselkedett az úton a többi emberrel?
4. Kivel találkozott út közben?
5. Mit mondott neki Aldar-Kösze?
6. Hová nézett a kövér ember?
7. Mi történt a fején lévő kondérral?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor esik le a kondér az ember fejről, ha az ember felfelé néz?
2. Máskor is leeshet a kondér az ember fejről? (Mikor még?)
3. Más dolog is lecsúszhat az ember fejről, ha felfelé néz?
4. Biztos, hogy leesik a kondér a fejünkről, ha felfelé nézünk?
5. A felfelé nézés az oka a kondér lecsúszásának?
6. Előfordulhat ilyesmi mással is? Például velem is?
7. Létezhet-e, hogy az ember fejről leesik a kondér?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik a fejünkön lévő dologgal, ha felfelé nézünk?
- mi lehetett az oka annak, hogy lecsúszott a kondér?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne csússzon le a fejünkről, amit rajta visünk, ha felfelé nézünk?
- ha azt akarjuk, hogy lecsússzon a fejünkről, amit rajta visünk?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Vagy felfelé fordítja a kövér ember a fejét, vagy rajta marad a kondér. A kondér még a kövér ember fején maradt, tehát... *(még nem fordította felfelé a fejét).*
2. Ha a kövér ember felfelé fordítja a fejét, akkor a fején lévő kondér leesik. A kövér ember felfelé fordította a fejét, tehát... *(a fején lévő kondér leesett).*
3. Ha nem fordítja felfelé a fejét a kövér ember, akkor nem esik le a fején lévő kondér. Leesett a kövér ember fején lévő kondér, tehát... *(felfelé fordította a fejét).*
4. Ha a kövér ember felnéz az égre, akkor felfelé fordítja a fejét, és ha felfelé fordítja a fejét, akkor leesik róla a kondér. Tehát, ha a kövér ember felnéz az égre, akkor... *(leesik róla a kondér).*

19. A RÓKA ÉS A BAKKECSKE

A róka szomjasan bolyongott a mezőn, vizet keresett. Végre talált egy kútat, de csak az alján volt víz. A róka megnézte, milyen a kút. Két vödörrel működött, ha a vízzel teli vödört felhúzták, a másik leereszkedett, ha a másikat húzták fel, az első ereszkedett le, és így tovább. A róka beszállt az egyik vödörbe, ami a súlyától gyorsan süllyedt. Egy pillanat alatt lent volt vele, és jól teleitta magát. De hogyan másszon vissza? Arra számított, hogy majd csak jön valaki, akit rászedhet. Úgy is lett. Egy bakkecske jött oda, ő is vizet keresett. A róka elmagyarázta, hogyan működik a kút, és végül azt mondta:

– Szállj be a vödörbe! Te lejössz, én felmegyek.

– Igen, és azután? – kérdezte a másik.

– Az még egyszerűbb: te jössz föl, én meg lemegyek.

A bakkecske bemászott a vödörbe, és egy pillanat alatt leért, a róka meg felemelkedett. Amint felért, köszönt, és már indult is.

– Várj! – kiáltotta a bakkecske. – Azt ígérted, hogy segítesz visszamenni!

– Dehogy ígértem! – válaszolta a róka. – Csak éppen beszélgettünk róla.



Aktualizált összefüggés: Ha a vízzel teli vödört felhúzták, akkor a másik vödör leereszkedett, ha a másikat húzták fel, akkor az első ereszkedett le.

Összefüggés: Csak akkor feltételű és szükségserű velejárójú együttjárás: **! E !**

Kijelentő mondattal: Az egyik vödör leereszkedik, a másik meg felemelkedik.

Ha...akkor: Ha az egyik vödört felhúzzák, akkor a másik leereszkedik.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor az egyik vödört felhúzzák, a másik mindannyiszor **biztos**, hogy leereszkedik, de **csak akkor**.

Realitás vagy fikció: A két vödör is, a kút is, a vödöröknek ilyen módon való rögzítése is létezik, ezért ez az összefüggés **realitás**.

BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hol bolyongott a róka?
2. Mit keresett?
3. Hogyan működött a kút?
4. Mit magyarázott a róka a bakkecskének?
5. Hogyan tudott kijutni a róka a kútból?
6. Mi történt a bakkecskével?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak az egyik vödör lehet fent?
2. Ha az egyik vödör fent van, akkor a másik biztos, hogy lent van?
3. Lehet két vödör is fent egyszerre?
4. Miért ment le a fenti vödör?
5. Létezhet ilyen kétvödrös kút?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történt az egyik vödörrel, amikor a másik lement a kútba?
- mi történt a másik vödörrel, mikor az egyik feljött a kútból?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha le akarjuk engedni a fenti vödröt?
- ha a lenti vödörből inni akarunk?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a fenti vödör lemegy, akkor a lenti vödör feljön. Lemegy a fenti vödör, tehát...
(feljön a lenti vödör).
2. Vagy lemegy a fenti vödör, vagy nem jön föl a lenti vödör. Még nem jött föl a lenti vödör, tehát... *(még nem ment le a fenti vödör).*
3. Ha nem megy le a fenti vödör, akkor nem jön föl a lenti vödör. Feljött a lenti vödör, tehát... *(lement a fenti vödör).*
4. Ha a fenti vödörbe beleül a róka, akkor a fenti vödör nehezebb, és ha a fenti vödör nehezebb, akkor az megy le, a másik pedig feljön. Tehát, ha a fenti vödörbe beleül a róka, akkor... *(a fenti vödör lemegy, a lenti pedig feljön).*

20. A RÓKA ÉS A HOLLÓ

A róka meglátta a hollót, amint csőrében egy jókora darab sajttal egy fára telepedett, és rögtön azon gondolkozott, hogyan szerezhetné meg a pompás falatot.

– Erős vagy, szép és ravasz – kezdte agyba-főbe dicsérni a madarat. – Ha még szép hangod is lenne, te lehetnél a király!

A holló énekelni kezdett, hogy megmutassa: ő még ebben is kiváló, ezzel azonban kiejtette a sajtot a csőréből. A róka rögtön felkapta, és azt mondta:

Csak az a baj, hogy nincs elég eszed!



Aktualizált összefüggés: A holló énekelni kezdett, ezért a sajt kiesett a csőréből.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételező és valószínűleg velejárájú okság: ? O ?

Kijelentő mondat: A holló énekel, és a sajt kiesett a csőréből.

Ha ... akkor: Ha a holló énekelni kezd, akkor a sajt kiesik a csőréből.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a holló énekelni kezd, a sajt mindannyiszor valószínűleg kiesik a csőréből, de nemcsak akkor.

Realitás vagy fikció: A holló is, a sajt is, a holló éneklése is létezik, de a holló nem szokott sajtot tartani a csőrében. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hol látta meg a róka a hollót?
2. Mi volt a holló csőrében?
3. Mit szeretett volna a róka?
4. Mit mondott a hollónak?
5. Mit csinált a holló?
6. Mi történt a sajttal?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor esik ki a sajt a holló csőréből, ha a holló énekelni kezd? (Még mikor?)
2. Mindig kiesik a sajt a holló csőréből, ha a holló énekelni kezd?
3. Az énekelés az oka annak, hogy a holló csőréből kiesett a sajt?
4. Tud énekelni a holló?
5. Szereti a holló a sajtot?
6. Biztos, hogy kiesik a sajt a holló csőréből, ha a holló énekelni kezd?
7. A valóságban lehetséges, hogy a holló a csőrében lévő sajtot kiejtheti?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történne, ha a holló nem hallgatna a rókára?
- mi lehetett az oka annak, hogy a holló csőréből kiesett a sajt?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy ne essen ki a szánkából, ami benne van?
- ha van a szánkban valami, és énekelni akarunk?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a holló énekelni kezd, akkor a sajt kiesik a csőréből. A holló énekelni kezdett, tehát... *(a sajt kiesett a csőréből).*
2. Ha a holló nem kezd énekelni, akkor a sajt nem esik ki a csőréből. A sajt kiesett a holló csőréből, tehát... *(a holló énekelni kezdett).*
3. Vagy énekelni kezd a holló, vagy nem esik ki a sajt a csőréből. A sajt még nem esett ki a holló csőréből, tehát... *(a holló még nem kezdett énekelni).*
4. Ha a holló énekelni kezd, akkor kitér a csőrét, és ha kitér a csőrét, akkor a sajt kiesik a csőréből. Tehát, ha a holló énekelni kezd, akkor... *(a sajt kiesik a csőréből).*

21. A RÓKA ÉS A KÁCSÁK

Egyszer a róka séta közben a tópartra ért. A tóban kacsák úszkáltak. Amint meglátta a róka a kacsákat, mindjárt kacsapecsenyére fájta a foga. Gondolkozott, hogyan foghatna meg csak egyet is. Tudta, hogy a kacsák nagyon kíváncsiak, bekiáltott nekik.

– Gyertek csak közelebb, majd szép mesét mondom!

– Halljuk mi innen is – felelték a kacsák –, csak mondd!

– De messze vagytok ám, nem tudok akkorát kiáltani. Jöjjön ki közületek egy, annak majd a fülébe súgom, ő azután elmondja a többieknek. De okos jöjjön ám ki, mert a buta elfelejti!

A kacsák mind kijöttek a partra, mert mind okosnak tartotta magát. A róka azután, amelyik legközelebb volt hozzá, megfogta, a többi pedig szétrebbent.



Aktuális összefüggés: A kacsák kijöttek a tópartra, így a róka el tudta kapni az egyiket.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű vellejárójú együttjárás: ? E ?

Kijelentő mondattal: A partra kijövő kacsák közül egyet a róka el tud kapni.

Ha ... akkor: Ha a kacsák kijönnek a partra, akkor a róka el tud egyet kapni közülük.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a kacsák kijönnek a partra, a róka mindannyiszor valószínűleg elkap egyet, de nemcsak akkor.

Realitás vagy fikció: A róka, a kacsák, a tóban úszkálás létezik. A tóból kijövő kacsák elkapása is létezik. Ezért ez az összefüggés realitás.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová ért a róka séta közben?
2. Hol úszkáltak a kacsák?
3. Mit szeretett volna a róka?
4. Mit kiabált be a kacsáknak?
5. Hogyan tudta rászedni a róka a kacsákat?
6. Hány kacsát tudott elkapni a róka?
7. Mit csinált a többi kacsá?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor tudja elkapni a róka a kacsát, ha a kacsá kijön a vízből? (Miért?)
2. Mindig el tudja kapni a róka a kacsát a szárazföldön?
3. Tud úszni a róka?
4. Előfordul, hogy a kacsá elmenekül a róka elől?
5. Azért tudja elkapni a róka a kacsát, mert kijött a vízből?
6. Mit szeret enni a róka?
7. A valóságban is el tudja kapni a róka a vízből kijövő kacsát?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit szokott tenni egy róka, ha kacsát lát?
- mit szokott tenni egy kacsá, ha meglát egy rókát?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha a kacsák el akarnak menekülni a róka elől?
- ha a rókát távol akarjuk tartani a kacsáktól?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Vagy kijönnek a kacsák a partra, vagy nem tudja elkapni őket a róka. A róka még nem tudta elkapni a kacsákat, tehát... *(a kacsák még nem jöttek ki a partra).*
2. Ha a kacsák kijönnek a partra, akkor a róka el tudja kapni őket. A kacsák kijöttek a partra, tehát... *(a róka el tudta kapni őket).*
3. Ha a kacsák nem jönnek ki a partra, akkor a róka nem tudja elkapni őket. A róka el tudta kapni őket, tehát... *(a kacsák kijöttek a partra).*
4. Ha a rókához közel kerül egy kacsá, akkor el tudja kapni a kacsát, és ha el tudja kapni a kacsát, akkor a róka megeszi. Tehát, ha a rókához közel kerül egy kacsá, akkor... *(a róka megeszi).*

22. A SZAPPANBUBORÉK

A király súlyos betegségen esett át, és azóta teljesen megváltozott. Semmi sem vidította fel, minden untatta, ásitása átragadt az egész udvarra. Valamire vágyott, de maga sem tudta, mire. És hát hogyan is lehet egy királynak valamit adni, ha senki sem tudja, hogy mi legyen az. A miniszterei a világ minden tájáról orvosokat, tudósokat hoztattak, akik újabb és újabb időtöltést, szórakozást, játékot eszeltek ki a számára, de mindhiába. Egy-zer egy öregasszony érkezett a királyi palotába.

– Én odaadom, amire a király vágyik – mondta. – Cserébe annyi aranyat kérek, amennyit én magam nyomok.

Megegyeztek, de bármennyi aranyat is raktak a mérlegre, nem egyenlítette ki az öregasszony súlyát. A miniszterek kétségbe estek, de az öregasszony nagy hatótában tört ki, és azt mondta:

– A király szappanbuborékot akar.

Azzal elkezdett fújni egy szalmaszálat, amelyet előtte szappanvizes csuporba mártogatott. A királynak ez nagyon tetszett és újra boldognak érezte magát. Ha a király boldog, vele örül az egész udvar meg az egész királyság.



Aktualizált összefüggés: A király a betegsége után mindig szomorú volt, senki sem tudta felvidítani. Az öregasszony szappanbuborékokat kezdett fújni, ettől a király újra boldognak érezte magát.

Összefüggés: Csak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ! O ?

Kijelentő mondattal: Az öregasszony szappanbuborékokat fújt, ettől a királynak jókedve lett.

Ha ... akkor: Ha az öregasszony szappanbuborékokat fúj, akkor a király jókedvű lesz.

Valahányszor mindannyiszor: Valahányszor az öregasszony szappanbuborékokat fúj, a király valószínűleg mindannyiszor jókedvű lesz, de **csak akkor**.

Realitás vagy fikció: A király is, az öregasszony is, a szappanbuborék is létezik, és az is, hogy a buborék tetszik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mitől változott meg a király?
2. Milyen volt a hangulata?
3. Mit tettek az emberek, hogy segítsenek neki?
4. Ki érkezett a palotába?
5. Mit fgért az öregasszony?
6. Mit kért érte cserébe?
7. Mit csinált az öregasszony?
8. Mit szólt a király?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor lesz jókedvű a király, ha az öregasszony szappanbuborékokat fúj?
2. Mindig jókedve lesz a királynak, ha az öregasszony szappanbuborékokat fúj?
3. A szappanbuborék az oka a király jókedvének? (Miért?)
4. Más is boldognak érzi magát a szappanbuboréktól?
5. Nektek is tetszik a szappanbuborék?
6. A valóságban is örömet okozhat a szappanbuborék látványa?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mitől lett jókedve a királynak?
- mit szólt a király, amikor az öregasszony szappanbuborékokat kezdett fújni?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne legyen rossz kedvünk?
- ha valakinek körülöttünk rossz kedve van?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abba hagyok!

1. Ha az öregasszony nem fúj szappanbuborékokat, akkor a király nem jókedvű. A király jókedvű, tehát... *(az öregasszony szappanbuborékokat fúj).*
2. Vagy szappanbuborékokat fúj az öregasszony, vagy nem jókedvű a király. A király még nem jókedvű, tehát... *(az öregasszony még nem fúj szappanbuborékokat).*
3. Ha az öregasszony szappanbuborékokat fúj, akkor a király jókedvű. Az öregasszony szappanbuborékokat fúj, tehát... *(a király jókedvű).*
4. Ha az öregasszony szappanbuborékokat fúj, akkor az tetszik a királynak, és ha tetszik neki, akkor a király jókedvű lesz tőle. Tehát, ha az öregasszony szappanbuborékokat fúj, akkor... *(a király jókedvű lesz tőle).*

23. KÉT KISKECSKE

Két kiskecske szembetalálkozott a patak keskeny hídján. Olyan keskeny volt a híd, hogy nem fértek el egymás mellett.

– Vissza, vissza! – szólt az egyik.

– Hát még mit nem? Öregebb vagyok, mint te. Úgy illik, hogy te fordulj vissza.

– Igen ám, de én léptem előbb a hídra.

Visszafordulni egyik sem akart. Vadul nekimentek egymásnak, és verekedni kezdtek. Csúszós volt a híd, és mindketten belepottyantak a vízbe.



Aktualizált összefüggés: A kiskecskék verekedés közben megcsúsztak a hídon, és belepottyantak a vízbe.

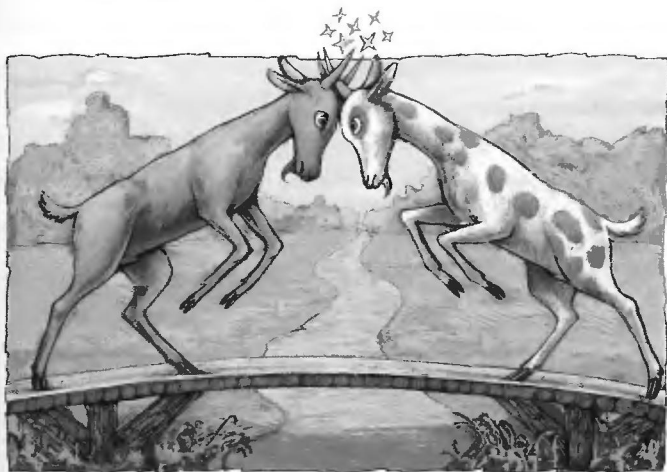
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ? O ?

Kijelentő mondat: A csúszós hídon verekedő kiskecskék belepottyantak a vízbe.

Ha...akkor: Ha a kiskecskék megcsúsznak a hídon verekedés közben, akkor belepottyannak a vízbe.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a kiskecskék verekedés közben megcsúsznak a hídon, mindannyiszor **valószínűleg** belepottyannak a vízbe, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy **fikció:** A kiskecskék is, a verekedés is, a csúszós híd is, a megcsúszás is és a vízbe pottyanás is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hol találkozott össze a két kiskecske?
2. Milyen volt a híd?
3. Mit mondott az egyik kiskecske?
4. Mit válaszolt a másik kiskecske?
5. Mit nem akart egyik kiskecske sem?
6. Mi történt ezután?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor pottyannak bele a vízbe a kiskecskék, ha összeverekednek a csúszós hídon? (Mi miatt lehet még vízbe pottyanni?)
2. Mindig belepottyannak a kiskecskék a vízbe, ha összeverekednek a csúszós hídon?
3. Azért pottyantak bele a kiskecskék a vízbe, mert összeverekedtek a csúszós hídon?
4. Mit gondoltok, más is belepottyanhat a csúszós hídról a vízbe?
5. A valóságban létezik olyan, hogy két kiskecske összeverekedik egy csúszós hídon, és belepottyannak a vízbe?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy a kiskecskék belepottyantak a vízbe?
- Mi történt a verekedő kiskecskével?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne csúszunk meg a csúszós hídon?
- ha megcsúszunk a csúszós hídon?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a kiskecskék megcsúsznak a hídon verekedés közben, akkor belepottyannak a vízbe. A kiskecskék megcsúsztak a hídon verekedés közben, tehát... *(belepottyantak a vízbe).*
2. Vagy megcsúsznak a kiskecskék verekedés közben a hídon, vagy nem pottyannak bele a vízbe. A kiskecskék még nem pottyantak bele a vízbe, tehát... *(még nem csúsztak meg a hídon).*
3. Ha a kiskecskék nem csúsznak meg verekedés közben a hídon, akkor nem pottyannak bele a vízbe. A kiskecskék belepottyantak a vízbe, tehát... *(megcsúsztak a hídon).*
4. Ha a kiskecskék összeverekednek a csúszós hídon, akkor megcsúsznak, és ha megcsúsznak, akkor belepottyannak a vízbe. Tehát, ha a kiskecskék összeverekednek a csúszós hídon, akkor ... *(belepottyannak a vízbe).*

24. A VARGA, A SZIKRA MEG A BAB

Egyszer volt a világon egy varga, egy szikra és egy bab, ezek együtt elmentek vándorolni. Útközben egy víz mellé értek, de nem tudtak rajta átmenni, mert csak egy szalmaszálból volt a híd. Tanakodtak egy darabig, egyszer azt mondja a bab:

- Eredj te, varga, próbáld meg, át lehet-e menni!
- Én nem próbálhatom, mert nehéz ember vagyok, s belecsem: eredj által te, bab!
- Hiszen én sem mehetek, mert én is nehéz vagyok. menj át te, szikra, te úgyis könnyű legény vagy!

A szikrának nem kellett sok biztatás, felugrik a szalmahídra, de alig halad pár lépést, meggyullad a szalmahíd, elég, és a szikra belepottyan a vízbe. Amint ezt a bab meglátta, akkorát kacagott, hogy menten kettérepedt. Nosza, a varga kapta a tűt, s összevarrta a repedést, és a babon egy fekete folt keletkezett. Aki nem hiszi, nézze meg, máig is ott van rajta a babon a fekete folt!



Aktualizált összefüggés: A szikra felugrott a szalmahídra, ettől a híd meggyulladt és elégett.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételi és szükségszerű velejárójú okság. ? O !

Kijelentő mondat: A szalmahíd felgyulladt a szikrától és elégett.

Ha... akkor: Ha a szalmahídra szikra pattan, akkor a szalmahíd meggyullad és elég.

Valahányszor... mindannyiszor: Valahányszor szikra pattan a szalmahídra, a szalmahíd mindannyiszor biztosan meggyullad és elég, de **nemcsak akkor.**

Realitás vagy fikció: A szikra létezik, de a szalmahíd nem. Ezért ez az összefüggés **fikció.**



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová ment a szikra, a varga és a bab?
2. Miért nem tudtak átmenni a vízen?
3. Milyen ember volt a varga?
4. Miért nem mehetett át a bab?
5. Mi történt, amikor a szikra ment a hídra?
6. Mit csinált a bab?
7. Mi történt vele?
8. Miért van a babon fekete folt?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor gyullad meg a szalmahíd, ha szikra pattan rá? (Még mi mástól?)
2. Mindig meggyullad a szalmahíd, ha rápattan a szikra?
3. A szikra az oka a szalmahíd meggyulladásának?
4. Másfajta híd is meggyulladhat, ha szikra pattan rá?
5. A vashíd is felgyullad, ha szikra pattan rá?
6. Létezik szalmából készített valóságos híd?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik a szalmahíddal, ha rápattan egy szikra?
- mi lehetett az oka annak, hogy meggyulladt a híd?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne gyulladjon meg valami?
- ha valami meggyullad?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

- Ha szikra pattan a szalmahídra, akkor a szalmahíd meggyullad. A szalmahídra szikra pattant, tehát... *(a szalmahíd meggyulladt).*
- Ha nem pattan szikra a szalmahídra, akkor a szalmahíd nem gyullad meg. A szalmahíd meggyulladt, tehát... *(szikra pattant a szalmahídra).*
- Vagy nem pattan szikra a szalmahídra, vagy meggyullad a szalmahíd. A szalmahíd még nem gyulladt meg, tehát... *(még nem pattant szikra a szalmahídra).*
- Ha a szalmahídra szikra pattan, akkor a szalmahíd meggyullad, és ha meggyullad, akkor a szalmahíd eléghet. Tehát, ha a szalmahídra szikra pattan, akkor... *(a szalmahíd eléghet).*

25. ÁPRILISI TRÉFA

Az erdész talált egy kincseshátát, teli arannyal. Tudta, hogy a felesége igen fecsegő asszony, és hogy a faluban ki ne tudójék a kincs eredete, furfangos tervet eszelt ki. Ott hagyta a ládikót, amíg néhány dolgot elrendezett, aztán elment az asszonyért, és együtt tértek vissza az erdőbe.

– Nicsak! – kiáltott fel, amikor a fa alá értek. – Egy pisztráng nőtt a faágon!

Fogta a halat, amit természetesen ő maga tett oda korábban. Elmentek a patakhoz is, ahol az erdész halászni szokott, kihúzta a hálót, és egy nyulat talált benne, ezt is korábban ő rakta bele. Utána elmentek a ládáért, de az erdész úgy tett, mintha azt is csak most vette volna észre.

Az asszony, annak ellenére, hogy a férje a lelkére kötötte, ne fecsegye ki szerencséjüket senkinek, eldicsekedett vele a barátnőinek. A férj pedig értetlenül kérdezte a többiek előtt:

– Miféle kincsről beszélsz?

– Nem emlékszel? – cróskódott a feleség. – Akkor találtuk, amikor a pisztrángot a faágon, és a nyulat a halászhálóban!

Érthető, hogy ezután a sületlenség után a barátnők úgy gondolták, az asszony bolond, így hát a kincsről szóló történetét sem hitték el.



Aktualizált összefüggés: Az asszony sületlenségeket beszélt, így barátnői azt gondolták, hogy bolond, és a kincsről szóló történetet sem hitték el neki.

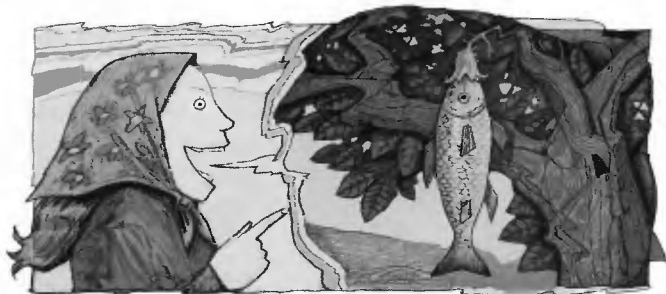
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárájú együttjárás: ? E !

Kijelentő mondattal: Aki ostobaságokat beszél, annak nem hisznek.

Ha...akkor: Ha valaki sületlenségeket beszél, akkor nem hisznek neki.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor az asszony sületlenségeket beszél, mindannyiszor többé nem hisznek neki, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: Az asszony is, a sületlenséget beszélés is létezik, és az is, hogy nem hiszi el valaki, amit a másik mond, ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidézõ beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mit talált az erdész?
2. Milyen asszony volt a felesége?
3. Mit csinált az erdész?
4. Miért akasztotta a pisztrángot a fára?
5. Hogyan került a nyúl a halászhálóba?
6. Mit mesélt az asszony a barátjának?
7. Mit szóltak a barátjának?

Véleménykérõ beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Miért nem hittek a barátjának az asszonynak?
2. Csak akkor nem hisznek valakinek, ha ostobaságokat beszél? (Mi más miatt nem hiszünk másoknak?)
3. Azért nem hittek az asszonynak, mert ostobaságokat beszélt?
4. Soha nem hisznek annak, aki ostobaságokat beszél?
5. Másnak sem hisznek, ha ostobaságokat beszél?
6. A valóságban sem hisznek a képtelenségeket beszélõknek?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy nem hittek az asszonynak?
- mi történt akkor, amikor az asszony ostobaságokat beszélt?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy eldöntjük, hogy valaki ostobaságot beszél-e?
- ha azt akarjuk, hogy higgyenek nekünk?

Gondolatbefejezõ beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha valaki nagy ostobaságokat beszél, akkor nem hisznek neki az emberek. Az asszony nagy ostobaságokat beszélt, tehát... *(nem hittek neki az emberek).*
2. Vagy nem beszél valaki ostobaságokat, vagy nem hiszik el, amit mond. A férjnek elhiszik, amit mond, tehát... *(a férj nem beszél ostobaságokat).*
3. Ha valaki nem beszél ostobaságokat, annak hisznek. Az asszonynak nem hittek, tehát... *(az asszony ostobaságokat beszélt).*
4. Ha valaki ostobaságokat beszél, akkor azt hiszik, hogy nem mond igazat, és ha azt hiszik, hogy nem mond igazat, akkor nem hisznek neki. Tehát, ha valaki ostobaságokat beszél, akkor... *(nem hisznek neki).*

26. AZ IFJÚSÁG FORRÁSA

Élt egyszer egy öreg favágó a feleségével Japán egyik szigetén. Josida és Fumi, a két öreg, elégedettek voltak sorsukkal, csupán azon keseregtek, hogy ha valamelyikőjüket elragadja a halál, el kell válniuk egymástól.

Egy nap Josida kiballagott az erdőbe, de az jócskán megváltozott, mióta nem járt arra. El is tévedt, és barangolás közben egy patakra bukkant. Ivott is belőle egy kortyot, s azon nyomban húszéves ifjúvá változott. Hát persze, hiszen a híres fiatalító forrást találta meg!

Hazafutott, otthon az asszonya alig ismerte meg: de amikor megtudta, mi történt, kifaggatta, hogy hol van az a csodaforrás.

Josida, mivel Fumi nem tért vissza, egy idő után nyugtalankodni kezdett, és ő is visszament a forráshoz. Hát, egy csecsemőt talált ott, aki még járni sem tudott! Ez lett az öregasszonyból, mert túl sokat ivott a vízből!

Josida nem vesztette el a fejét, a csecsemőt nagy szeretettel karjára vette, hazavitte, és továbbra is boldogan éltek, de attól kezdve úgy, mint apa és gyermeke.



Aktualizált összefüggés: Az öregember megfiatalodott a forrásvíztől.

Összefüggés: Csak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ! O ?

Kijelentő mondattal: Aki iszik az ifjúság forrásából, az megfiatalodik.

Ha ... akkor: Ha valaki iszik az ifjúság forrásából, akkor megfiatalodik.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor valaki iszik az ifjúság forrásából, mindannyiszor valószínűleg megfiatalodik, de **csak akkor**.

Realitás vagy fikció: Az öregember, az öregasszony és más emberek is léteznek, az ifjúság forrása viszont nem. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidőző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hogyan élt az öregember és az öregasszony?
2. Hol járt az öregember?
3. Mi történt vele egyik nap?
4. Miért nem ismerte meg a férjét az öregasszony?
5. Mit szeretett volna az öregasszony?
6. Mi történt a forrásnál?
7. Miért lett kisbaba az öregasszonyból?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. A forrás vizétől fiatalabb lett az öregember?
2. Mindenki fiatalabb lesz, aki iszik az ifjúság forrásából?
3. Azért lett fiatalabb az öregember, mert ivott a forrás vizéből?
4. Minél többet iszik valaki az ifjúság forrásából, annál fiatalabb lesz?
5. Másból is fiatalabb lehet az öregember?
6. A valóságban létezik-e az ifjúság forrása?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik, ha valaki túl sokat iszik az ifjúság vizéből?
- miért lett kisbaba az öregasszonyból?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- a mese szerint, ha fiatalodni akarunk?
- a mese szerint, ha nem szeretnénk csecsemővé válni?

Gondolatbejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha valaki iszik az ifjúság forrásából, akkor megfiatalodik. Az öregember ivott a forrásból, tehát... *(megfiatalodott).*
2. Vagy nem iszik túl sokat valaki az ifjúság forrásából, vagy csecsemővé fiatalodik. Az öregasszony csecsemővé fiatalodott, tehát... *(túl sokat ivott a forrásból).*
3. Ha valaki nem iszik az ifjúság forrásából, akkor nem fiatalodik meg. Az öregember megfiatalodott, tehát... *(ivott a forrásból).*
4. Ha elmegyünk az ifjúság forrásához, akkor iszunk belőle, és ha iszunk belőle, akkor megfiatalodunk. Tehát, ha elmegyünk az ifjúság forrásához, akkor... *(megfiatalodunk).*

Egyszer volt, hol nem volt, volt a molnárnak egy takaros, okos lánya, aki olyan okos volt, hogy hetedhét országra elment a híre. Meghallotta ezt a király. Odátüzent, hogy van neki a padlásán százesztendős kendere, fonja meg azt aranycérnáknak.

A leány erre visszaüzent, hogy van neki egy százesztendős sövénykerítésük. csináltasson a király abból aranyorsót, akkor szívesen megfonja az aranyfonalat, mert azt csak nem kívánhatja a király, hogy a drága aranyfonalat haszontalan faorsón fonja meg.

Tetszett a királynak a felelet. Megint üzent a leálynak, hogy van neki a padlásán egy lyukas korsója. foldozza meg. ha tudja.

Megint visszaüzent a leány, hogy fordíttassa ki a király a korsót, mert az öregapja se hallott olyat, hogy a színéről foldoztak volna meg valamit. Ez a felelet még jobban megtetszett a királynak. Most meg már azt üzente, hogy menjen el a leány hozzá, de menjen is meg ne is; köszönjön is meg ne is. vigyen is ajándékot meg ne is.

Erre a leány elkérte az apjától a szamarát, felült a hátára, s úgy ment a király elébe. Otthon egy galambot megfogott, két szita közé tette, és elvitte magával.

Mikor aztán a király elébe ért, egy szót sem szolt, hanem meghajtotta magát, aztán a galambot a szita közül elrepiette. Így aztán ment is. meg nem is; vitt is ajándékot, meg nem is. A király úgy megszerette az okos leányt, hogy mindjárt elvette feleségül.



Aktualizált összefüggés: A lány azt üzente a királynak, hogy csináltasson sövényből aranyorsót, mert ahhoz, hogy a kenderből aranycérnát tudjon fonni, sövényből készült aranyorsóra van szüksége.

Összefüggés: Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás. ! E !

Kijelentő mondattal: A lánynak sövényből készült aranyorsó kell ahhoz, hogy a kenderből aranycérnát tudjon fonni.

Ha...akkor: Ha a lány a kenderből aranycérnát akar fonni, akkor sövényből készült aranyorsóra van szüksége.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a lány aranycérnát akar fonni a kenderből, mindannyiszor **biztos**, hogy sövényből készült aranyorsóra van szüksége, de csak akkor.

Realitás vagy fikció: Sövényből aranyorsót nem lehet készíteni, kenderből meg aranyfonalat lehetetlen fonni. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Milyen volt a molnár lánya?
2. Mit üzent neki a király először?
3. Mit válaszolt a lány?
4. Mit üzent a király másodszorra?
5. Mit válaszolt erre a lány?
6. Mit kért a király harmadszorra?
7. Hogyan oldotta meg a lány a feladatot?
8. Mit szólt a király?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondolk?

1. Csak sөvényből készült aranyorsón lehet kenderből aranyfonalat fonni?
2. A sөvényből készült aranyorsón bármilyen fonalat lehet fonni?
3. Az aranycérnát bármilyen orsón meg lehet fonni?
4. Létezik sөvényből készült aranyorsó?
5. És kenderből készült aranyfonal?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- miért kért a király kenderből készült aranyfonalat?
- miért kért a lány a királytól sөvényből készített aranyorsót?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy megfelelő eszközeink legyenek egy-egy feladathoz?
- ha úgy érezzük, hogy nincs megfelelő eszközünk egy-egy feladathoz?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha a lány nem kap sөvényből készült aranyorsót, akkor nem tud kenderből aranyfonalat fonni. A lány nem kapott sөvényből készült aranyorsót, tehát *(nem tudott kenderből aranyfonalat fonni)*.
2. Ha a lánynak sikerül sөvényből készült aranyorsót kapnia, akkor tud kenderből aranyfonalat fonni. A lány nem tudott kenderből aranyfonalat fonni, tehát... *(nem sikerült sөvényből készült aranyorsót kapnia)*.
3. Vagy használ valaki sөvényből készült aranyorsót, vagy nem tud kenderből aranyfonalat fonni. A lány nem tudott aranyfonalat fonni, tehát... *(nem használt sөvényből készült aranyorsót)*.
4. Ha a lány teljesíteni akarja a király kívánságát, akkor kenderből aranyfonalat kell fonnia, és ha kenderből aranyfonalat kell fonnia, akkor sөvényből készült aranyorsóra van szüksége. Tehát, ha a lány teljesíteni akarja a király kívánságát, akkor... *(sөvényből készült aranyorsóra van szüksége)*.

28. AZ OROSLÁN ÉS AZ EGÉR

Aludt az oroslán. Egy egér végigszaladt a testén. Az oroslán felsekerent és megragadta az egeret. Az egér kérlelni kezdte, hogy engedje el. Így könyörgött neki:

– Ha te elereszesz, jót cselekszem veled.

Nagyot nevetett az oroslán ezen az ígéreten. Hogyan is cselekedhetne vele jót egy egér – s elengedte.

Nemsoká vadászok fogták el az oroslánt, és fához kötözték. Az egér meghallotta az oroslán ordítását, odafutott, elrágta a kötelet, és így szólt:

– Emlékszel? Kinevettél, nem hitted, hogy jót is tudok cselekedni veled. De most már láthatod, tehet jót egy kisegér is.

Aktualizált összefüggés: Az oroslánt elfogták a vadászok és a fához kötözték. Az egér elrágja a kötelet, és az oroslán kiszabadul.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű valószínű következményű okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: Az egér szétrágja a kötelet, és az oroslán kiszabadul.

Ha ...akkor: Ha az egér szétrágja a kötelet, akkor az oroslán kiszabadul.

Valahányszor ...mindannyiszor: Valahányszor az egér szétrágja a kötelet, az oroslán valószínűleg mindannyiszor kiszabadul, de nem csak akkor.

Realitás vagy fikció: A kisegér és az oroslán létezik, de a köztük lévő beszélgetés és a kisegér ilyen segítsége nem. Ezért ez az összefüggés fikció.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mit csinált az oroszlán?
2. Hol szaladt végig a kiséger?
3. Miért volt mérges az oroszlán?
4. Miért könyörgött neki a kiséger?
5. Mit ígért az oroszlánnak a kiséger?
6. Min nevetett az oroszlán?
7. Kik fogták el az oroszlánt?
8. Hová kötötték?
9. Mit csinált a kiséger, amikor meghallotta az oroszlán ordítását?
10. Miért szabadult ki az oroszlán?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor szabadulhat ki az oroszlán, ha valaki elrágja a kötelet? (És még mi módon?)
2. El tud rágni egy kiséger egy ilyen erős kötelet?
3. Biztosan ki tud szabadulni az oroszlán, ha az egér elrágja a kötelet?
4. Más is ki tud szabadulni, ha az egér elrágja a kötelet?
5. Létezik olyan eset, hogy egy kiséger tudjon segíteni a hatalmas oroszlánnak?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- miért tudott kiszabadulni az oroszlán?
- mi történik, ha a kiséger elrágja a kötelet?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha ki akarunk szabadítani valakit, aki kötéllel meg van kötözve?
- ha azt akarjuk, hogy a kötelet ne lehessen kioldani?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha az egér elrágja a kötelet, akkor az oroszlán kiszabadul. Az egér elrágta a kötelet, tehát... *(az oroszlán kiszabadult).*
2. Ha az egér nem rágja el a kötelet, akkor az oroszlán nem szabadul ki. Az oroszlán kiszabadult, tehát... *(az egér elrágta a kötelet).*
3. Vagy nem rágja el az egér a kötelet, vagy kiszabadul az oroszlán. Az oroszlán még nem szabadult ki, tehát... *(az egér még nem rágta el a kötelet).*
4. Ha a vadászok elfogják az oroszlánt, akkor a fához kötözik, és ha a fához kötözik, akkor csak segítséggel tud kiszabadulni. Tehát, ha a vadászok elfogják az oroszlánt, akkor... *(csak segítséggel tud kiszabadulni).*

29. AZ ORSÓBA REJTETT KULCS

Egy dúsgazdag ifjú feleséget keresett magának, olyat, aki nemcsak szép és jó, hanem a házimunkához is ért. Elment az ismerőseihez is, ahol eladósorban lévő lány volt. Észrevétlenül mindent jól megfigyelt, és meglátott egy rokkát, amelynek az orsójára rengeteg lencszálat tekertek fel. Elcsodálkozott.

– A ti lányotok fogja mindezt megfenni? Biztosan több mint egy hónapig kell ezzel dolgoznia!

– Ó, nem, sokkal hamarabb is végez vele – mondta a lány anyja tettetett közönnnyel, mert kitalálta az ifjú látogatásának célját, és nem akarta elszalasztani a jó partit.

Az ifjú nem szólt semmit, de amikor senki sem látta, fogta a kamrakulcsot, és az orsóba rejtette úgy, hogy a len jól eltakarja, azzal elment. Néhány hónap múlva visszatért, és a házigazdák azt a különös esetet mesélték el neki, hogy néhány hónapja elvesztett a kamra kulcsa, s azóta sem került elő. Az ifjú odalépett az orsóhoz, és elővette a kulcsot.

– Hát az lehet, hogy amikor a lányotok nekilát, akkor gyorsan tud fenni, de az biztos, hogy csak ritkán fülük a foga a munkához!



Aktuális összefüggés: Az orsóba rejtett kulcsot hónapokig nem találták meg, ebből az ifjú látta, hogy a lánynak csak ritkán van kedve a munkához.

Összefüggés: Csak akkor feltételű és valószínű velejárájú együttjárás: ! E ?

Kijelentő mondattal: A lány gyorsan tud fenni, amikor éppen van kedve a munkához.

Ha...akkor: Ha a lánynak van kedve a munkához, akkor gyorsan tud fenni.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a lánynak kedve van a munkához, valószínűleg mindannyiszor gyorsan tud fenni, de csak akkor.

Realitás vagy fikció: A lány is, az orsó is, a kulcs is, a kulcs nem találása is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Milyen feleséget keresett magának az ifjú?
2. Hová ment el látogatóba?
3. Mennyi lenszál volt a rokkára tekerve?
4. Mikor ment vissza?
5. Miről meséltek neki a házigazdák?
6. Honnan vette elő az ifjú a kulcsot?
7. Mit gondolt a lányról?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor tud gyorsan fogni a lány, ha van kedve hozzá?
2. Mindig gyorsan tud fogni a lány, ha kedve van hozzá?
3. Más is gyorsabban dolgozik, ha kedve van a munkához?
4. Tényleg gyorsan tud fogni a lány, ha kedve van a munkához?
5. A valóságban is létezik orsó?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mikor tudott gyorsan fogni a lány?
- mi történik, ha a lánynak van kedve a munkához?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy kedvet csináljunk valamihez?
- hogy elvegyük valakinek a kedvét valamitől?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha egy lánynak van kedve a munkához, akkor gyorsan tud fogni. A mesebeli lány nem tudott gyorsan fogni, tehát... *(nem volt kedve a munkához).*
2. Ha egy lánynak nincs kedve a munkához, akkor nem tud gyorsan fogni. A mesebeli lánynak nem volt kedve a munkához, tehát... *(nem tudott gyorsan fogni).*
3. Vagy van kedve egy lánynak a munkához, vagy nem tud gyorsan fogni. Az ifjú olyan lányt keresett, aki gyorsan tud fogni, tehát... *(van kedve a munkához).*
4. Ha egy lánynak van kedve a fonáshoz, akkor nagyon gyorsan fon, és ha nagyon gyorsan fon, akkor nagyon sokat tud fogni. Tehát, ha egy lánynak van kedve a fonáshoz, akkor... *(nagyon sokat tud fogni).*

30. BORSÓSZEM KIRÁLYKISASSZONY

A királyi palotában megjelent egy ismeretlen fiatal lány és azt állította magáról, hogy ő királykisasszony. A királyné szobát készítetett számára éjszakára.

Próbára akarta tenni, ezért a hűsz derékalj és rengeteg pehelypaplan alá egy borsószemet csempészett. Reggelre a lánynak mindene fájt és kék-zöld foltok lettek rajta, úgy megnyomta finom és érzékeny bőrét a borsószem.

Most már elhitték neki, hogy vérbeli királykisasszony, és feleségül mehetett a trónörökös királyfihoz.



Aktualizált összefüggés: A lánynak reggelre mindene fájt, kék-zöld foltok lettek rajta, úgy megnyomta a borsószem.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ? O !

Kijelentő mondat: A lánynak az érzékeny bőre kék-zöld lett, mert megnyomta a borsószem.

Ha... akkor: Ha az érzékeny bőrű lánynak az érzékeny bőrét megnyomja a borsószem, akkor kék-zöld lesz.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a lány érzékeny bőrét megnyomja a borsószem, mindannyiszor biztos, hogy kék-zöld lesz, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A lány is és a borsószem is, az érzékeny bőr is, a bőr megnyomása is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Ki jelent meg a palotában?
2. Mit állított magáról a lány?
3. Hogyan akarta próbára tenni a királyné?
4. Hogyan aludt a lány?
5. Mi történt reggel?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Ha a borsószem megnyomja az érzékeny bőrű lánynak a bőrét, az biztos, hogy kék-zöld lesz?
2. Azért lett kék-zöld a lány bőre, mert megnyomta a borsószem?
3. Bárkinek kék-zöld lesz a bőre attól, hogy megnyomja egy borsószem?
4. Másról is kék-zöld lehet a lány bőre? (Például mitől még?)
5. Mindig kék-zöld lesz a lánynak a bőre, ha megnyomja egy borsószem?
6. Csak akkor lesz kék-zöld a lány bőre, ha megnyomja egy borsószem?
7. Előfordulhat, hogy valakinek kék-zöld lesz a bőre, mert megnyomja a borsószem?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik akkor velünk, ha valami nyom bennünket?
- mi lehet az oka annak, ha kék-zöld lesz a bőrünk?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha valamire ráfekszünk, és nyom bennünket?
- ha kék-zöld a bőrünk?
- hogy ne legyen kék-zöld a bőrünk?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a lány nem fekszik borsószemre, akkor a bőre nem lesz kék-zöld. A lány bőre kék-zöld lett, tehát... (*borsószemre feküdt*).
2. Vagy nem fekszik borsószemre a lány, vagy kék-zöld lesz a bőre. Máskor a lány bőre nem lett kék-zöld, tehát... (*nem feküdt borsószemre*).
3. Ha a lány borsószemre fekszik, akkor az érzékeny bőre kék-zöld lesz. A lány borsószemre feküdt, tehát... (*az érzékeny bőre kék-zöld lett*).
4. Ha a lány borsószemre fekszik, akkor a borsószem nyomja, és ha a borsószem nyomja, akkor megkékülhet a bőre. Tehát, ha a lány borsószemre fekszik, akkor... (*megkékülhet a bőre*).

31. CSENGŐT A MACSKÁKRA!

Az egerek gyűlést rendeztek, hogy megtanácskozzák szomorú helyzetüket. Egyetértettek abban, hogy a siralmas állapot a macskák bűne. Megvitatták, milyen módszerrel tarthatnák távol a ragadozókat.

Egyöntetűen azt a megoldást fogadták el, hogy minden macskára kis csengettyűt kell akasztani, hogy hallani lehessen, amikor közeledik. Ez a törvény változatlanul életben van, csak éppen még nem akadt kiséger, aki elég bátornak érezné magát ahhoz, hogy csengőt akasszon egy macska nyakába.

Aktualizált összefüggés: A macska nyakába csengőt kell tenni, így az egerek hallják, amikor közeledik.

Összefüggés: Nemsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ? O !

Kijelentő mondattal: A macska nyakában szól a csengő, így az egerek hallják, amikor közeledik.

Ha ... akkor: Ha a macska nyakában csengő van, akkor az egerek hallják, ha közeledik.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor csengő van a macska nyakában, az egerek mindannyiszor biztos, hogy hallják, ha közeledik, de nemsak akkor.

Realitás vagy fikció: A cica is, a csengő is, az egerek is, a csengő hallása is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidőző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miért rendeztek gyűlést az egerek?
2. Miért érezték nehéznek a helyzetüket?
3. Mit találtak ki a macskák távol tartására?
4. Volt olyan bátor egér, aki fel mert kötni a csengőt a macska nyakába?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor hallják az egerek a macska közeledését, ha a macska nyakában csengő van? (Mitől lehet még megtudni a macska közeledését?)
2. Biztos, hogy hallják az egerek a macska közeledését, ha a macska nyakában csengő van?
3. Mindig hallják az egerek a macska közeledését, ha a macska nyakában csengő van?
4. A csengőszó az oka annak, hogy az egerek hallják a macska közeledését?
5. Ha hallják az egerek a macska közeledését, akkor biztos, hogy el tudnak menekülni előle?
6. A valóságban is fél az egér a macskától?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- miért jó, ha hallják az egerek a macska közeledését?
- miért tudtak elszaladni az egerek?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy halljuk valaminek a közeledését?
- ha nem akarjuk, hogy hallják a közeledéstinket?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Vagy nincs csengő a macska nyakában, vagy az egerek hallják, ha közeledik. Az egerek még nem hallják, ha a macska közeledik, tehát... *(a macska nyakában még nincs csengő).*
2. Ha a macska nyakában csengő van, akkor az egerek hallják, amikor közeledik. A macska nyakában csengő van, tehát... *(az egerek hallják, amikor közeledik).*
3. Ha a macska nyakában nincs csengő, akkor az egerek nem hallják, amikor közeledik. Az egerek hallják, amikor a macska közeledik, tehát... *(a macska nyakában csengő van).*
4. Ha a macska nyakában csengő van, akkor az egerek hallják, hogy közeledik, és ha hallják, hogy közeledik, akkor az egerek el tudnak menekülni előle. Tehát, ha a macska nyakában csengő van, akkor... *(az egerek el tudnak menekülni előle).*

32. EGY SZEM BORSÓ

Egyszer egy székely fiú elindult világgá. Amint megy, mendegél, talál az úton egy borsószemet. No, megőrült néki.

– Milyen szerencsés vagyok – örvendett magában – most már csak nem halok éhen! Elvetem, esztendőre ilyenkor száz szem lesz belőle, két esztendő múlva egy zsákkal, három esztendő múlva ezer zsákkal. Hát még tíz év múlva!

Azzal egyenesen felment a királyhoz, és megkérte. adjon néki ezer zsákot kölcsön.

– Minek az néked, fiam? – kérdezte a király.

– A borsótermésemnek – felelte a fiú.

– Nincs itthon ezer zsákom – mondja a király –, de maradj itt holnapig, addigra hazahozatom.

Volt a királynak egy szép leánya, akinek valami gazdag férjet szeretett volna találni. Ez a fiú éppen jó lenne – gondolta magában –, szörnyen gazdag lehet, ha csak borsója ezer zsák terem. No, majd kipróbálom, miféle. Azzal megparancsolta, hogy egy durva szalmazsákra vessenek ágyat a vendégnek, s figyeljék, s figyeljék, nyugtalanul alszik-e rajta. Mert úgy gondolta, hogy gazdag embernek szokatlan ez a kemény fekvőhely, s bizonyosan sokat forgolódik majd.

Hát, a fiú le is feküdt, s bizony el is aludt volna. de a borsója begurult a szalma közé, azt kereste egész éjjel, s egyre zörgött, forgatta a szalmát. Hallják ezt a forgolódást a király cselédei, jelentik uruknak. az meg örvendezett, hogy lám, csakugyan gazdag ember a vendége, s egyszeribe hozzáadta a leányát feleségül. Azért, ha borsószemet találtak. el ne dobjátok, hátha szerencsét hoz nektek is!

Aktualizált összefüggés: A fiú egész éjjel nyugtalanul aludt, mert elgurult egy borsószem, és félt. hogy nem találja meg.

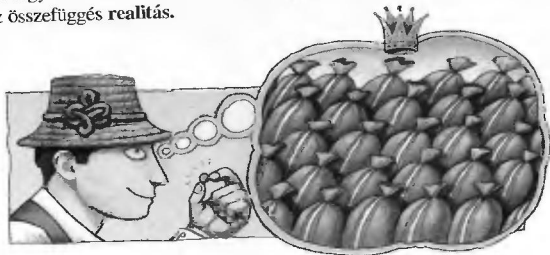
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ? O !

Kijelentő mondattal: A fiú nyugtalanul aludt, mert a szalma közt elveszett a borsószem.

Ha... akkor: Ha a borsószem elveszik a szalma között, akkor a fiú nyugtalanul alszik.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a borsószem elveszik a szalma között, a fiú mindannyiszor **biztosan** nyugtalanul alszik, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A fiú is, a borsószem is. a szalma is, az elgurulás is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová indult a fiú?
2. Mit talált az úton?
3. Miért tartotta magát szerencsésnek?
4. Mire akarta használni a borsószemet?
5. Kihez ment fel a fiú a borsóval?
6. Kit szeretett volna találni a lányának a király?
7. Mit gondolt a király magában?
8. Mire vetettek ágyat a vendégnek?
9. Mi történt a borsószemmel?
10. Miért nem tudott elaludni a fiú?
11. Mit hallottak a király cselédei?
12. Miért örvendezett a király, amikor meghallotta, hogy a fiú egész éjjel forgolódott?
13. Kihez adta feleségül a király a lányát?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor lehet nyugtalan a fiú, ha a szalma között elveszik a borsószem?
2. Biztos, hogy nyugtalan lesz a fiú, ha a szalma között elveszik a borsószem?
3. Mi volt az oka a fiú nyugtalanságának?
4. Más miatt is nyugtalan lehet a fiú?
5. El tud veszni úgy egy borsószem a szalmában, hogy nem lehet megtalálni?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történt azután, hogy elgurult a borsószem?
- mi volt az oka a fiú nyugtalanságának?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne vesszen el a féltve őrzött borsószem?
- ha elvesztünk valamit, ami nagyon fontos nekünk?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha elgurul a borsószem a szalmában, akkor a fiú nem tud hamar elaludni. A borsószem elgurult a szalmában, tehát... *(a fiú nem tudott hamar elaludni).*
2. Ha nem gurul el a borsószem, akkor a fiú hamar el tud aludni. A fiú nem tudott hamar elaludni, tehát... *(a borsószem elgurult).*
3. Vagy a borsószemet kell keresnie a fiúnak, vagy hamar elalhat. A fiú nem alhat el hamar, tehát... *(a borsószemet kell keresnie).*
4. Ha elgurul a borsószem, akkor sokáig kell keresni, és ha sokáig kell keresni, akkor a fiú nem tud hamar lefeküdni aludni. Tehát, ha elgurul a borsószem, akkor... *(a fiú nem tud hamar lefeküdni aludni).*

33. ÉN IS MEGNÖVÖK!

Éjjel esett az eső

– Nézd, Fülesmackó – mondta Zoska, mekkorát nőtt minden az esőtől! A retek a kertben, a fű, a gyom...

Füles szemügyre vette a füvet, csodálkozott, és a fejét csóválta. Aztán bukfencet vetett a friss fűvön. Ügyet sem vetett arra, hogy ismét felhő takarja a napot. Csak akkor kapott észbe, mikor már ömlött is a zápor. Talpra ugrott, hogy hazaszaladjon, de aztán megtorpant. „Hohó, esik az eső, minden nőni fog! Legalább majd én is megnövök tőle. Itt maradok kinn az udvaron. Akkora szeretnék lenni, mint az erdei Nagy Medve...”

– Brekeke, brekeke – hallotta hirtelen maga mellett.

– Ez a levelibéka – gondolta. – Ő is nőni akar...

A májusi eső rövid ideig tart.

Megint felsütött a nap, csivitelni kezdtek a madarak, felragyogtak a lombokon az ezüstös esőcseppek. Fülesmackó kerek mancsán ágaskodva így kiáltott:

– Zoska, Zoska, megnöttem!

Br – Brekeke, brekeke – nevetett a béka. – Milyen mókás is vagy te, Fülesmackó! Nőni ugyan nem nőttél, hanem ázni aztán bőrig áztál.



Aktualizált összefüggés: Fülesmackó azt hitte, hogy megnőhet az esőtől.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ? O ?

Kijelentő mondat: Az esőre kiálló Fülesmackó azt hitte, hogy megnő.

Ha ... akkor: Ha Fülesmackó kiáll az esőre, akkor azt hiszi, hogy megnő.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor Fülesmackó kiáll az esőre, mindannyiszor valószínűleg azt hiszi, hogy megnő, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: Az eső létezik, Fülesmackó nem létezik, és nem létezik ember vagy állat esetében az esőtől való növekedés sem. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mi történt az éjjel?
2. Hol volt Fülesmackó, amikor esni kezdett az eső?
3. Miért maradt kint az esőben?
4. Mennyi ideig esett?
5. Milyen idő lett a zápor után?
6. Mit hitt Fülesmackó?
7. Mit mondott neki a béka?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor nő egy élőlény, ha víz éri?
2. Csak akkor nőhet Fülesmackó, ha kiáll az esőre?
3. Biztos, hogy megnő Fülesmackó, ha kiáll az esőre?
4. Másból is megnőhet Fülesmackó?
5. A valóságban létezik olyan állat, amelyik megnő az esőtől?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik, ha valaki kint marad az esőben?
- miért ázott meg Fülesmackó?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne ázzunk meg?
- ha esni kezd az eső?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha nem esik az eső, akkor Fülesmackó nem ázik meg a kertben. Fülesmackó megázott a kertben, tehát... *(esett az eső).*
2. Ha esik az eső, akkor Fülesmackó megázik a kertben. Esik az eső, tehát... *(Fülesmackó megázik a kertben).*
3. Vagy nem esik az eső, vagy nem süt a nap. Még süt a nap, tehát... *(még nem esik az eső).*
4. Ha nagyon felhős az ég, akkor esni fog az eső, és ha esni fog az eső, akkor Fülesmackó biztosan megázik. Tehát, ha nagyon felhős az ég, akkor... *(Fülesmackó biztosan megázik).*

34. FIZETÉS AZ ÉTEL SZAGÁÉRT

Egy szegény ember a vásártéren bandukolt, hátha akad valami munkája. Éhes volt nagyon, és amint elment a pecsenyesítő sátra előtt, meg nem állhatta, hogy oda ne menjen a tűz közelébe. hogy a pecsenyének legalább az illatát szívja magába, mert pénze bizony nem volt, hogy egy adagot megvegyen. Száraz kenyerét húzta elő tarisznyájából, és azt rágta a pecsenyeszaghoz.

Észrevette ezt a szakács, és követelte a pecsenyeillat árát. Csak nem gondolja az ember, hogy ingyen lakhat jól az ő pecsenyéjének gőzével! A szegény ember persze nem tudott fizetni, hát bíró elé mentek. A bíró ezt mondta:

- Majd én fizetek a szegény ember helyett – ezzel elővette az erszényét, és megcsörgette a pénzdarabokat, amelyek benne voltak, és így szólt:
- Te a hús szagát adtad, most a vendéged a pénz hangjával fizettél. Elmehetsz.

Aktualizált összefüggés: Az ember csak az étel illatát szívja be, ezért nem kell fizetnie.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás. ? E !

Kijelentő mondattal: Az ember csak az étel illatát szívja be, ezért nem kell fizetnie.

Ha ...akkor: Ha az ember csak az étel illatát szívja be, akkor azért nem kell fizetnie.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor az ember csak az étel illatát szívja be, mindannyiszor biztosan nem kell azért fizetnie, de nemcsak akkor nem kell fizetni.

Realitás vagy fikció: Az étel is, az étel illatának beszívása is, a fizetés /nemfizetés is létezik. Ezért ez az összefüggés realitás.



BESZÉLGETÉS

Felidező beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hol bandukolt a szegény ember?
2. Mit keresett?
3. Hol állt meg?
4. Mit evett?
5. Miért akart fizettetni a szakács a szegény emberrel?
6. Kihez mentek?
7. Hogyan döntött a bíró?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor nem kell fizetni, ha csak az étel illatát szívjuk be? Még mikor nem?
2. Mindig ki kell fizetnünk azért, amit megeszünk?
3. Soha nem kell fizetnünk azért, amit nem eszünk meg?
4. Mindenhol kell fizetnünk azért, amit megeszünk?
5. A valóságban is létezik az étel illatának beszippantása?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit szoktunk csinálni akkor, ha megebédelünk egy étteremben?
- kell-e fizetnünk akkor, ha nem eszünk, csak a jó illatokat szippantjuk be?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha éhesek vagyunk és nincs pénzünk?
- ha az étel illatáért kérnek tőlünk pénzt?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Vagy nem eszünk semmit, vagy fizetnünk kell. A szegény ember nem fizetett, tehát... *(nem evett semmit).*
2. Ha valamit megeszünk, akkor fizetnünk kell érte. Megettük az ebédet, tehát... *(fizetnünk kell érte).*
3. Ha nem eszünk semmit, akkor nem kell fizetnünk. A múltkor fizetnünk kellett, tehát... *(ettünk valamit).*
4. Ha étteremben ebédelünk, akkor fizetni kell az ebédért, és ha fizetni kell az ebédért, akkor fogy a pénzünk. Ha étteremben ebédelünk, akkor... *(fogy a pénzünk).*

35. HÍMZETT MEGGYEK

Zoska meglátta Fülesmacit az esőben.

– Rémesen megáztál, szegény Füleském! – sajnálkozott Zoska. – Hát kellett neked kinn állni az esőben?

Zoska jól ledörzsölte Fülesmacit egy törülközővel, majd tiszta fehér ruhácskába öltöztette. A ruhácska tele volt híMZETT meggyekkel. Fülesmackó a tükörbe nézett. „Milyen csinos vagyok így! – gondolta. – Meg kell mutatnom magam Nyuszogónak.” Nyuszogó éppen salátáért ment. A kert mögötti ösvényen találkoztak össze. Nyuszogó Fülesre pillantott, és elismerően bólogatott.

– Nagyon szép kis ruha – mondta. Ezek a híMZETT meggyek akár az igaziak!

Füles büszkén lépkedett Nyuszogó mellett, és arra gondolt: „Mindenki utánam fog fordulni.”

Az ösvényen egyszer csak egy nagy tócsát vettek észre. Hopp! Nyuszogó egyből átugrotta.

– Én még jobban át tudom ugrani! – kiabálta Fülesmackó.

Nekilendült, de jaj... egy nagy loccsanás! Füles épp a pocsolya kellős közepébe ugrott. Szegényt a piszkos, sáros víz tetőtől talpig telefröcskölte! Szomorúan baktatott haza. Mikor Zoska meglátta, még haragudni sem bír rá – olyan siralmas állapotban volt a kis bocsk. A fehér ruhácska híMZETT meggyek helyett csúf sárpöttyökkel volt tele. Fülesmackó szemében pedig öröm és büszkeség helyett két kövér könnycsepp csillogott.

– Hej, Füles, Füles! – sóhajtott a kislány.



Aktualizált összefüggés: Fülesmackó beleesett a pocsolyába, és sáros lett a ruhája.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ? O !

Kijelentő mondattal: A pocsolyába esőnek sáros lesz a ruhája.

Ha ... akkor: Ha Fülesmackó beleesik a pocsolyába, akkor sáros lesz a ruhája.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor Fülesmackó beleesik a pocsolyába, mindannyiszor **biztos**, hogy sáros lesz a ruhája, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A pocsolya létezik, Fülesmackó csak a mesében létezik, ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidőző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Milyen ruhába öltöztette Zoska Fülesmackót?
2. Hogy tetszett Fülesmackónak az új ruha?
3. Hová indult?
4. Kinek akarta megmutatni?
5. Merre járt Nyuszogó?
6. Hol találkoztak össze?
7. Mit szolt Nyuszogó Füles új ruhájához?
8. Mit tett Nyuszogó, amikor meglátta a tócsát?
9. És Füles?
10. Miért lett piszkos Fülesmackó ruhája?
11. Miért sírt Fülesmackó?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor lesz sáros Fülesmackó ruhája, ha beleesik a pocsolába? (Még mikor?)
2. Mindig sáros lesz Fülesmackó ruhája, ha beleesik a pocsolába?
3. A pocsolába esés az oka annak, hogy sáros lett Füles ruhája?
4. Más is sáros lesz, ha beleesik a pocsolába?
5. Még mitől lehet sáros valaki?
6. Létezik-e a valóságban Fülesmackó?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik, ha valaki beleesik a pocsolába?
- mi lehet az oka annak, ha sáros lesz a ruhánk?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha sáros lesz a ruhánk?
- ha azt akarjuk, hogy ne legyen sáros a ruhánk?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha valaki belcsik a pocsolába, akkor sáros lesz a ruhája. Fülesmackó beleesett a pocsolába, tehát... *(sáros lett a ruhája).*
2. Ha valaki nem esik bele a pocsolába, akkor nem lesz sáros a ruhája. Fülesmackó ruhája sáros lett, tehát... *(beleesett a pocsolába).*
3. Vagy nem esik bele valaki a pocsolába, vagy sáros lesz a ruhája. Nyuszogó ruhája nem lett sáros, tehát... *(nem esett bele a pocsolába).*
4. Ha valaki ügyetlenül ugorja át a pocsolát, akkor beleesik, és ha beleesik, akkor sáros lesz a ruhája. Tehát, ha valaki ügyetlenül ugorja át a pocsolát, akkor... *(sáros lesz a ruhája).*

36. ICINKE-PICINKE

Volt a világon egy icinke-picinke kis asszony, annak az icinke-picinke kis asszonynak volt egy icinke-picinke kis tehene; azt az icinke-picinke kis tehenet megfejtte egy icinke-picinke kis sajtárba; abból az icinke-picinke kis sajtárból azt az icinke-picinke kis tejet beleszűrte egy icinke-picinke kis szűrőn egy icinke-picinke kis fazékba; azt az icinke-picinke kis fazekat rátette egy icinke-picinke kis padra; befedte egy icinke-picinke kis fedővel.

Volt annak az icinke-picinke kis asszonynak egy icinke-picinke kis macskája; az az icinke-picinke kis macska odament az icinke-picinke kis fazékhoz, felborította az icinke-picinke kis tejet; ezért nagyon megharagudott az icinke-picinke kis asszony, felkapott egy icinke-picinke kis nyújtófát, úgy megütötte vele azt az icinke-picinke kis macskát, hogy mindjárt felbukfencezett.

Ha az icinke-picinke kis macska fel nem bukfencezett volna, talán az én icinke-picinke kis mesém is tovább tartott volna.

Aktualizált összefüggés: Az icinke-picinke kis macska felborította az icinke-picinke kis tejet, ezért az icinke-picinke kis asszony nagyon megharagudott rá.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű következményű okság. ? O !

Kijelentő mondat: A tej kiborítása miatt az asszony megharagszik a macskára.

Ha ... akkor: Ha a macska kiborítja a tejet, akkor az asszony megharagszik rá.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a macska kiborítja a tejet, az asszony mindannyiszor **biztos** megharagszik rá, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A tejes fazék is, a kismacska is, a asszony is, a tej kiborítása is, a harag is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mije volt az icinke-picinke kis asszonynak?
2. Hová tette az icinke-picinke kis tejes fazekat?
3. Mit csinált az icinke-picinke kis macska?
4. Mit szólt ehhez az icinke-picinke kis asszony?
5. Mi történt az icinke-picinke kis macskával?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor haragszik meg az asszony a kismacskára, ha a macska kiborítja a tejet? (Mi más miatt haragudhat meg még az asszony a macskára?)
2. Mindig megharagszik az asszony, ha a macska kiborítja a tejet?
3. A tej kiborítása az oka annak, hogy haragszik az asszony?
4. Előfordulhat a valóságban is olyan eset, hogy a macska kiborítja a tejet?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy az asszony mérges lett a kismacskára?
- mi történt, amikor a macska kiborította a tejet?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy a macska ne férjen hozzá ahhoz, amit védeni akarunk tőle?
- ha a macska hozzáfér a tejhez és kiborítja?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a macska kiborítja a tejet, akkor a gazdaasszony mérges lesz rá. A macska kiborította a tejet, tehát... *(a gazdaasszony mérges lett rá).*
2. Ha a macska nem borítja ki a tejet, akkor a gazdaasszony nem lesz rá mérges. A gazdaasszony mérges lett a macskára. tehát... *(a macska kiborította a tejet).*
3. Vagy nem borítja ki a macska a tejet, vagy mérges lesz rá a gazdaasszony. A gazdaasszony még nem lett mérges a macskára, tehát... *(a macska még nem borította ki a tejet).*
4. Ha a macska felborítja a fazekat, akkor kiborul a tej, és ha kiborul a tej, akkor a gazdaasszony mérges lesz a macskára. Tehát, ha a macska felborítja a fazekat, akkor... *(a gazdaasszony mérges lesz a macskára).*

37. KISPIPI ÉS KISRÉCE

Kikelt a tojásból Kistréce. – Megszülettem! – kiáltotta vidáman.

– Én is! – csipogta rá Kispipi.

– Sétálni megyek – mondta Kistréce.

– Én is! – vágta rá Kispipi.

– Kapirgálok egy kicsit! – szólt Kistréce.

– Én is! – közölte Kispipi.

– Gílisztát találtam! – ujjongott Kistréce.

– Én is! – pityegte Kispipi.

– Fogtam egy lepékét! – büszkélkedett Kistréce.

– Én is! – vágta rá Kispipi.

– Fürödni fogok! – mondta Kistréce.

– Én is! – lelkesedett Kispipi.

– Már úszom is! – kiáltotta Kistréce.

– Én is! – kiáltotta Kispipi. – Segítség!

Kistréce kihúzta Kispipit a vízből.

– Megint fürödni megyek egy kicsit – mondta Kistréce.

– De én nem! – sóhajtott Kispipi.



Aktualizált összefüggés: Kispipi nem tudott úszni, ezért elmerült a vízben.

Összefüggés: Nincs akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ? O!

Kijelentő mondattal: Aki nem tud úszni, az elmerül a vízben.

Ha...akkor: Ha valaki nem tud úszni, akkor elmerül a vízben.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor nem tud Kispipi úszni, mindannyiszor **biztos**, hogy elmerül a vízben, de **nincs akkor**.

Realitás vagy fikció: A kiscsirke is, a kiskacsa is, a víz is, a vízben levés is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Honnan kelt ki Kiszéce?
2. Hogyan született Kispipi?
3. Hová indult Kiszéce?
4. Mit csináltak?
5. Mit kapirgáltak ki a földből?
6. Mit fogtak?
7. Mit akart csinálni Kiszéce?
8. Mi történt Kispipivel?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor merül el valaki a vízben, ha nem tud úszni?
2. Mindig elmerül az, aki nem tud úszni?
3. Az úszni nem tudás oka lehet annak, hogy valaki elmerül a vízben ?
4. Tényleg tud úszni egy kiskacsa?
5. És egy Kispipi?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit szokott tenni az, aki nem tud úszni?
- mi lehet az oka annak, ha valaki elmerül a vízben?
- még milyen állat tud úszni?
- milyen állat nem tud úszni?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy megtanuljunk úszni?
- hogy fennmaradjunk a vízen, ha nem tudunk úszni?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha valaki nem tud úszni, akkor elmerül a vízben. Kispipi nem tud úszni, tehát...
(*elmerül a vízben*).
2. Vagy nem tud valaki úszni, vagy nem merül el a vízben. Kiszéce nem merül el a vízben. tehát... (*tud úszni*).
3. Ha valaki tud úszni, akkor nem merül el a vízben. Kispipi elmerül a vízben, tehát... (*nem tud úszni*).
4. Ha valaki nem tud úszni, akkor nem tud fennmaradni a vízen, és ha nem tud fennmaradni a vízen, akkor elmerül. Tehát, ha valaki nem tud úszni, akkor... (*elmerül*).

38. KUTYA-MACSKA BARÁTSÁG

Egyszer a kutyák lakodalmat csaptak. Bodri feltette a sok csontot, sütötte-főzte, aztán odahívta a Sajót kóstolni. Sajó megkóstolta a csontot, de nem volt semmi íze, mert nem volt rajta tejföl. Keresi Sajó a tejfölt, de nem volt a háznál. Hamar menjen valaki a boltba!

De ki menjen? Bodri nem hagyhatta ott a főzést. Meglátja a macskát, küldi a tejfölerért. Szalad a macska a boltba tejfölerért. Mikor kimérték neki, vitte hazafelé. Éhes volt, hát nyalogatott belőle. Gondolta, úgysem tudják meg. Aztán ment tovább. Megint gondolt egyet, megint nyalogatott. Alig maradt valami az edényben. Már közel volt a kutyához, szégyellte magát, hogy ilyen kevés tejfölt visz, hát a megmaradt tejfölt is megette.

A kutyák futottak elébe, már nagyon várták.

– Hozza a macska a tejfölt!

A macska azt hazudta, hogy nem adott a boltos tejfölt. De a kutyák megláták a macska tejfölös bajuszát.

– Hazudik a macska, megette a tejfölünket!

Nekimentek a macskának, a macska meg felszaladt a fára, onnan dörmicélt a kutyákra. Mikor látták, hogy a macska bizony nem nagyon kívánczik le a fáról, bementek a házba, és tejföl nélkül ették meg a csontot.

Azóta nem nézhet a kutya a macskára.

Aktualizált összefüggés: A macska bajusza fehér lett, mert megette a tejfölt.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárujú okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: A macska bajusza fehér lesz, ha tejfölt eszik.

Ha ... akkor: Ha a macska tejfölt eszik, akkor fehér lesz a bajusza..

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a macska tejfölt eszik, a bajusza általában mindannyiszor fehér lesz, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A macska is, a tejföl is, a tejföl megevése is, a tejföltől fehér bajusz is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Milyen ünnepet rendeztek a kutyák?
2. Mit főzött Bodri?
3. Miért nem ízlett Sajónak a csont?
4. Kit küldtek el a tejfölért a boltba végül?
5. Mit csinált a macska hazafelé menet?
6. Mit mondott a macska?
7. Honnan tudták a kutyák, hogy hazudott a macska?
8. Mit csináltak a kutyák?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor lehet fehér a macska bajusza, ha tejfölt eszik?
2. Mindig fehér lesz a macska bajusza, ha tejfölt eszik?
3. Szereti a macska a tejfölt?
4. A tejfölevés az oka annak, hogy fehér lett a macska bajusza?
5. Mástól is lehet fehér a macska bajusza? (Például mitől?)

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mitől lett fehér a macska bajusza?
- mi szokott történni, ha a macska tejfölt eszik?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne legyen fehér a szánk széle, ha tejfölt eszünk?
- ha fehér lesz a szánk széle a tejföltől?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a macska tejfölt eszik, akkor fehér lesz a bajusza. A macska tejfölt evett, tehát... *(fehér lett a bajusza).*
2. Ha a macska nem eszik tejfölt, akkor nem lesz fehér a bajusza. A macskának fehér lett a bajusza, tehát... *(tejfölt evett).*
3. Vagy eszik tejfölt a macska, vagy nem lesz fehér a bajusza. A macskának még nem fehér a bajusza, tehát... *(még nem evett tejfölt).*
4. Ha a macska tejfölt eszik, akkor a bajuszán is marad tejföl, és ha a bajuszán is marad tejföl, akkor fehér lesz a bajusza. Tehát, ha a macska tejfölt eszik, akkor... *(fehér lesz a bajusza).*

39. LEVÉL A GYEREKEKNEK

Jacek és Zoska a tengerpartra utazott nyaralni. Biztosan játszanak a homokban, és lebarátnulnak a napon. Ám Fülesmackó otthon maradt, és vágyódott a gyerekek után.

Elhatározta hát, hogy levelet ír nekik. Mikor elkészült a levél, szaladt vele a postaládához. De jaj, nagy a baj: túl magasan volt a láda. Nem érte el a kis boc.

Éppen arra járt a nyuszi.

– Segíts nekem, Nyuszogó! – kérte.

Nyuszogó felugrott Füles fejére, és kinyújtotta mancsát a levéllel.

– Nem érem el! – kiáltotta.

Éppen arra járt Kiskakas. Egyet csapott a szárnyával, és már fenn is termett a nyuszi fején. Csőrében tartotta a gyerekeknek szóló levelet. Ő már elérte a levélszekrényt. Most már útban is van a levél a tenger felé.



Aktualizált összefüggés: Nyuszogó felállt Fülesmackó fejére, Kiskakas pedig felrepült Nyuszogó fejére, így elérték a postaládát. (A három jóbarát egymás fejére állt, így elérték a postaládát).

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű veljárójú együttjárás. ? E ?

Kijelentő mondattal: A három jóbarát egymás fejére állt, így elérték a postaládát.

Ha...akkor: Ha a három jóbarát egymás fejére áll, akkor elérik a postaládát.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a három jóbarát egymás fejére áll, mindannyiszor **valószínűleg** elérik a postaládát, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: Fülesmackó is, Nyuszogó is, Kiskakas is és az egymás fejére állás is csak a mesében létezik, ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Kinek írt levelet Fülesmackó?
2. Kivel találkozott először?
3. Hova állt Nyuszogó?
4. Kivel találkozott Fülesmackó másodszor?
5. Hova repült fel Kiskakas?
6. Elérte Kiskakas a postaládát?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor éri el a Kiskakas a postaládát, ha felrepül Fülesmackó és Nyuszogó fejére?
2. Mindig elérik a postaládát az állatok, ha egymás fejére állnak?
3. Máshogy is állhattak volna? Nyuszogó is ráállhatott volna Kiskakas fejére?
4. Másképp is be tudták volna dobni a levelet?
5. A valóságban létezhet, hogy a három állat egymás fejére áll?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik akkor, ha az állatok egymás fejére állnak?
- hogyan érhetik még el a postaládát?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha valamit nem értünk el, pedig szeretnénk elérni?
- ha azt akarjuk, hogy valaki ne érjen el valamit?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a három jóbarát nem áll egymás fejére, akkor nem érik el a postaládát. A három jóbarát elérte a postaládát, tehát... *(egymás fejére álltak).*
2. Vagy nem áll egymás fejére a három jóbarát, vagy elérik a postaládát. A három jóbarát még nem érte el a postaládát, tehát... *(még nem álltak egymás fejére).*
3. Ha a három jóbarát egymás fejére áll, akkor elérik a postaládát. A három jóbarát egymás fejére állt, tehát... *(elérték a postaládát).*
4. Ha a három jóbarát egymás fejére áll, akkor elérik a postaládát, és ha elérik a postaládát, akkor be tudják dobni a levelet. Tehát, ha egymás fejére állnak, akkor... *(be tudják dobni a levelet).*

40. LOCSOLKODÁS

– Ma van a locsolkodás napja! – jutott Füles eszébe. Meglátta a faház előtt békésen szundikáló Bodrit. „Le kell locsolni vízzel!” – gondolta Füles. Sietett Jacekhez és Zoskához. Kop-kop – kopogtatott az ajtón.

Jacek máris hozta a zöld vödört, és mindnyájan szaladtak az udvarra, a kúthoz. Folyt, fröcskölt az ezüstös hideg víz.

Most pedig gyorsan Bodrihoz! Előli a gyerekek, nyomukban Füles szaladt a vödörrel.

Már ott állnak Bodri háza mellett.

No most, rajta!

De mi ez? Nincs a vödörben víz? Füles a vödörbe dugta az orrát. A vödör fenekén kis lyuk csillog, mint csillag a sötét égen.

Bodri még csak fel sem ébredt. Jól megúsza a locsolkodást.



Aktualizált összefüggés: A lyukas vödörből kifolyt a víz.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság. ? O !

Kijelentő mondat: A lyukas vödörből kifolyik a víz.

Ha ... akkor: Ha lyukas a vödör, akkor kifolyik belőle a víz.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor lyukas a vödör, mindannyiszor biztos, hogy kifolyik belőle a víz, de nemcsak akkor.

Realitás vagy fikció: A vödör is, a lyuk is, a víz is, a víz kifolyása is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miben vitte a vizet Füle-smackó?
2. Hová vitte a vizet?
3. Mivel akarták lelocsolni Bodrit?
4. Hol volt a lyuk?
5. Miért folyt ki a víz a vödörből?
6. Mit csinált Bodri?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor folyik ki a vödörből a víz, ha lyukas a vödör?
2. Mindig kifolyik a víz a lyukas vödörből?
3. Minden lyukas vödörből kifolyik a víz?
4. Miért folyik ki a lyukas vödörből a víz?
5. Létezik a valóságban lyukas vödör?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik akkor, ha lyukas vödörbe vizet öntünk?
- mi lehetett az oka annak, hogy kifolyt a vödörből a víz?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy ne folyjon ki a víz a vödörből?
- ha észre vesszük, hogy lyukas a vödörünk?
- hogy észre vegyük, hogy lyukas a vödörünk?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha lyukas egy vödör, akkor kifolyik belőle a víz. A zöld vödör lyukas volt, tehát... *(kifolyt belőle a víz).*
2. Ha nem lyukas egy vödör, akkor nem folyik ki belőle a víz. A zöld vödörből kifolyt a víz, tehát... *(a zöld vödör lyukas volt).*
3. Vagy nem lyukas egy vödör, vagy kifolyik belőle a víz. Egy másik vödörből nem folyt ki a víz, tehát... *(a másik vödör nem volt lyukas).*
4. Ha egy vödör lyukas, akkor a víz kifolyik belőle, és ha a víz kifolyik belőle, akkor nem lehet belőle locsolni. Tehát, ha egy vödör lyukas, akkor... *(nem lehet belőle locsolni).*

41. MIÉRT HARAGUDOTT MEG KELEP?

Hosszúlábú Kelep a hidaeskán állt horgászbottal, és azt gondolta: „Fogok egy halat. és pompás reggelim lesz. Csak valaki el ne riassza a halakat!”

Füles épp akkor jött ki az erdőből. A hidacska felé tartott. Már messziről észrevette Kelepet, és meggyorsította lépteit. A vastos mackótalpak rádübörögtek a hídra.

– Mit csinálsz, Kelep? – kérdezte Füles.

Kelep jelekkel mutatta Fülesnek, hogy maradjon csendben. Füles hát leült a kis híd szélére, nézte a vizet, és így gondolkodott:

„Kelepnek nagyon fontos dolga lehet. Csendben fogok ülni.”

Egyszer csak meglátta a halakat. Éppen a horog felé úsztak. Füles talpra ugrott, és elkiáltotta magát:

– Nem mentek innen, ti halak! Ne zavarjátok Kelepet!

A halak tüstént szétrebbentek.

Kelep dühösen mérte végig Fülesmackót. Kihúzta a horgot a vízből, és elment.

„Ugyan miért haragudott meg rám?” – szomorodott el Füles.



Aktualizált összefüggés: A halak megijedtek Füles kiabálásától, és szétrebbentek.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság. ? O ?

Kijelentő mondattal: A halak megijednek a zajtól és szétrebbennek.

Ha...akkor: Ha zaj van, akkor a halak megijednek.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor zaj van, a halak **valószínűleg** mindannyiszor szétrebbennek, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A halak is, a zaj is, a szétrebbetés is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidőző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hol állt Kelep?
2. Honnan került elő Füle-smackó?
3. Mit csinált Kelep a hídon?
4. Hol úszkáltak a halak?
5. Mit csinált Füle-smackó?
6. Hová lettek a halak?
7. Miért volt szomorú Füle-smackó?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak a kiabálástól ijednek meg a halak?
2. Mindig megijednek a halak a zajtól?
3. A nagy zaj az oka annak, hogy a halak szétrebbennek?
4. Hallják a halak a hangokat?
5. Rosszul járt Kelep amiatt, hogy Füle-smackó kiabált?
6. A valóságban is szétrebbenti a halakat a zaj?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit csinálnak a halak, ha zaj van körülöttük?
- mi lehetett az oka annak, hogy a halak szétrebbentek? (Tudtok más okot is mondani?)
- miért járt rosszul a horgászó Kelep?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy a halak ne rebbenjenek szét?
- ha valaki halat akar fogni, körülötte hogyan kell viselkedni?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abba-hagyok!

1. Ha nagy a zaj, akkor a halak megijednek és szétrebbenek. Nagy volt a zaj, tehát... *(a halak megijedtek és szétrebbentek).*
2. Vagy zaj van, vagy csend van. Még csend van, tehát... *(még nincs zaj).*
3. Ha nincs zaj, akkor a halak nem ijednek meg és nem rebbenek szét. A halak megijedtek és szétrebbentek, tehát... *(zaj volt).*
4. Ha zaj van, akkor a halak megijednek, és ha megijednek, akkor a halak szétrebbenek. Tehát, ha zaj van, akkor... *(a halak szétrebbennek).*

42. MINDENTUDÓ DOKTOR

Egy paraszt megirigyelte az ügyvédek, bírák és jegyzők jómódját. Vett hát magának parókát, fekete ruhát, aztán az ajtajára kiszögezett egy táblát, a következő felirattal: *Mindentudó doktor*. Alighogy kitette a táblát, arra járt egy ember, akitől nemrégiben szép kis summát loptak el. „Ha ez az ember mindent tud, akkor azt is tudja, kik a tolvajok” – gondolta. Meghívta ebédre a parasztot. Belép egy szolga, felszolgálja az ételt, a „doktor” felkiált:

– Nicsak! Itt az első!

Azt akarta mondani, hogy az, amit hoztak, az első fogás lesz. A szolga azonban, aki az egyik tolvaj volt, azt hitte, felfedezték. Ment vissza megfélemlítve a konyhába, és azt mondta a társának:

– Most te szolgálj fel!

Erre a második szolga, aki a másik rabló volt, bement. Doktor Mindentudó megszólalt:

– Nicsak! Itt a második!

Így történt ez a harmadik tolvajjal is. Nem maradt más választásuk, bevallták bűnüket. A házigazda nagy összeget adott jutalmul Mindentudó doktornak... és attól a naptól fogva mindenfelé azt terjesztették róla: csalhatatlan tudós.



Aktualizált összefüggés: Ha ez az ember mindent tud, akkor azt is tudja, kik a tolvajok.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás. ? E !

Kijelentő mondat: A Mindentudó tudja azt is, kik a tolvajok.

Ha...akkor: Ha az ember mindent tud, akkor tudja azt is, kik a tolvajok.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor az ember mindent tud, mindannyiszor biztosan azt is tudja, hogy kik a tolvajok, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: Az ember is, a tolvajok is léteznek, azonban mindentudó ember nem létezik. Ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miért akart a paraszt mindentudó doktor lenni?
2. Hogyan akart mindentudó lenni?
3. Mit akart megtudni az az ember, aki bement hozzá?
4. Hogyan derült ki, hogy kik lopták el az ember pénzét?
5. Mi történt ezután a mindentudó doktornál lett paraszttal?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Látszódnak úgy valakiről, hogy az illető mindent tud?
2. Csak az tudhatja, hogy ki a tolvaj, aki mindent tud?
3. Lehet, hogy valaki nem tud mindent, de azt tudja, hogy ki a tolvaj?
4. Ha valaki tudja, hogy ki a tolvaj, akkor az mindent tud?
5. Tényleg tudhatta a paraszt, hogy a szolgák lopták el az ember pénzét?
6. Megérdemelte a paraszt a jutalmat?
7. Van olyan ember, aki mindent tud?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit kell tudnia annak, aki mindentudó doktor akar lenni?
- miből gondoljuk azt, hogy valaki mindent tud?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy mindentudókká váljunk?
- hogy megtudjuk, hogy a másik ember mindentudó-e?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha valaki mindent tud, akkor azt is tudja, hogy kik a tolvajok. A mindentudók mindent tudnak, tehát... *(azt is tudják, hogy kik a tolvajok).*
2. Ha valaki nem tud mindent, akkor nem tudja, hogy kik a tolvajok. A mindentudók tudják, hogy kik a tolvajok, tehát... *(mindent tudnak).*
3. Vagy nem tud mindent valaki, vagy tudja, hogy kik a tolvajok. A parasztember nem tudta, hogy kik a tolvajok, tehát... *(nem tudott mindent).*
4. Ha valaki nagyon okos, akkor mindent tud, és ha mindent tud, akkor azt is tudja, hogy kik a tolvajok. Tehát, ha valaki nagyon okos, akkor... *(azt is tudja, hogy kik a tolvajok).*

43. UGORJUNK ÁRKOT!

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy farkas, egy róka, meg egy nyúl. Versenyeztek, ki tud nagyobbat ugrani.

– Ugorjunk árkot! – mondta a róka.

Hosszú, széles árok volt az erdő szélén. Odaállt a róka az árok partjára, és így szólt:

– Hosszú lábam, rövid fülem, lompos farkam, hopp! De nagy ez az árok! – zsupsz, már bele is esett.

Utána a nyúl ugrott.

– Hosszú lábam, hosszú fülem, suta farkam, hopp! De nagy ez az árok! – ügyesen átugrotta, futott tovább, mintha puskából lőtték volna ki.

Utoljára ugrott a farkas.

– Hosszú lábam, hosszú fülem, hosszú farkam, hopp! De nagy ez az árok! – oda-pottyant ő is a róka mellé.

Mély volt az árok, nem tudtak kijönni. Már nagyon éhesek voltak.

– Ide hallgass! – szólt a róka. – Ha segítesz kimászni, kihúzlak téged is.

– Jó lesz biz az – állt rá a farkas.

A hátulsó lábaira ágaskodott, a róka felkapaszkodott a hátára, és egy ugrással kint termett az árok szélén. Úgy elszaladt, hátra sem nézett.

Még most is várja a farkas a rókát, ha azóta meg nem unta.



Aktualizált összefüggés: A róka felkapaszkodott a farkas hátára, és egy ugrással kint termett az árok szélén.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás. ? E ?

Kijelentő mondattal: A róka felkapaszkodott a farkas hátára, így ki tudott ugrani az árokból.

Ha ... akkor: Ha a róka felkapaszkodik a farkas hátára, akkor ki tud ugrani az árokból.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor a róka felkapaszkodik a farkas hátára, mindannyiszor valószínűleg ki tud ugrani az árokból, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A farkas is, a róka is, az árokból kiugrás is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidőző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miben versenyezett egymással a farkas, a róka meg a nyúl?
2. Ki tudta átugrani az árkot a három állat közül?
3. Mi történt a farkassal?
4. És a rókával?
5. Hogyan próbált kijutni a róka az árokból?
6. Miért járt pórul a farkas?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor tud kiugrani a róka az árokból, ha felkapaszkodik a farkas hátára?
2. Mindig ki tud ugrani a róka az árokból, ha felkapaszkodik a farkas hátára?
3. Máshogy is ki tud ugrani a róka az árokból?
4. Biztos, hogy ki tud ugrani a róka az árokból, ha felkapaszkodik a farkas hátára?
5. A valóságban is előfordulhat, hogy egy róka felkapaszkodik a farkas hátára?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik akkor, ha a róka felkapaszkodik a farkas hátára?
- hogyan tud kiugrani a róka az árokból?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha ki akarunk mászni valahonnan?
- ha azt akarjuk, hogy egy állat ne tudjon kimászni valahonnan?

Gondolatbejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a róka nem kapaszkodik fel a farkas hátára, akkor nem tud kiugrani az árokból. A róka ki tudott ugrani az árokból, tehát ... *(felkapaszkodott a farkas hátára).*
2. Vagy nem kapaszkodik fel a róka a farkas hátára, vagy ki tud ugrani az árokból. A róka még nem tudott kiugrani az árokból, tehát... *(még nem kapaszkodott fel a farkas hátára).*
3. Ha a róka felkapaszkodik a farkas hátára, akkor ki tud ugrani az árokból. A róka felkapaszkodott a farkas hátára, tehát ... *(ki tudott ugrani az árokból).*
4. Ha a róka felkapaszkodik a farkas hátára, akkor eléri az árok szélét, és ha eléri az árok szélét, akkor ki tud ugrani az árokból. Tehát ha a róka felkapaszkodik a farkas hátára, akkor ... *(ki tud ugrani az árokból).*

44. TŰZ VAN!

Derűs, napos idő volt. Nyuszogó kint hancúrozott a réten. Lóhereleveleket csipegetett. A domb fölött egyszerre nagy füstöt látott. Egyenesen felfelé emelkedett, és feketén gomolygott.

– Tűz van! – riadt fel Nyuszogó. Fülesmackóhoz rohant, aki meg a folyóparton vett éppen bukfeneket. Mancsával megdörgölte a szemét és a füstre nézett.

– Itt valami ég! – kiáltotta.

– Vau-vau! – ugatott fel Bodri, aki nem messze a fűben szunyókált. Siessünk oltani!

Mindhárman az udvarra loholtak. Füles a fejébe húzta Jacek tűzoltósiskáját. Bodri befogta magát a kis szekérbe. Nyuszogó pedig egy vödör vizet rakott a szekérbe.

– Kukurikú! – kürtölte Kiskakas.

A tűzoltóság robogva elindult. Gördül fel a kis szekér a dombra, feljebb, egyre feljebb. Fenn körülnéznek a derék tűzoltók, hát ott ül a fűben Valenti nagyapó, mesét mond Jaceknek és Zoskának. pipájából pedig vígan eregeti a gomolygó füstöt...



Aktualizált összefüggés: Nyuszogó nagy füstöt látott, és azt hitte, tűz van.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás. ? E!

Kijelentő mondattal: Nyuszogó a nagy füst miatt azt gondolta, hogy tűz van.

Ha...akkor: Ha valahol nagy füstöt látunk, akkor ott tűz van.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor Nyuszogó nagy füstöt lát, mindannyiszor **biztos**, hogy tűz van, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A füst is, a tűz is létezik, ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidézõ beszélgetés: Emlékeztek még?

1. Milyen idõ volt?
2. Hol hancúrozott Nyuszogó?
3. Honnan jött a füst?
4. Kihez szaladt Nyuszogó?
5. Hol volt Füles?
6. Hova rohantak együtt?
7. Hogyan akarták eloltani a tüzet?
8. Mit láttak a dombtetõn?

Véleménykérõ beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor van füst, amikor tûz van?
2. Ha füst van, akkor mindig van tûz is?
3. Ha tûz van, akkor mindig van füst?
4. Van olyan tûz, ami nem füstöl?
5. A tûz az oka a füstnek?
6. Mivel lehet eloltani a tüzet?
7. Mindig el kell oldani a tüzet?
8. A víz eloltja a tüzet?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mire szoktunk gondolni, ha füstöt látunk?
- mit jelezhet a nagy füst?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha füstöt látunk?
- ha tûz van?

Gondolatbefejezõ beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha nagy füst jön valahonnan, akkor ég valami. Nagy füst jött a domb mögül. tehát... *(égett valami)*.
2. Ha nincs füst, akkor nem ég a tûz. Égett a tûz. tehát... *(füst volt)*.
3. Vagy nincs füst, vagy ég a tûz. Már nem ég a tûz, tehát... *(már nincs füst)*.
4. Ha füst van, akkor tûz van, és ha tûz van, akkor az veszélyes lehet. Tehát, ha füst van, akkor... *(az veszélyes lehet)*.

45. A KIS HAJÓ

Sétálni indult Brekus, Kispipi, Egerke, Hangyácska és Katicabogárka. Elérkeztek egy patakhoz.

– Fürödjünk meg! – brekegte Brekus, és beugrott a vízbe.

– Nem tudunk úszni – mondta Kispipi, Egerke, Hangyácska és Katicabogárka.

– Brehe-he-he! – nevetett rajtuk Brekus. – No hiszen, nem sokra megyek veletek! – És úgy kacagott, hogy majdnem a vízbe fúlt.

Nagyon megbántódott ezen Kispipi, Egerke, Hangyácska és Katicabogárka. Törték a fejüket, mitévők legyenek. Addig-addig törték a fejüket, amíg végre kitaláltak valamit.

Kispipi elment, és hozott egy falevelet. Egerke egy fél dióhéjat. Hangyácska egy szalmaszálát vonszolt oda valahonnan. Katicabogárka pedig egy cérnaszálát. És nagy buzgón munkához láttak: a szalmaszálát bedöfték a dióhéjba, a falevelet cérnával hozzákötötték, és máris készen állt a kis hajó. A hajót vízre lökték. Beültek és elhajókéztak!

Brekus kidugta fejét a vízből, hogy tovább nevesse rajtuk, de a kis hajó már messze járt... utol se érheted!



Aktualizált összefüggés: Kispipi, Egerke, Hangyácska és Katicabogárka nem tudtak úszni, ezért egy kis hajót építettek, és azzal keltek át a patakon.

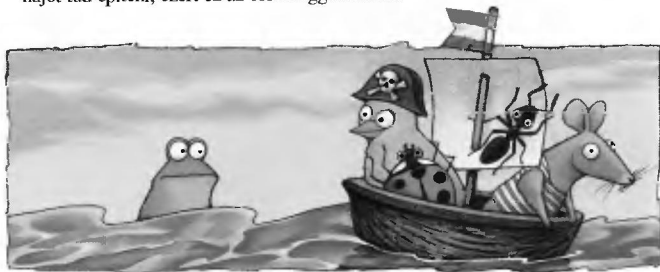
Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű következményű okság. ? O !

Kijelentő mondattal: Kispipi, Egerke, Hangyácska és Katicabogárka nem tudtak úszni, ezért hajóval keltek át a patakon.

Ha ... akkor: Ha Kispipi, Egerke, Hangyácska és Katicabogárka nem tudnak úszni, akkor csak hajóval tudnak átkelni a patakon.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor az úszni nem tudó Kispipi, Egerke, Hangyácska és Katicabogárka át akar kelni a patakon, mindannyiszor **biztosan** hajót kell építeniük, hogy átkelhessenek, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: Nem létezik, hogy Kispipi, Egerke, Hangyácska, Katicabogárka hajót tud építeni, ezért ez az összefüggés **fikció**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Hová érkezett Brekus, Kispipi, Egérke, Hangyácska és Katicabogárka séta közben?
2. Mit akart Brekus?
3. Mit mondtak neki a többiek?
4. Miért nevetett Brekus?
5. Mit talált ki a többi állat?
6. Miből építették a hajót?
7. Ki volt a gyorsabb?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor kel át hajóval valaki a vízén, ha nem tud úszni?
2. Csak hajóval tud átkelni a vízén, aki nem tud úszni?
3. Mindig hajóval kel át a vízén az, aki nem tud úszni?
4. Hajó nélkül át tud kelni a vízén az, aki nem tud úszni?
5. Az úszni nem tudás az oka annak, hogy hajóval kel át valaki a vízén?
6. A halon és a békán kívül van olyan állat, amelyik tud úszni?
7. A pipi, az egér, a hangya, a katicabogár tud úszni?
8. Minden állat meg tud tanulni úszni?
9. Létezik a valóságban, hogy az állatok hajót építenek?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehet az oka annak, ha valaki hajóval közlekedik?
- mi történik, ha valaki nem tud úszni?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha vízén akarunk közlekedni?
- ha vízén akarunk közlekedni, és nem tudunk úszni?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha valaki nem tud úszni, akkor csak hajóval tud átkelni a vízén. Kispipi, Egérke, Hangyácska és Katicabogárka nem tud úszni, tehát... *(csak hajóval tudnak átkelni a vízén).*
2. Ha valaki tud úszni, akkor nem kell hajóval átkelnie a vízén. Kispipinek, Egérkének, Hangyácskának és Katicabogárkának hajóval kell átkelnie a vízén, tehát... *(nem tudnak úszni).*
3. Vagy nem tud valaki úszni, vagy nincs szüksége hajóra. Brekusnak nincs szüksége hajóra, tehát... *(tud úszni).*
4. Ha valaki nem tud úszni, akkor hajó nélkül nem tud átkelni a vízén, és ha hajó nélkül nem tud átkelni a vízén, akkor hajóra van szüksége. Tehát, ha valaki nem tud úszni, akkor... *(hajóra van szüksége).*

46. A KISKUTYA MEG A SZAMÁR

A szamár megirigyelte a kiskutya jómódját, hogy neki szabad a legszebb szobába is be-menni, a legszebb vánkosra is ráfeküdni, egész nap csak sétál, nem dolgozik semmit, mégis mindennek a lánkját, a javát kapja, neki meg csak a kóró meg a túske jut.

- Mért szeret téged úgy a gazdaasszony? – kérdezte a szamár a kutyát.
- Mert tudok farkat csóválni és két lábon szolgálni – felelte a kutya.
- Na, ez nem nehéz dolog – felelte a szamár – majd én is megpróbálok.

Mikor nyitva volt a konyha, besomfordált. Két lábra állt, farkát billegette. lábát nyújtogatta, hogy tenyerest adjon. A gazdaasszony megijedt, s a porolópálcával kiverte. Szegény máig is töri a fejét azon, hogy miért kapott ő verést azért, amiért a kutya dicséretet.



Aktualizált összefüggés: A szamár megijesztette a gazdaasszonyt, ezért kikapott tőle.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság. ? O ?

Kijelentő mondat: A szamár megijesztette a gazdaasszonyt, ezért kikapott tőle.

Ha ...akkor: Ha a szamár megijeszti a gazdaasszonyt, akkor kikap tőle.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor megijeszti a szamár a gazdaasszonyt, mindannyiszor valószínűleg kikap tőle, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: A szamár is, a gazdaasszony is, a megijesztés is létezik, de az, hogy a szamár a kutyát utánozva bemenjen a házba, az nem. Ezért ez az összefüggés fikció.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miért irigykedett a szamár a kiskutyára?
2. Mit kérdezett tőle?
3. Mit akart kipróbálni a szamár?
4. Hová ment be?
5. Mit szólt hozzá a gazdaasszony?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Lakhat-e egy szamár bent a lakásban?
2. Miért kapott ki a szamár?
3. Csak akkor kaphat ki egy szamár, ha megijeszti a gazdáját?
4. Mindig kikap a szamár, ha megijeszti a gazdáját?
5. Más miatt is kikaphat a szamár?
6. A valóságban létezik, hogy a szamár a gazdaasszonynak a kutyát utánozza?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy kikapott a szamár?
- mit tett a gazdaasszony azután, hogy a szamár megijesztette?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha a szamár bemegegy a házba?
- hogy a szamár ne mehessen be a házba?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a szamár megijeszti a gazdaasszonyt, akkor kikap. A szamár megijesztette a gazdaasszonyt, tehát... (*kikapott*).
2. Ha a szamár nem ijeszti meg a gazdaasszonyt, akkor nem kap ki. A szamár kikapott, tehát... (*megijesztette a gazdaasszonyt*).
3. Vagy nem ijeszti meg a szamár a gazdaasszonyt, vagy kikap. A szamár még nem kapott ki, tehát... (*még nem ijesztette meg a gazdaasszonyt*).
4. Ha a szamár bemegegy a házba, akkor megijeszti a gazdaasszonyt, és ha megijeszti a gazdaasszonyt, akkor kikap. Tehát, ha a szamár bemegegy a házba, akkor... (*kikap*).

47. A NYÚL MEG A TAVASZI HÓ

Egyszer tavasz felé azt mondta a hó a nyúlnek:

– Igen gyöngének érzem magam. Beteg vagyok, talán meg is halok.

Azt felelte a nyúl:

– Alighanem olvadsz, az a bajod. Ó, ó, de sajnállak! Azzal leült egy buckára, és sírt-zokogott keservesen, úgy sajnálta a havat.

– Sajnállak, hó, fáj a szívem érted! Mennyit szaladgáltam rajtad, jó meleg vackom volt alattad. Elrejtettél a róka elől, a farkas elől, fejemalja voltál, derékaljam voltál. Födél a fejem fölött, védelmezőm, oltalmazóm. Fehér a bundám, te is fehér vagy, nem láttak meg rajtad az üldözőim. Úgy sírt, hogy a hó is vele könnyezett.

– Mi is lesz velem nélküled? – kesergett tovább a nyúl. – Sas elragadhat, fülesbagoly a karmai közé kaphat, róka elfoghat, farkas széjjeltéphet. Mi lesz velem tenélküled? Aztán gondolt egyet:

– Lemegyek én az erdő urához, megkérem szépen: kegyelmezzen meg neked, ne olvasszon el!

El is iramodott, meghajolt az erdő ura előtt, úgy kérte szép szóval: hagyja meg a havat. Azt mondta neki az erdő ura:

– A nap hatalmasabb nálam, nem tudok vele versenyezni. A havat nem tudom itt marasztani. Hanem majd adok neked szép szürkebarna bundát a fehér helyett, abban elrejtőzhatsz nyáron erdőn-mezőn, száraz levelek közt. s nem bánt se róka. se farkas, se bagoly. Ne félj, no, és ne itasd az egereket!

Megvisszafordult a nyúl, megtörülgette a szemét, és fölvette mindjárt az erdő ura ajándékát, az újdonszerű bundát. Azóta is két bundát hord a nyúl: fehéret télen, tavasztól őszig meg barnásszürkét.



Aktualizált összefüggés: A fehér nyuszi nem látták meg a fehér hóban az üldözői.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás. ? E ?

Kijelentő mondattal: A fehér nyuszi nem látható a hóban.

Ha...akkor: Ha a nyúlnek fehér a bundája, akkor nem látják meg a hóban az üldözői.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor egy nyúlnek fehér a bundája, mindannyiszor valószínű, hogy nem látják meg az üldözői a hóban, de **nemcsak akkor.**

Realitás vagy fikció: A fehér nyúl is, a fehér hó is, az észrevétlenül maradás is létezik, ezért ez az összefüggés **realitás.**



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Mikor panaszkodott a hó a nyúlak?
2. Mit csinált a nyúl?
3. Miért sajnálta a havat?
4. Kihez szaladt el a nyúl?
5. Mit szeretett volna kérni?
6. Mit ígért neki az erdő ura?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Ha egy nyuszi fehér, akkor tényleg nem lehet látni a hóban?
2. Csak akkor nem lehet észrevenni a nyuszt a hóban, ha fehér a bundája?
3. Soha nem lehet észrevenni a fehér nyuszt a hóban?
4. Más fehér állatot sem lehet észrevenni a hóban?
5. Valóban más színű a nyuszi bundája nyáron?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik a nyuszival télen, ha hó van?
- miért nem lehet észrevenni a fehér nyulat a hóban?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha azt akarjuk, hogy észrevegyenek bennünket?
- ha azt akarjuk, hogy ne vegyenek észre bennünket?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha nem fehér a nyúl bundája, akkor az üldözői észreveszik a hóban. A nyulat az üldözői nem vették észre a hóban, tehát... *(a nyúl bundája fehér volt).*
2. Vagy nem fehér a nyúl nyári bundája, vagy észreveszik az üldözői az erdőben. Az üldözői nem veszik észre az erdőben, tehát... *(a nyúl nyári bundája nem fehér).*
3. Ha a nyúlak fehér a bundája, akkor az üldözői nem veszik észre a hóban. A nyúlak fehér a bundája, tehát... *(az üldözői nem veszik észre a hóban).*
4. Ha a nyúl bundája fehér, akkor a hóban nem látszik, és ha a hóban nem látszik, akkor az üldözői nem veszik észre. Tehát, ha a nyúl bundája fehér, akkor... *(az üldözői nem veszik észre).*

48. A SZÉL ÉS A NAP

Egyszer arról vitakozott a Szél a Nappal, hogy melyikük az erősebb. Mivel nem tudtak egyetértésre jutni, azt mondta a Nap a Szélnek:

– Tegyük próbát, amott megy egy köpenyes ember. Amelyikünk leveszi válláról a köpönyeget, az az erősebb.

Először a Szél fogott hozzá, megragadta az ember gallérját, tépte, cibálta előre-hátra a köpönyeget, de mentől erősebben rángatta, a szegény ember annál erősebben burkolta bele magát, s nem engedte levetetni a köpönyeget.

Mikor aztán a Szél hasztalan kifárasztotta magát, akkor hozzáfogott a Nap: elkezdett mosolyogni az utasra melegen, mindig melegebben. A jámbor utas lassanként kiburkolta magát a köpenyből, aztán levetette egészen, később levetette a kabátját és a mellényét is.

– Látod, hogy én erősebb vagyok, mint te? – Mondta a Nap a Szélnek.



Aktualizált összefüggés: A napsütés hatására az utas levetette a köpönyét.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárájú okság. ? O ?

Kijelentő mondat: A napsütés hatására az utas levette a köpönyét.

Ha...akkor: Ha erősen süt a Nap, akkor az utas leveti a köpönyét.

Valahányszor...mindannyiszor: Valahányszor erősen süt a Nap, mindannyiszor valószínűleg leveti az utas a köpönyét, de nemcsak akkor.

Realitás vagy fikció: Az utas is, a köpönyeg is, a napsütés is, és a köpönyeletés is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Miről vitakozott a Szél és a Nap?
2. Honnan akarta a Szél letépní a köpenyt?
3. Melyik próbálta először levetetni a köpenyt és melyik másodsor?
4. Miből burkolta ki magát az utas?
5. Melyik volt az erősebb, a Szél vagy a Nap?
6. Mivel érte el a Nap, hogy az ember levesse a köpenyét?
7. Miért vetette le az utas a köpenyét?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor veti le az utas köpenyt ha nagyon süt a Nap? (Még mikor?)
2. Mindig leveti az utas a köpenyt, ha nagyon süt a Nap? (Miért nem mindig?)
3. Az erős napsütés oka lehet a kabát levetésének? (Miért?)
4. Milyennek érezzük a levegőt a széltől?
5. A valóságban tud beszélgetni a Nap meg a Szél?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mit szokott csinálni az utas a köpenyével, ha nagyon süt a Nap?
- mi lehetett az oka annak, hogy az utas levette a köpenyét? (Tudtok más okot is említeni?)

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- hogy a tűző nap ellenére ne kelljen levetni a kabátot? (Pl. árnyékba megyünk, vagy föl se vesszük a kabátot stb.)
- ha levetettük a kabátot, és fázunk, mert már nem süt a Nap? (*Felhúzzuk a kabátot, meleg helyre megyünk stb.*)

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagytok!

1. Ha nagyon süt a Nap, akkor levetem a kabátom. Nagyon süt a Nap, tehát... (*levetem a kabátom*).
2. Ha nem süt nagyon a Nap, akkor nem vetem le a kabátom. Levetem a kabátom, tehát... (*nagyon süt a Nap*).
3. Vagy nem süt a Nap, vagy nem esik az eső. Nemrég még esett az eső, tehát... (*még nem sütött a Nap*).
4. Ha nagyon süt a Nap, akkor melegem lesz, és ha melegem lesz, akkor levetem a kabátom. Tehát, ha nagyon süt a Nap, akkor... (*levetem a kabátom*).

49. A RÓKA MEG A GÓLYA

A róka és a gólya már régóta barátok voltak, s elhatározták, hogy megvendégelik egymást. Először a gólya ment a rókához, s leültek a szépen terített asztalhoz. A gólya azonban egy falatot sem tudott enni, mert a róka lapos tányérba tette a vacsorát.

– Látom, nem vagy éhes – mondta, s befalta még a gólya ebédjét is.

Másnap a gólya vendégelte meg a rókát. A lomposfarkú hamarabb ott is volt, mint ahogy megbeszélték. Éhesen ült az asztalhoz, s várta a finom falatokat. Igen ám, de a gólya hosszú nyakú edényben szolgálta fel az ebédet, s a róka még csak az orra hegyét sem tudta beledugni.

– Ejnye, komám! Kiáltott fel mérgesen. – Hát sajnálsz tőlem ezt a kis ételt? Nem tudok én ilyen edényből enni!

– Én sem tudtam a minap nálad jóllakni! – válaszolta a gólya. – Kölcsonkenyér visszajár! Ezen aztán úgy összevesztetek, hogy többé egy szót sem szóltak egymáshoz.



Aktualizált összefüggés: A gólya hosszú nyakú edényben szolgálta fel az ebédet, a róka nem tudott enni belőle egy falatot sem, mert nem fért be a szája az edénybe.

Összefüggés: Csak akkor feltételező és szükségszerű velejárójú okság. ! O !

Kijelentő mondattal: A róka nem tud enni a hosszú nyakú edényből, mert nem fér bele a szája.

Ha ... akkor: Ha a róka szája nem fér bele a hosszú nyakú edénybe, akkor nem tud enni belőle..

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor nem fér bele a róka szája a hosszú nyakú edénybe, mindannyiszor **biztos**, hogy nem tud enni belőle, de **csak akkor**.

Realitás vagy fikció: A róka is, a hosszú nyakú edény is, az edényből evés/nem evés is létezik. Ezért ez az összefüggés **realitás**.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Milyen viszonyban volt egymással a gólya meg a róka?
2. Hogyan vendégelte meg a róka a gólyát?
3. Milyen tányérban adott neki vacsorát?
4. Milyen edényből kellett ennie a rókának a gólyánál?
5. Mi történt a barátságukkal?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor nem tud enni a róka egy edényből, ha nem fér bele a szája?
2. Csak a róka nem tud enni olyan edényből, amibe nem fér bele a szája?
3. Biztos, hogy nem tud enni a róka a hosszú nyakú edényből?
4. Miért nem tud enni a róka a hosszú nyakú edényből?
5. A valóságban is meghívja vendégségbe egymást a róka meg a gólya?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi lehetett az oka annak, hogy a róka nem tudott enni a gólyánál?
- mi történt, amikor a róka a hosszú nyakú edényben kapott enni a gólyától?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha hosszú nyakú edényben kapunk enni?
- ha valamilyen edényből nem tudunk enni?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a róka szája belefér a hosszú nyakú edénybe, akkor tud enni belőle. A róka nem tudott enni a hosszú nyakú edényből, tehát... *(nem fért bele a szája az edénybe).*
2. Ha a róka szája nem fér bele a hosszú nyakú edénybe, akkor nem tud enni belőle. A róka szája nem fért bele a hosszú nyakú edénybe, tehát... *(nem tudott enni belőle).*
3. Vagy belefér valakinek a szája a hosszú nyakú edénybe, vagy nem tud enni belőle. A gólya tudott enni a hosszú nyakú edényből, tehát... *(belefért a szája az edénybe).*
4. Ha a róka hosszú nyakú edénybe kap enni, akkor nem fér bele a szája az edénybe, és ha nem fér bele a szája az edénybe, akkor nem tud enni belőle. Tehát, ha a róka hosszú nyakú edénybe kap enni, akkor... *(nem tud enni belőle).*

50. A SAJTOT OSZTÓ RÓKA

Mikor a vadászok hintón mentek vadászni, a sajtot elvesztették. A róka és a farkas találta meg. Azt mondja a róka:

– Ketten találtuk meg, úgy illik, hogy igazságosan osztozkodjunk rajta. Ne kapjon az egyik nagyobbat, mint a másik. Majd én kétfelé osztom! – Azután a közepén kezdte kétfelé rágni.

Mikor a túlsó végére ért, látták, hogy nem egyforma nagy.

– Ez a nagyobb – mondta a róka, és lerágott belőle egy darabot. Akkor meg a másik fele volt a nagyobb, abból rágott le egy darabot. Addig rágta, osztotta kétfelé, hogy semmi sem maradt.



Aktualizált összefüggés: A róka addig rágta, osztotta kétfelé a sajtot, amíg semmi nem maradt belőle.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság. ? O ?

Kijelentő mondat: A róka rágszálással addig osztotta kétfelé a sajtot, amíg az egész sajtot megette.

Ha ... akkor: Ha a róka úgy akarja kettéosztani a sajtot, hogy mindig kettéharapdálja, akkor előbb-utóbb mindet megeszi.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor a róka kettéharapdálással akarja kettéosztani a sajtot, mindannyiszor valószínűleg semmi nem marad a sajtból, de nemcsak akkor.

Realitás vagy fikció: A sajt is, a róka is, a harapdálás is létezik. Az, hogy a róka ketté akarja osztani a sajtot, az nem létezhet. Ezért ez az összefüggés fikció.



BESZÉLGETÉS

Felidéző beszélgetés. Emlékeztek még?

1. Kik vesztették el a sajtot?
2. Kik találták meg?
3. Hogyan akarta elosztani a róka a sajtot?
4. Mi történt végül?

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok?

1. Csak akkor fogy el a sajt, ha a róka harapdálással akarja kettéosztani?
2. Mindig elfogy a sajt, amikor a róka így akarja elosztani?
3. A körbeharapdálás az oka annak, hogy elfogyott a sajt?
4. Tényleg szereti a róka a sajtot?
5. És a farkas?
6. A valóságban létezik, hogy a róka harapdálással ketté osztogatja a sajtot?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történt, amikor a róka harapdálással osztotta el a sajtot?
- mi lehetett az oka annak, hogy a sajt elfogyott?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni, ...

- ha valamit el akarunk osztani kétfelé?
- ha nem akarunk elosztani valamit kétfelé?

Gondolatbefejező beszélgetés. Fejezzétek be, amit abbahagyok!

1. Ha a róka sokáig rácsálja a sajtot, akkor a sajt elfogy. A róka sokáig rágcsálta a sajtot, tehát... *(a sajt elfogyott).*
2. Ha a róka nem sokáig rágcsálja a sajtot, akkor a sajt nem fogy el. A sajt elfogyott, tehát... *(a róka sokáig rágcsálta).*
3. Vagy nem sokáig rágcsálja a róka a sajtot, vagy elfogy a sajt. A sajt még nem fogyott el, tehát... *(a róka még nem rágcsálta sokáig).*
4. Ha a róka harapdálással osztja ketté a sajtot, akkor a két darab nem lesz egyforma, és ha a két darab nem lesz egyforma, akkor tovább kell rágcsálni, és akkor a sajt végül elfogy. Tehát, ha a róka harapdálással osztja ketté a sajtot, akkor... *(a sajt végül elfogy).*

A MESÉK MAGYAR NYELVEN PUBLIKÁLT FORRÁSAI

A könyvek bibliográfiai adatai	A mesék sorszáma
Báder Ilona (é. n.): Ábécés olvasókönyv. Általános Iskola 1. osztály. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest	7, 10, 12, 23
Czeslaw Janczarski (2002, fordította: Sebők Éva): Füle-smackó kalandjai. Tercium Kiadó, Budapest.	6, 33, 35, 39, 40, 41, 44
Dupka György (1993, szerk.): Hét csillag. Mesék óvodásoknak és kisiskolásoknak. Intermix Kiadó, Ungvár – Budapest.	13, 18, 32, 34, 38
Esztergályos Jenő (2005): Első olvasókönyvem. Az 1. osztály számára. Apáczai Kiadó, Celldömölk.	9, 28
Gianni Padoan (fordította: Rákosi Szilvia, 1989): 366 és egy tucat mese. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest	1, 3, 5, 8, 14, 16, 19, 20, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 42
Kerekerdő meséi (1998). Szalay Könyvkiadó és Kereskedőház Kft, Debrecen	49
Kovács Ágnes (1994, szerk.): Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.	2, 11, 21, 24, 27, 36, 46, 48, 50
Nyíri Istvánné (2003, átdolgozta: Burai Lászlóné, Faragó Attiláné): Hétszínvarázs. Olvasókönyv 2. osztályosoknak. Apáczai Kiadó, Celldömölk	17, 43
Romankovics András, Romankovicsné Tóth Katalin, Meixner Ildikó (1994): Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára a betűtanulás utáni időszakra. RO-KABT. Könyvkiadó és Terjesztő, Mogyoród.	15
T. Aszódi Éva (szerk. 1966): Minden napra egy mese. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest	47
Vlagyimir Szutyjev (é. n.): Vidám mesék. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.	4, 37, 45

SZAKIRODALOM

A

- Aarne, A. (1911): Verzeichnis der Märchentypen. „*Folklore Fellows Communications*”. No. 3. Helsinki.
- Aarne, A. Thomson, S. (1961): The Types of the Folktale. A Classification and Bibliography. Verzeichnis der Märchentypen (FF Communications No 3), Translated and Enlarged by Stich Thompson, Indiana University, Second Revision, Helsinki.
- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest
- Arany László (1867): Magyar népmeséinkről. In: Arany László (1960): *Válogatott művei*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Az óvodai nevelés országos alapprogramja (1996). Melléklet a 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelethez.

B

- Bán Sándor (1998): Gondolkodás a bizonytalanról: valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In: Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bernstein, Basil (é. n.): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Összeállította és bevezetővel ellátta: Meleg Csilla (2003). Dialóg Campus Kiadó, Budapest.- Pécs.
- Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (1997): *Varázslás és fogyókúra. Mesék, mesemondók, motívumok*. Didakt Kiadó, Debrecen
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome (1986): A gondolkodás két formája. In: László János és Thomka Beáta (2001, szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijarat Kiadó, Budapest.

C

- Cole, M. – Cole, R. S. (1997): *Fejlődésléktan*. Osiris Kiadó, Budapest.

CS

- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1987): A gondolkodás művelési képességeinek fejlesztése az iskolai tantárgyak keretében. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 652–660.
- Csapó Benő (1992): Improving operational abilities in children. In: Demetriou, A., Shayer, M. és Efklides, A. (szerk.): *Neo-Piagetian theories of cognitive development. Implications and applications for education*. Routledge, London.
- Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csapó Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csikos Csaba (2007). *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pszichológiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Csirikné Czachesz Erzsébet (1986): Gondolkodási stratégiák 14 éves tanulók nyelvi-logikai műveleteiben. *Magyar Pedagógia* 1. 63-76.

D

Dankó Ervinné (1993): *Az óvodai irodalmi nevelés kérdései korunkban*. Dinasztia, Budapest.

Dankó Ervinné (2000): *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest.

Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest.

Duzmathné Tancz Tünde (2002): „Klasszikus mesék” a pedagógiai mentálhigiéné szolgálatában. In: *Acta Paedagogica* 3. Pécsi Tudományegyetem. Tanárképző Intézet

E

Evans, J. St. B. T. (1982): *The psychology of deductive reasoning*. Routledge and Kegan, London.

Evans, J. St. B. T. (szerk., 1996): *Thinking and reasoning*. Psychology Press: Erlbaum Taylor and Francis, Hove, UK.

F

Fischer Eszter (2001): A népmese és a gyermeki tudattalan. Bruno Bettelheim mese-értelmezése. *Eső. Irodalmi Lap*, 2. 96-101.

G

G. Pap Katalin (1999): Az illusztráció. In: Komáromi Gabriella (2001, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.

Gergen, Kenneth J. –Gergen, Mary M. (é. n.): A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. In: László János és Thomka Beáta (2001, szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó. Budapest.

H

Honti János (1975): *A mese világa*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

I

Inhelder, B. és Piaget, J. (1984): *A gyermek logikájától az ifjú logikáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

J

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. 79-104.

Józsa Krisztián (2004): Elemi számolási készség. In: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.

- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások DIFER programcsomagra alapozott játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 3–17.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER programcsomaggal. In: Nagy (2007).

K

- Kast, Verena (2002): *Férfi és nő a mesében. Lélektani elemzések*. EuroAdvice, Kerya Rózsa (2006): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Keszler Borbála (szerk. 2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klauer, K. J. (1997): A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése. Az induktív gondolkodást fejlesztő tréning. *Iskolakultúra* 12. 85–92.
- Kneale, W. és Kneale, M. (1987): *A logika fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Koffka, K. (1935): *Principles of Gestalt psychology*. Harcourt Brace, New York.
- Komáromi Gabriella (2001, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Köhler, W. (1959): Gestalt psychology today. *American Psychologist*, 14. 727-737.

L

- László János – Viehoff, Reinhold (1994): Az irodalmi műfajok mint kognitív sémák. *Pszichológia*, 3. 325-342.
- László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana/ Kairosz, Budapest.
- László János (2001): Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Lovász Andrea (2006): A mesélő ember. In: Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a mesehez*. Didakti Kiadó, Debrecen.

M

- McClelland, J. L., Rummelhart, D. E. és a PDP Reseach Group (1986): *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition*. Volume 2: *Psychological and biological models*. MIT Press, Cambridge, London.
- Miller, G. A. (1956): The magical number seven: plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63. 81-97.

N

- Nagy József (1974): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK. Veszprém
- Nagy József (1990) *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 3-4. 157-200.
- Nagy József (2000): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia* 2. 141-185.

- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 3. 269-314.
- Nagy József (2004): Tapasztalati összefüggés-megértés. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor, Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2006): A szövevény-készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor (2004). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor, Fazekasné Fenyvesi Margit (2004). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (2003). Melléklet a 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendeletéhez.

NY

- Nyitrai Ágnes (1995): *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében*. Bölcsészdoktori értekezés. JATE. Kézirat

P

- Pap-Szigeti Róbert (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: Nagy, 2007.
- Peseschkian, Nossrat (1991): *A tudós és a tevehajcsár. Keleti történetek – nyugati lelki bajok*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Petrolay Margit (1990): *Az emberiség emlékezete. Könyv a meséről*. Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztálya, Budapest.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (2002): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1970): Az értelmi műveletek és fejlődésük. In: Kiss Árpád (szerk.): *Válogatott tanulmányok*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Piaget, Jean (1997): *Az értelem pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (1997, szerk.): *A megismerés egy új útja. A párhuzamos feldolgozás*. Typotex, Budapest.
- Propp, Vlagyimir Jakovlevics (1999): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

R

- Reök György (1985): Vizualitás és verbalitás. In: Sugárné Kádár Júlia (szerk.): *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskolás korban*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Riesman, David (1983): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Rodari, Giovanni (2001): *A képzelet grammatikája*. Pont Kiadó, Budapest.

Ruzsa Imre (1984): *Klasszikus, modális és intenzionális logika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ruzsa Imre és Máté András (1997): *Bevezetés a modern logikába*. Osiris Kiadó, Budapest.

SZ

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2005): A mondóka, a vers, a mese és a képszkönyv szerepe a gyermekek életében, fejlődésében. In: Círóka, maróka. *Mondóka, vers, mese szöveggyűjtemény* (2005). Összeállította: Pósfai Ferencné és Sebestyén Bianka, Szombathely.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2006): A mesék lehetséges szerepe, alkalmazása az összefüggés-kezelés fejlődésének segítségével 4-8 éves gyermekek körében. Poszter a VI. Országos Neveléstudományi konferencián. Budapest.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007a): A népmese az általános iskolák alsó tagozatának tananyagában. *Könyv és Nevelés*, 2. 52-56.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007b): Mit tanul(hat)nak gyermekeink a mesékből? PÉK, 2007. Szeged

T

Tarbay Ede (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz. A gyermek- és ifjúsági irodalom történetének irányítáje*. Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.

V

Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.

Vidákovich Tibor (1987): A logikai műveleti képességek fejlesztése: feladatok és lehetőségek. *Pedagógiai Szemle* 10. 1038-1046.

Vidákovich Tibor (1989): A logikai műveleti alapképességek diagnosztikus értékelése. In: *Változó Pedagógia* 2. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba, 32-45.

Vidákovich Tibor (1998): Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Vidákovich Tibor (2004): Tapasztalati következtetés. In: *Az elemi alapképességek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Vidákovich Tibor (2007): Az elemi következtető képesség korrekelt feltárása (szóbeli tapasztalati szint). In: Nagy József: 2007.

Voigt Vilmos (1998): *A magyar folklór*. Osiris Kiadó, Budapest.

Voigt Vilmos (1999): A mese neve. *Fordulópont*, 4. 5-11.

Z

Zilahi Józsefné (1989): *Nevelés az óvodában verssel, mesével*. Magyar Pedagógiai Társaság, Multigráf GMK, Budapest.

Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra. A relációszókincs országos átlagának fejlődése. **43**
 2. ábra. A teret, az időt kifejező, a mennyiségi, a hasonlósági, az ígекtői relációszókincs fejlődése. **45**
 3. ábra. A relációszókincs fejlettségbeli különbségeinek alakulása. **46**
 4. ábra. A relációszókincs folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítésének eredménye. **48**
 5. ábra. Szerveződés szerinti összefüggésfajták. **54**
 6. ábra. A mesékben szereplő narratív megfogalmazású egyedi összefüggések jellemzőinek feltárása. **56**
 7. ábra. A személyiség alaprendszerének kulcskompetenciái. **61**
 8. ábra. Az összefüggés-megértés országos átlagának fejlődése. **68**
 9. ábra. Az összefüggés-megértés fejlettségbeli különbségeinek alakulása. **69**
 10. ábra. Az clemi összefüggésfajták gyakorisága a javasolt 50 mesében. **72**
 11. ábra. A szükségszerű és a valószínű összefüggések gyakorisága a javasolt 50 mesében. **73**
 12. ábra. A tapasztalati összefüggés-kezelés fejlődésének diagnosztikus értékelése. **80**
 13. ábra. A konjunkció értelmező szintű működését vizsgáló feladat. **88**
 14. ábra. A predikátumlogikai „lépés” tapasztalati szintű működését vizsgáló feladat. **89**
 15. ábra. A tapasztalati következtetés fejlődése a DIFER mérés alapján. **93**
 16. ábra. A következtetési típusok fejlődése a DIFER mérés alapján. **95**
 17. ábra. A következtetési teljesítmények relatív gyakorisági eloszlása a DIFER mérés alapján. **98**
-
1. táblázat. Kísérleti eredmények a spontán fejlődés országos adataihoz viszonyítva. **70**
 2. táblázat. A klasszikus kijelentés-logika kétváltozós műveletei. **83**
 3. táblázat. A legegyszerűbb kétpremisszás kijelentés-logikai következtetések szerkezete. **84**
 4. táblázat. A klasszikus predikátumlogika kategorikus kijelentései. **85**
 5. táblázat. A legegyszerűbb kétpremisszás predikátumlogikai következtetések szerkezete. **86**
 6. táblázat. A DIFER tapasztalati következtetés tesztjeiben szereplő következtetési típusok. **90**
 7. táblázat. A mesék „Gondolatbefejező” beszélgetés feladataiban szereplő következtetési típusok. **102**

Kiadja a Mozaik Kiadó, 6723 Szeged, Debreceni u. 3/B. • Telefon: (62) 470-101. 554-664

E-mail: kiado@mozaik.info.hu • Honlap: www.mozaik.info.hu

Felelős kiadó: Török Zoltán • Grafikus: Deák Ferenc

Készült a Dürer Nyomda Kft.-ben, Gyulán • Felelős vezető: Kovács János

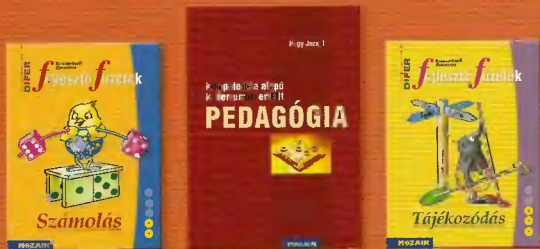
Terjedelem: 19,31 (A/5) fv • 2009. október • Raktári szám: MS-9332

Nagy József

FEJLESZTÉS MESÉKKEL

Módszertani segédlet ovodapedagógusoknak és tanítóknak

A DIFER programcsomag újabb kötete a rendszeres mesélésben, beszélgetésben rejlő lehetőségek használatához kínál eszközöket és módszereket a 4–8 éves gyermekek szociális, anyanyelvi, gondolkodásbeli fejlődésének eredményesebb segítése érdekében. Azok az 5–6 éves gyermekek, akiknek szinte minden nap mesélnek, másfelé fejlettebbek értelmileg és szociálisan azoknál, akiknek nem szoktak mesélni. Még nagyobb (két év) a hatása a „szóbeli együttműködésnek”, vagyis a rendszeres beszélgetésnek. Ismeretes, hogy az iskolába lépő gyermekek között ótvnyi a fejlettségbeli különbség. Mivel ezt a szélsőséges fejlődési fáziskülönbséget a hagyományos pedagógiai kultúrával nem lehet kielégítően kezelni, az ötödik évfolyamba lépő tanulók egyharmadának fejlődése lelassul, aminek következtében a tízedikes szakiskolások átlagos értelmi fejlettsége az ötödik-hatodik évfolyamos tanulók átlagos fejlettségi szintjén reked meg. A kutatások szerint a felnövekvő generációk jövőjét, sorsát az iskolába lépők szélsőséges fejlődési fáziskülönbségei határozzák meg. Ezt a különbséget van esélyünk – szülőknek és pedagógusoknak egyaránt – csökkenteni e könyv rendszeres használatával.



MozaiK Kiadó • 6723 Szeged, Debreceni u. 3/B., Telefon: (62) 470-101, 554-660, Fax: (62) 554-666
Levelezési cím: 6701 Szeged, Pf. 301., E-mail: kiado@mozaik.info.hu, Honlap: www.mozaik.info.hu

MS-9332

