

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSÉSZET- és TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
ALKALMAZOTT NYELVÉSZET DOKTORI PROGRAM**



**A hallás utáni (meg)értés fejlesztése
az 5-7 éves óvodások körében
dramatikus narratív konvenció használatával**

tézisek

Készítette: Fehér Éva

Témavezető: Dr. Szabó Veronika
egyetemi adjunktus

Társtémavezető: Dr. Eck Júlia
egyetemi docens

Pécs, 2023

A TÉZIS FÜZET FELÉPÍTÉSE

1. BEVEZETÉS	2
1.1. A kutatás célja	2
1.2. A dolgozat felépítése	3
2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK	4
2.1. A kutatás módszereinek bemutatása	7
2.2. A kutatás szerkezete	8
2.3. A kutatás menete	9
2.4. A vizsgálat adatfelvétele	12
2.5. A kutatás hallásértést fejlesztő eljárása.....	14
3. A TÉZISEK ELEMZÉSE, MAGYARÁZATA	15
4. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE	21
4.4. A beszédértés és a beszédképesség fejlődése, területei	22
4.4.1. <i>A beszédmegértés állapotmérése a kutatási folyamatban</i>	29
4.4.2. <i>A hallás utáni szövegértés fejlesztés helye az óvodai anyanyelv-pedagógiában</i>	29
4.5. A drámapedagógia dramatikus munkaterületei	31
4.6. A dramatikus tevékenységek rendszerzése	32
4.6.1. <i>Konvenciók és munkaformák a dramatikus játékban</i>	35
4.6.2. <i>Dramatikus mesemondás – interaktív mesélés</i>	39
5. KÖVETKEZTETÉSEK	41
6. A KUTATÁS HASZNÁLHATÓSÁGA	41
7. IRODALOMJEGYZÉK	42

1. BEVEZETÉS

A hallásértés működésének vizsgálata évtizedek óta kutatott tématerület az alkalmazott nyelvészetben. Ha a nyelvi szintek bármelyikére tekintünk, gazdag szakirodalommal találkozunk, amelyek számos kutatási eredményt közölnek a tudomány, a módszertanok és a társadalom számára. Dolgozatom témája egyike azon nyelvtudományi és neveléstudományi témaköröknek, amelyek hosszú évek óta izgalomban tartják a nyelvészetet és a pedagógiát. Az iskolakezdés előtt álló óvodások beszédértésének vizsgálata mostanra elsőrendű kérdéssé vált. Az írásbeliséget megelőző beszédfejlettségi állapot, illetve az óvodáskorúak elhangzó beszédhez kapcsolódó információkezelése létfontosságú a tanulási folyamatokban és az oktatási szituációkban.

A munkacsoport, amely a dolgozat gyakorlati háttérét és helyszínét biztosította, egy teljes nevelési éven keresztül vizsgálta az 5–7 éves gyermekek hangszintű, szószintű, mondatszintű, szövegszintű észlelésének fejlődését. A mérések közötti fejlesztést a kutatás sajátos (dramatikus) módszere tette játékosá és meséssé a gyermekek számára.

A dolgozat módszertani anyaga és mérési rendszer olyan vizsgálati folyamatot mutat be, amely az óvodai nevelésben kivitelezhető. Megismerés után az óvodapedagógusok által is megvalósítható, továbbá amely nem zavarja össze a napi pedagógiai eseményeket. A dolgozat elméleti fejezetei a téma tudományos háttérét tárták fel, a kutatás figyelembe vette a gyakorlati felhasználhatóságot.

1.1. A kutatás célja

A kutatást követően választ kerestünk arra, hogy a játékos mesélés módszerére támaszkodó dramatikus tevékenységek hogyan befolyásolják az iskolaérettség szakaszába lépő óvodás korú gyermekek szövegszövegszintű hallás utáni megértésének minőségét. A vizsgálati kérdések elsősorban a módszer hatékonyságának mértékét, illetve a kognitív folyamatokkal összefüggő ok-okozati viszonyokat kívánták feltárni.

A kapcsolódó hipotézisek elsősorban a narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus interaktív módszer hatását vizsgálják a szövegértéshez kapcsolódó kérdéscsoportok segítségével. Másodsorban a módszer a beszédészlelésre és beszédértésre, valamint a tanulásban kritikusnak számító alapkészségekre tett hatását elemzik.

Jelen kutatás egyedisége, hogy a drámapedagógia keretein belül alkalmazott narratív konvenció (amely egy beszédközpontú drámajátékos munkaforma) szövegértésre gyakorolt hatékonyságát korábban sem az óvodai anyanyelv-pedagógiában sem a drámapedagógián belül nem mérték és nem vizsgálták. Kutatói szándék, hogy egy komplex, interdiszciplináris

pedagógiai terület szűkített módszere nyelvészeti szempontok alapján kerüljön görcső alá. Vizsgálati terület: a hallás utáni szövegértés szó szerinti és tartalom szerinti értésének minőségi változása, középpontba helyezve a narratív konvenció drámajátékainak hallás utáni szövegértésre tett hatását.

A valid adatok gyűjtése érdekében a határfokméréshez a kutatásmetodika triangulációs modelljét alkalmaztuk. Az említett modell olyan folyamatmérés, amelynek első két eleme (GMP-teszt résztettek, rövid DIFER-teszt) az állapotmérést segítette, a harmadik eleme pedig a szövegértés felmérést. Ez utóbbi egy módszertani és egy mérőeszköz használati egységből állt [lásd később 1. ábra].

A véletlenszerűen kiválasztott minták körében az előmérések és utómérések között több héten át zajló dramatikus fejlesztő munka folyt. A dramatikus munka eredményességét vizsgáló kvalitatív mérés kontextusa és célja: a hallásértés fejlődését ellenőrző dramatikus interaktív mesélési foglalkozást követő, nem sztenderd kikerdező teszt alkalmazása.

1.2. A dolgozat felépítése

A dolgozat szerkezete nem tér el a klasszikus nyelvészeti disszertációs felépítéstől, így a kutatás bemutatását megelőzően a vizsgálat elméleti háttérének részletes bemutatása történik. A téma kapcsán azok a tudományterületek kerültek előtérbe, amelyeket a vizsgálati folyamat szorosan érintett. A nyelvtudományt a pszicholingvisztika és az anyanyelv-pedagógia képviselte, a művészetpedagógiát a drámapedagógián keresztül vonta be a kismintás kutatás. A dolgozat címéhez kapcsolódva az elméleti fejezetek bemutatják a beszédértés fejlődésének kognitív háttérét, illetve összegzik a beszédmegértési modelleket. Az anyanyelv-pedagógia a beszédértési folyamatok egyedfejlődési jellemzői révén csatlakozott alkalmazott nyelvtudományként a kísérletbe. Az empirikus dolgozat célcsoportja az 5–7 éves, tipikus fejlődésű óvodás gyermekek voltak. Az ő beszédpercepcióis jellemzőik fejlesztésére fókuszált a kutatás, és ehhez a drámapedagógia módszertanát állította maga mellé. Így vált szükségessé a dráma módszertani kategorizálása, a narratív jellegű konvenció munkaformáinak bemutatása, és a kísérlet során alkalmazott dramatikus interaktív mesélés pozicionálása. Ez teszi ki a szakmai fejezetek utolsó nagy egységét.

A kutatás részletes bemutatása és a teljes vizsgálati folyamat leírása, azok statisztikai elemzése olvasható a dolgozat második nagy egységében. Jókora részt jelent ezen belül a kutatásmódszertan, amely az etikai körülményektől kezdve a kutatás lépésein át körültekintően írja le a vizsgálati kontextust. Az adatok feldolgozását és a statisztikai számításokat az SPSS[®] szoftver

segítségével végeztük. Ebben a dolgozati egységben hosszasan tárgyaltuk a nyelvészeti és pedagógiai mérések eredményeit, szem előtt tartva a kutatási célt és feladatot.

Bár nem igazán jellemző a kiegészítő dokumentumok kiemelése, jelen esetben fontosnak tartom, hogy szót ejtsenek a markáns oldalszámot kitevő mellékletekre és függelékekre. Ezek tartalmazzák a vizsgálat szerves dokumentumait, eredménytábláit, a kísérlet módszertanához tartozó mesék forgatókönyveit és a foglalkozások fejlesztő metodikáját. Ezek akár mellőzhetőek is lehetnének, de úgy vélem nélkülük kevésbé értelmezhető a saját pilot kutatásból építkező módszertani vizsgálat. Ezen dokumentumok teszik hitelessé a dolgozat szerzői szándékát és teszik relevánssá a kutatást, amely egy kritikus érési periódusban lévő korosztály iskolába lépés előtti problémájára fókuszál: a beszédmegértés fejlesztésének lehetőségére.

2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

A kutatási kérdések és hipotézisek szakmai előzménye

A dolgozat által bemutatott kutatást megelőzte 2012-2015 között egy módszertani kidolgozás volt (dramatikus interaktív mesélés és történetmondás). Az óvodások körében zajló, drámatechnikákat egyesítő mesebemutatói módszer elsősorban az óvodások mesekedvelésének kialakítását szolgálta, és a mesehallgatási szokásokat igyekezett gazdagítani (Fehér–Szatmáriné, 2019). A próbálgatások időszakában ismertük fel a játékos mesélés ezen változatának szövegértésre tett hatását (Szatmáriné, 2016), és kezdtünk az óvodai irodalmi nevelés pszicholingvisztikai ágához tudományos fórumokon csatlakozni. A pilot kutatás 2015-2016-ban és 2016-2017-ben zajlott az 5–7 éves óvodások körében hallásértés fejlesztése témában (Szatmáriné, 2016; Fehér 2019). Ezek az események finomították a drámapedagógiához kötődő interaktív mesélési módszert, és a nyelvtudományhoz kapcsolódó, saját kidolgozású szövegértést ellenőrző kikerdező tesztet. A kutatási kérdéseinket és a hatásvizsgálathoz illeszkedő téziseket ezen előzetes tapasztalatok segítették megfogalmazni.

A kutatás tehát az óvodáskorú gyermekek körében keresett választ arra, hogy a dramatikus eszközökkel történő fejlesztés, hatást gyakorol-e az 5–7 éves korosztály hallás utáni szövegértésére. Ha igen, milyen mértékben? A mérési minta populációja az 5 éves vagy annál nagyobb, de 7 évesnél nem idősebb korosztályba tartozó, nagycsoportos óvodás gyermekeket fogta közre ($5 \leq x \leq 7$). A mérés a dramatikus módszerek közül az interaktív mesélésben is jól működő narratív konvenciót és a hozzá tartozó munkaformákat alkalmazta (Neelands, 1990, 2015).

Kutatási kérdések és hipotézisek

K1: Milyen hatása van a dramatikus munkába épülő narratív konvenciónak az $5 \leq x \leq 7$ éves, beiskolázási szakaszba lépett gyermekek hallásértésére?

K2: Szóbeli szövegmegértés szempontjából mely nyelvi szinte(ke)n mutatkozik leginkább értésbeli különbség a dramatikus tevékenységben résztvevők és a dramatikus munkában nem részesülő minták között?

K3: Az óvodában zajló általános oktatási és nevelési folyamatok, valamint a vizsgált korosztály biológiai és idegrendszeri spontán érése mellett milyen mértékű fejlődés mutatkozik a kísérleti csoportok esetében a beszédészlelés és beszédértés, valamint a kritikus tanulási képességek területén?

A feltételezések megfogalmazásában és azok tagolásában, finomításában a már korábban említett pilot kutatáson túl leginkább az említett három tudományterület tanulmányozása nyújtott segítséget.

Az első kutatási kérdésre (**K1**) az első, a második és a harmadik hipotézis kereste a választ.

H1: Feltételeztük, hogy jelentős van különbség a kísérleti csoport összteljesítménye (tehát a csoportos bemeneti és a csoportos kimeneti mérés különbsége) és a kontrollcsoport összteljesítménye között a hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt esetében.

H2: Feltételeztük, hogy mennyiségi és minőségi különbség is van a kísérleti csoport önfejlődése (tehát a minták egyéni bemeneti és a kimeneti mérés különbsége) és a kontrollcsoport önfejlődése között a hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt esetében.

H3: Feltételeztük, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport a hallott szövegértés minőségét ellenőrző kikérdező teszt méréseinek eredménye alapján jelentős különbség mutatkozik a szó szerinti (elsődleges) megértést és a szöveg mögöttes (másodlagos) megértését ellenőrző kérdéscsoportok összteljesítménye között.

A második kutatási kérdés (**K2**) a negyedik és ötödik hipotézisen keresztül várt választ.

H4: Feltételeztük, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport tagjainak kompetenciastruktúrája az utómérés időszakára úgy fog módosulni, hogy

kérdéscsoportonként egyértelműen megmutatkozik a kísérletben részt vevő csoport pontszámainak magasabb összértéke és átlageredménye.

H5: Feltételeztük, hogy a kísérleti csoport tagjainak hallott szövegértést ellenőrző tesztjének kimeneti átlageredménye a bemeneti mérési eredményhez képest változni fog, vagyis a szöveg-mögöttes megértéséhez kapcsolódó kompetenciastruktúra módosulni fog:

- a tartalom szó- és mondatszintű felidézése, nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazását, valamint a szó szerinti tartalomértést tükröző önálló szómagyarázat állapotát vizsgáló kérdéstípus kapcsán;
- a tartalom mögöttes információinak megértése, felismerése, és az összefüggés-megértés állapotát vizsgáló kérdéstípus kapcsán;
- a cselekmény lineáris sorrendjének felidézése és a szerialitás állapotát vizsgáló kérdéstípus kapcsán;
- a szövegkontextusba helyezett összefüggés-megértés és következtetés, valamint az önálló véleménykifejtés állapotát vizsgáló kérdéstípus kapcsán;
- a nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését, a számnevek használatát és a jelfunkció ismeret alkalmazásának állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei kapcsán;
- a kognitív tapasztalatra építő nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását és a kritikai gondolkodás állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei kapcsán.

Az utómérések időszakában érdeklődéssel fordultunk az előmérésbe bevont két sztenderd teszt mérési területei felé is (GMP-diagnosztikai teszt, DIFER-teszt). Szerettük volna megtudni, hogy a kísérleti szakaszban általunk alkalmazott játékos mesebemutatói módszer, illetve az abba beillesztett narratív jellegű drámajátékok milyen hatást gyakorolnak a beszédészlelési és beszédértési folyamatokra (GMP-diagnosztika résztesztjei által mért területek), valamint a kritikus tanulási képességterületekre (DIFER szubtesztek rövid változata az általános alapképességek állapotának megismerésére). A visszatekintés céljából megfogalmazott harmadik kutatási kérdésre (**K3**) a hatodik, a hetedik, a nyolcadik és a kilencedik hipotézisek keresték a választ.

H6: Feltételeztük, hogy jelentős különbség van a kísérleti csoport összteljesítménye (tehát a csoportos bemeneti és a csoportos kimeneti mérés különbsége) és a kontrollcsoport összteljesítménye között a GMP-diagnosztikai teszt esetében.

H7: Feltételeztük, hogy van mennyiségi és minőségi különbség a kísérleti csoport önfejlődése (tehát a minták egyéni bemeneti és a kimeneti mérés különbsége) és a kontrollcsoport önfejlődése között a GMP–diagnosztika résztesztjei alapján.

H8: Feltételezzük, hogy jelentős különbség van a kísérleti csoport összteljesítménye (tehát a csoportos bemeneti és a csoportos kimeneti mérés különbsége) és a kontrollcsoport összteljesítménye között a kritikus tanulási képességek állapotát ellenőrző rövid DIFER-teszt esetében.

H9: Feltételeztük, hogy van mennyiségi és minőségi különbség is a kísérleti csoport önfejlődése (tehát a minták egyéni bemeneti és a kimeneti mérés különbsége) és a kontrollcsoport önfejlődése között a kritikus tanulási képességek állapotát ellenőrző rövid DIFER-teszt mérési egységterületei esetében.

1. táblázat: A kutatási kérdések és a hipotézisek kapcsolata és szerkezeti felépítése

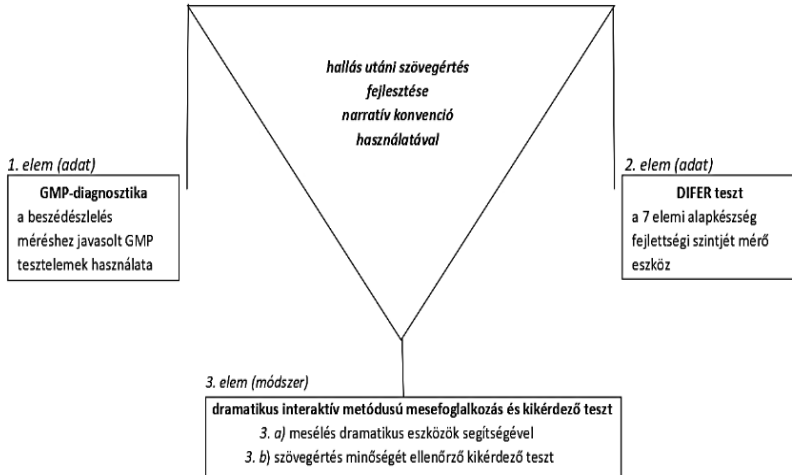
Kutatási kérdések	Kapcsolódó hipotézisek
K1	H1, H2, H3
K2	H4, H5
K3	H6, H7, H8, H9

2.1. A kutatás módszereinek bemutatása

Ahhoz, hogy a dramatikus narratív technika interaktív eljárása és a hozzá kapcsolódó saját összeállítású, szövegértést ellenőrző kikérdező teszt valid adatforrásként vegyen részt a kutatásban, olyan vizsgálati módszerek beemelésére is szükség volt, amelyek kutatási legitimitása már biztosított volt. Továbbá vizsgálati szempontból lényeges volt, hogy ezek a mérőeszközök segítsék több irányból megvilágítani a kutatói elméletet, segítsenek igazolni annak hitelességét. Így derülhetett fény arra, hogy megtaláljuk a módszerben és a saját tesztben rejlő bizonytalan momentumokat. A kutatásba a GMP–diagnosztikai teszt egyes résztesztjeit és a DIFER-teszt rövid változatát vontuk be.

2.2. A kutatás szerkezete

A kutatási munkafolyamat többlépcsős volt, ezért a relevancia kritérium fényében a kvalitatív kutatásmódszertanban jól működő triangulációs módszer alkalmazása vált egyértelművé (Sántha, 2015). Fontos volt, hogy az összetett modellen belül [1. ábra] a kutatási cél érdekében a vizsgálat menete adott logikai sorrendet kövessen. A mérési lépések tehát lineárisak voltak, vagyis logikailag nem előzhette meg egyik a másikat.



1 ábra: A triangulációs elemek kapcsolatának szemléltetése¹

A trianguláció 1. és 2. eleme az említett sztenderd tesztek voltak, míg a 3. elem a saját összeállítású szövegértés ellenőrzését biztosító kikerdező teszt volt. Az 1–2. lépésében kapott eredmények a 3. elemhez szükséges kísérleti és kontrolcsoport összetételének kialakításában is segítséget nyújtottak. Nyolc hónappal később, a folyamatmérés végén pedig lehetőséget biztosítottak az összehasonlító mérés-kiértékelésre.

A 3. elem módszertani, dramatikus interaktív (hallgatóságot bevonó, cselekvésorientált) metódusú mesefoglalkozás (3.a lépés) volt. Ezt a hallott szöveg megértését ellenőrző kikerdező teszt adatfelvétele követte (3.b lépés). A kikerdező teszt adatfelvétele közvetlenül a mesefoglalkozást követő 60

¹ A szemléltető ábra Sántha Kálmán módszertani triangulációs instrukcióit követve készült (vö. Sántha, 2015: 49).

percben történt.² A szóban adott tesztválaszok numerikus értékei a Likert-skálás eljárás, valamint a 0–1 értékű Bool-változók által váltak kvantitatív adattá.

2.3. A kutatás menete

A terepen zajló vizsgálati folyamatra a 2022-2023-as oktatói-nevelési évben három óvodában került sor. A populáció szociológiai szempontból heterogén összetételű volt. A kutatásban 153 iskolai beiratkozás előtt álló gyermek volt érintett. Olyanok, akik megfeleltek az életkorra vonatkozó mintakritériumnak ($5 \leq x \leq 7$), illetve alkalmasak voltak a jelenléti nevelésre-oktatásra. Mindegyik óvoda önkormányzati működtetésű, saját arculatú és egyedi helyi programmal rendelkezett. Az óvoda vezetőinek megkeresése és a kutatási célok egyeztetése után létrejött fúzió eredménye az a vizsgálati folyamat, amelynek bemutatására a dolgozat vállalkozott.

A kutatásban összesen 9 önkéntes segítő munkatárs vett részt: óvodapedagógus kollégák (4 fő), pedagógus-jelölt fiatal kutató hallgatók (5 fő). A kutatásban részt vevő pedagógusok és pedagógus jelöltek a vizsgálat fejlesztő módszerével (dramatikus mesélés) korábban továbbképzések, szabadon választható egyetemi kurzusok, illetve drámás szakmai napok keretén belül ismerkedtek meg.

Mintavétel-kiválasztás

Az óvodai populációkból a minták kiválasztása elsőként a Helfferich-féle (Helfferich, 2005. hiv.: Sántha, 2006) két lépéses módszerrel történt:

Első lépésként a témát érintő korosztály kiválasztására került sor, vagyis a teljes óvodai létszámból csak azon gyermekek listája készült el, akik $5 \leq x \leq 7$ képletnek megfeleltek. A dolgozat őket nevezi teljes populációnak.

Második lépést a kutatás etikai feltétel teljesítését jelentette: a kutatásban azon gyermekek válhattak érintetté, akik szülő által aláírt beleegyező nyilatkozattal rendelkeztek. Őket a későbbiekben alapsokaságként emlegettük. A minta elemszáma ekkor $N=113$ -ra csökkent. A kutatási tématerületben tehát az alapsokaságot ez az elemszám jelentette. A továbbiakban ebből az alapsokaságból választottuk ki a kísérleti és a kontrollcsoport tagjait ($N_{kís} \leq 15$) és ($N_{kocs} \leq 15$).

A 113 elemszámú alapsokaság körében végzett GMP és rövid DIFER bemeneti mérések eredményeiből kiindulva történt a további mintaelosztás. Ez a rész minta kiemelés véletlenszerű mintavétel-kiválasztással zajlott

² Ebbe a vizsgálati műveletbe a három különböző településen dolgozó segítő munkatárs egyszerre kapcsolódott be.

(Boncz, 2015), amely esetünkben maximum $15-15=30$ fős létszámot jelentett³. A kismintás vizsgálat korlátozott variációs lehetősége miatt lényeges volt, hogy a csoportok összetétele ne életkor (5–6 év és 6–7 év), illetve nemiség szerint, hanem teljesítmény alapján legyen heterogén mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében. A három teljesítmény szintet a minták GMP- és a DIFER-tesztjeinek előmérési összepontszámaiból kiindulva állapítottuk meg.⁴

A vizsgálati folyamat felépítése

Az első vizsgálati szakaszban tehát a populációból (N=153) az alapsokaság természetes kiválasztása, illetve a 113 fő GMP-diagnosztikai teszt részleteinek mérése és a rövid DIFER-teszt adatfelvétele történt. Az első vizsgálati szakasz végén az alapsokaság bizonyos tagjait (112–90=18 fő, azaz maximum 18 fő) a létszámkorlátozást alkalmazó rétegzett mintavétel kizárta a vizsgálat további részéből (Boncz, 2015).

A második vizsgálati szakaszban a kísérleti és kontrollcsoporthoz tartozó gyermekek találkoztak azzal a mesével, amelyhez kapcsolódott a szövegértés minőségét ellenőrző kikerdező teszt is. Tehát ebbe a vizsgálati szakaszba került a szöveggel való megismerkedés és a nem sztenderd teszttel zajló mérés is.

A harmadik vizsgálati szakaszban már csak a kísérleti csoport vett részt a számára összeállított tematikus, 12 alkalomból álló mesetréning folyamatban. A fejlesztés során bemutatott új és ismert mesékhez narratív konvenciókra épülő dramatikus munkaformákat alkalmaztunk (ez képezte a vizsgálat egyik tárgyát). Azért döntöttünk az interaktív mese kontextusába ágyazott narratív eszközök használata mellett, mert a drámapedagógiai módszerek igazoltan hatnak a kompetenciaterületekre (vö. DICE, 2010).

A negyedik vizsgálati szakasz az utómérési szakasz volt, amely a kontroll mérési adatok felvételét jelentette. Ez a kutatási időszak végére esett. Első lépésként a kontroll, majd a kísérleti csoport körében zajlott az újabb GMP-teszt és rövid DIFER-teszt mérés. A teljes vizsgálatot a második szövegértési

³ Ennek okát a kutatást segítők fejlesztőpedagógiai szempontokkal és anyanyelv-pedagógiai szempontokkal indokolták: állapotjavító szándékú mesetréning foglalkozáson kis létszámú csoporttal lehet hatékonyan dolgozni; a mesetréning keretén belül eljátszásra kerülő mesés szerepek létszáma korlátozott. Ideális a 12-15 fő.

⁴ A véletlenszerű kiválasztáshoz az R4A 1.0 szoftver ingyenes verziót (Sikovanyecz – Vincze – Földesi - Németh – Kozinszky, 2021) alkalmaztuk. Vagyis kutatási helyszínként (V1-V3) a sorszám kódokkal ellátott GMP és DIFER összpontszámait és százalék-értékeiket tartalmazó adatrendszerből nem szisztematikus módszerrel történt a kísérleti és a kontrollcsoportok tagjainak kiválasztása. A csoportokba 5 nagyon jó, 5 általános teljesítményű és az 5 gyenge teljesítményű gyermek került. Vagyis a maximum $(5+5+5) + (5+5+5) = 30$ fős minta kiválasztása volt helyszínként.

teszt adatfelvétele zárta. Az objektivitás, a validitás, a relevancia és a megbízhatósági kritérium érdekében a szövegértés minőségi fejlődését ellenőrző mesefoglalkozás meséi bemenetnél és kimenetnél nem voltak azonosak. Így a gyermekek a kikérdező tesztek alkalmával nem a tudás szinten lévő emlékeket idézték fel válaszádkor, hanem az akkor hallott szöveg megértésében közreműködő deklaratív memóriát és a procedurális memóriát használták (Gósy, 2005; Turi–Németh–Hoffmann, 2014). A két mese szerkezeti és tartalmi szempontból egymásnak tükörképe volt (vö. Braun, 1923; Honti, 2012)

A következő táblázat átláthatóan, rendszerezve szemlélteti a korábban bemutatott mintavétel-kiválasztási folyamatot és a mérési folyamat lépéseit.

3. táblázat: A kutatás vizsgálati folyamata és a minta rendeződése

VIZSGÁLATI LÉPÉSEK és SZAKASZOK	MÉRÉSEK	MINTA ELEMSZÁMA
kiindulási pont (V1–V3)	populáció	N=153
kutatói protokollt követő időszak	alapsokaság	N=113
I. vsz	GMP és DIFER mérések	N=113
	kísérleti és kontrollesoportok kialakítása helyszínenként	↓ VN _{cs} ≤90
II. vsz	A Szelkirály című mese dramatikus interaktív módszerrel történő bemutatása helyszínenként	VN _{cs} ≤30 (VN _{kics} ≤15) (VN _{kocs} ≤15)
	HSZFT mérések helyszínenként	VN _{cs} ≤30
III. vsz	Fejlesztési szakasz a kísérleti csoport részére helyszínenként (mesetréning)	VN _{kics} ≤15
IV. vsz	GMP és DIFER	VN _{cs} ≤30 (VN _{kics} ≤15) (VN _{kocs} ≤15)
	Az Aranytulipán című mese dramatikus interaktív módszerrel történő bemutatása helyszínenként	
	HSZFT mérések helyszínenként	

Jelmagyarázat a táblázathoz

- I. vsz első vizsgálati szakasz
- II. vsz második vizsgálati szakasz

III. vsz	harmadik vizsgálati szakasz
IV. vsz	negyedik vizsgálati szakasz
GMP	Gósy Mária-féle teszt, a beszédpercepció és beszédprodukciónak vizsgálatát szolgáló diagnosztikai mérőeszköz résztesztjeinek alkalmazása (10 db részteszt)
DIFER	Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer rövid változatának alkalmazása, amely tanulási alapkészségek állapotfelmérését végzi
HSZFT	hallott szövegértés minőségét felmérő teszt, amely jelen kutatáshoz illeszkedő kikérdező teszt
N	elemszámok, a minták mennyisége
VN	városokban összesen rendelkezésre álló alapsokaság elemszáma ($VN \leq 90$ fő)
VN _{cs}	városonként kialakított vizsgálati csoport elemszáma ($VN_{cs} \leq 30$ fő)
VN _{kics}	városonként kialakított kísérleti csoport elemszáma ($VN_{kics} \leq 15$ fő)
VN _{kocs}	városonként kialakított kontrollcsoport elemszáma ($VN_{kocs} \leq 15$ fő)

A teljes kutatási időszak 2023 augusztusától 2023 május végéig tartott. A mérések 2023 szeptember–október, illetve április–május hónapokban történtek. A 12 alkalomból álló mesetréning a nevelési év szüneteivel együtt 2022 november második hetétől kezdődően (őszi szünetet követően) 2023 március végéig zajlott. A tényleges kísérleti időszak tehát négy hónap volt. Az elő- és utómérések között fél év telt el.

2.4. A vizsgálat adatfelvétele

Az első két mérés tehát a gyermekek állapotfelmérését segítette, amely alapján sikerült a trianguláció harmadik, módszertani eleméhez szükséges kísérleti és kontrollcsoportok kialakítása. A harmadik adatfelvétel eszköze, amely egy saját kifejlesztésű kikérdező teszt volt, szorosan kapcsolódott a kutatás témájához és céljához. A következő fejezet – a dolgozattól eltérően – most nagyon röviden és tömören, a teljesség igénye nélkül foglalja össze az említett mérőeszközöket az adatfelvétel módszereit.

A GMP-diagnosztikai teszt

Gósy Mária fonetikus, nyelvész által kifejlesztett 20 résztesztből álló sztenderdizált diagnosztikai teszt alkalmas arra, hogy megismerjük a

gyermek aktuális beszédészlelési és beszédértési állapotát. A teszt részterületei (Gósy, 1989): beszédészlelést vizsgáló résztesztek (GMP2, GMP3, GMP4, GMP5, GMP6, GMP7, GMP10, GMP14, GMP17, GMP18), beszédmegértést vizsgáló résztesztek (GMP12, GMP16), a tárolás-előhívást vizsgáló (GMP8, GMP9, GMP11), a vezérlést vizsgáló (GMP15, GMP19). Kapcsolódó résztesztek a kezességet vizsgálják (GMP13, GMP19). A résztesztek önmagukban is elvégezhetőek, nem szükséges az összes elem adatfelvétele. A teszt külön figyelmet fordít a megkésett beszédfejlődésű gyermekek sajátos vizsgálatára (GMP20). A résztesztek életkori javaslatai, valamint az életkorspecifikus teljesítési határértékek a kézikönyvben pontosan megtalálhatóak.

A DIFER-diagnosztikus mérőeszköz rövid változata

A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) a 4–8 éves gyermekek általános kognitív alapkészségei közül azokat vizsgálja, amelyek nem csupán az iskolakezdetés alapfeltételei, hanem a mindennapok információinak feldolgozásában vesznek részt (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004, 2011, 2019). A teszt által meghatározott és mért alapkészségek: az írásmozgás-koordináció készsége, a beszédhanghallás készsége, a relációszókincs állapota, az elemi számolási készség, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés, illetve a szocialitás.

A DIFER-teszt (hosszú DIFER) analitikus diagnózisra alkalmas változata több napon keresztül zajlik. Ez a fajta mérés a szociális képességek többszöri ellenőrzése miatt, illetve a feladatok jellege és időtartama miatt szükséges, így három napos (15-15 perces) elosztásban lehet azt elvégezni. A DIFER rövid változata (30 perc) az alapkészség állapotok feltérképezésére alkalmas, de diagnosztikus eredményeket nem ad, tájékoztató jellege azonban remekül segíti a pedagógusok munkáját (Józsa, 2011). A teljesítmény összesített számértékét a DIFER-index adja. Ez segít a mérési szintek alapján megállapítani egy gyermek aktuális elhelyezkedését a fejlődési mutató táblázatban.

Saját kidolgozású kikérdező teszt

A hallott szöveg értésének ellenőrzése kikérdező teszten keresztül történt, mivel a kutatáshoz tartozó populáció életkori sajátossága, hogy nem tud írni és olvasni. A vizsgálati eszköz tartalmi összeállítása 2015-2017 közötti időszakban történt. A 2017-es pilot kutatást követően finomításokat végeztünk a feladatsoron, így a dolgozat már az utógondozott kérdéssorokat alkalmazta. Összeállítását részben a DIFER diagnosztikus teszt gondolkodási műveleteit ellenőrző szubtesztek stratégiája, részben a GMP-diagnosztikus teszt szövegértés részteszt (GMP12) ellenőrző kérdései, illetve az iskolai

szövegértés tesztek összeállításának módszertana segítették (Bácsi–Sejtes, 2009; Csapó–Csépe, 2012). Olyan teszt jellegű kérdőív készült, amelynek feldolgozása nyomán várhatóan választ kaphatunk a kutatás kérdéseire.

A 17 kérdés (item) megfogalmazása során törekedtünk arra, hogy a kikérdező teszt tegye mérhetővé a szöveg szó szerinti és a pragmatikai jelentésének felismertetését, vagyis az elsődleges és másodlagos jelentés megkülönböztetését (Gósy, 1996/a; Adamikné, 2006; Boronkai, 2005; Raátz, 2019). A bemeneti és a kimeneti tesztek egy-egy meséhez kapcsolódtak, amelyeket dramatikus interaktív mesélési technikával ismertek meg a gyermekek (22–25 perc). A kísérlet tagjai korábban nem ismerték a történeteket, vagyis új meseként találkoztak velük. A kikérdező tesztek adatfelvételére mindig ez után került sor.

2.5. A kutatás hallásértést fejlesztő eljárása

A mesetréning 12 mesélési alkalomból álló 35–40 perces játékos foglalkozássorozatot jelentett a kísérlet csoport számára. A kutatás anyanyelv-pedagógiai vonatkozású kísérleti része elsősorban az alkalmazott nyelvtudományt szolgálta azzal, hogy a kísérleti csoportok tagjait egy több hetes mesetréning által – a beszédértés fejlesztésének szándékával – foglalkoztatta.

A mesetréning

A mesemondást minden alkalommal előkészítő játékok vezették fel (5–10 perc), majd utána következett az aktuális mese dramatikus interaktív formában bemutatva. A mesét szövegértést ellenőrző játékok követték (5–10 perc). Minden alkalmi mesélés tartalmazott narratív konvencióhoz tartozó munkaformát is, így valósította meg a kísérlet: a logikai struktúrák kialakítását, a nyelvi sémák és gondolkodás szinkronizálását, a beszédpercepció és a tanulási folyamatokhoz kapcsolódó kognitív funkciók fejlesztését. A mesélési módszer a fejlesztés eszközeként funkcionált.

A meséket követő játékos szövegfeldolgozások alkalmazkodtak az aktuális szöveghez és követték a DIFER – *Fejlesztés mesékkel* (Nagy–Szombathelyiné–Vidákovich, 2016) című szakirodalomban javasolt kérdéscsoportok beszélgetési módszerét (Nyitrai, 2009: 105–110). Vagyis véleménykérő, alkalmazó beszélgetést indító kérdések, gondolatbefejező beszélgetéseket indító és kitalálást indukáló kérdések játékos kontextusban hangoztak el.

A hallásértés fejlesztés érdekében a mesék előkészítése és lezárása közben támaszkodtunk Raátz Judit 2019-es publikációjának javaslataira is, amelyben az idegennyelv-tanítás hallásértés fejlesztő módszereit és

gyakorlattípusait javasolta az anyanyelvűek tudatos hallásértés fejlesztéséhez (Raátz, 2019). Így tekintettük a foglalkozások végén zajló játékos beszéd-, nyelv- és gondolkodás fejlesztő percepciós gyakorlatokra: felismerés (fonetikai szint), megértés (fonéma észlelés), analitikus megértés (szemantikai és szintaktikai elemzések), evaluáció (asszociációk – értelmezés) feladatok.

A kutatás ezen szakaszának elsődleges célja pszicholingvisztikai volt: a beszédpercepciós folyamat információfeldolgozási szakaszainak állapotjavítása, szókincsbővítés. Másodlagos célja az óvodai korosztályt érintő irodalmi nevelés mesebemutatói repertoárjának bővítése volt, drámapedagógia módszerrel.

A mesetréninget, a kutatás harmadik szakaszát azért tartottuk szükségesnek, hogy meggyőződhessünk arról, hogy vajon megerősíti, támogatja, esetleg javítja-e az egyedfejlődésre jellemző spontán érés időszakával (Szekeres, 2008) párhuzamosan zajló kognitív fejlesztő munka a beszédpercepciós folyamatokat, illetve az iskolakezdést érintő kritikus alapkészségek állapotát (vö. Nyitrai, 2016). Továbbá meg akartunk tudni, hogy az ehhez kiválasztott dramatikus mesélés milyen hatást gyakorol az elhangzó szöveg megértésére. A kutatás érdeklődési körében tartozott az is, hogy vajon milyen mértékben támogatja ennek állapotváltozását a kísérleti minták esetében? Azért döntöttünk az interaktív mese kontextusába ágyazott narratív eszközök használata mellett, mert a drámapedagógiai módszerek igazoltan hatnak a kompetenciaterületekre (vö. DICE, 2010).

3. A TÉZISEK ELEMZÉSE, MAGYARÁZATA

Tapasztalataink a módszer hatékonyságával kapcsolatban biztatóak voltak. Az utómérések eredményeit különböző statisztikai próbák segítségével vetettük össze. Szignifikanciát a csoportok önfejlődése kapcsán Wilcoxon-próbával és Pearson-féle Khí-négyzet-próbával volt lehetőségünk mérni. Variancia-analízist ANOVA-teszttel végeztünk, amely az alminták közötti változáskülönbségeket segített regisztrálni. A minőségi értékek összehasonlításához pedig Pareto-táblázatot és a hozzá szervesen kapcsolódó hisztogramot (diagramot) alkalmaztuk. A kísérleti és a kontrollcsoport teljesítményeit egymáshoz viszonyítva százalékos osztópontok segítségével tudtuk összehasonlítani.

A K1 kutatási kérdéshez tartozó H1, H2 és H3 hipotézisek a vizsgálati módszer és a mesetréning-foglalkozásokon elhangzó szöveg megértésére tett hatását járták körül. Ezen feltételezések segítségével elsősorban teljes csoportszinten ($N=86$), majd külön-külön ($VN_{kics}=43$ és $VN_{kocs}=43$) a két

vizsgálati csoport önfejlődési mutatói alapján vizsgáltuk az adatokat. A K2 kutatási kérdéshez tartozó H4 és H5 hipotézisek a pilot kutatás korábbi tapasztalatai alapján konkrétan fogalmazták meg az elvárásaikat. Az előmérés során alkalmazott mérőeszközökkel kapcsolatban érdeklődésünk (K3) a beszédmegértés fejlődését elemző (H6, H7), valamint a tanulási alapképességeket vizsgáló (H8, H9) feltételezések leírásával kapcsolódott a vizsgálati módszer kognitív hatásvizsgálatához.

Az első hipotézis során saját kidolgozású mérőeszközünk validitását is teszteltük különböző a próbák és keresztátlalak segítségével.⁵ Erre azért volt szükség, hogy nagyobb (N=86) és kisebb elemszám (VNkics=43 és VNkocs=43) esetén is meggyőződjünk arról, hogy egyértelműen van összefüggés az októberi és az áprilisi adatok között.

A H1 hipotézis jelentős (statisztikai értelemben) mennyiségi (teljesítmény) és minőségi (csoporton belüli képességrendszer) változást feltételezett a két csoport összteljesítménye között. Az eredmények alapján a teljes csoport önfejlődése szignifikáns volt ($p < 0,005$). A két csoport fejlődése önmagához képest hat hónap különbséggel a Wilcoxon-próba alapján szignifikanciát mutatott, a Pearson-féle KHI-négyzet-próba azonban nem. Sőt, a kísérleti csoport Sig. értéke távolabb volt a nullponttól, mint a kontrollcsoporté. Pedig a kísérleti csoport átlagértékei (október: 46,23 és április: 55,62) a kontrollcsoport eredményeinél (október: 44,97 és április: 53,11) jobb eredményt mutattak (különbség 1,25 a kísérleti csoport javára). Mivel ellentmondásba ütköztünk, mindenképp szükség volt a minőségi értékek vizsgálatára is. A százalékos osztópont harmadolós értékei a csoportok önfejlődési adatait vetették össze. Ez alapján a kísérleti csoportban a kompetenciastruktúra úgy változott, hogy a gyengébb képességű gyermekek jelentősen felzárkóztak, a jók pedig még jobb eredményeket produkáltak. A kísérleti csoport esetében a gyengébbek száma nem sokkal csökkent, a jól teljesítők száma pedig azáltal nőtt, hogy a korábban kiemelkedő teljesítményűek nem tudtak még jobb eredményt nyújtani áprilisa. Tehát a hipotézis teljes szövegértési teszt minőségi mutatókra vonatkozó gondolata helyálló volt. Így, az összértékek és a minőségi mutatók, valamint a nem egyértelmű szignifikancia eredmények miatt úgy véljük, hogy a feltételezés csak részben teljesült.

A H2 hipotézis a minőségi és mennyiségi változás kapcsán azt feltételezte, hogy kimutatható a különbség a két csoport között és azokon

⁵ A szövegértési teszt éles használata előtt elvégeztük a szükséges Crombach-alfa megbízhatósági tesztelést, amely szerint a feladatsorunk 0,7-0,8 közötti intervallumba esik. A kognitív funkciók vizsgálata esetén a nyelvtudomány és az anyanyelv-pedagógia 0,7 feletti jósgamutatót már megfelelő értéknek tekinti.

belül is. Annak érdekében, hogy a korábbi hipotézistől ezt az állítást jobban elkülönítsük, a csoportok és a szövegértési teszt viszonyát most egészen más szempontból vizsgáltuk. A továbbiakban a csoportok teljesítményét tesztkérdésenként vizsgáltuk. A vizsgált alapján kiderült, hogy amíg a 17 itemből a kísérleti csoport csak öt esetben nem mutatott szignifikáns önfejlődést, addig a kontrollcsoport kilenc esetben nem fejlődött statisztikai értelemben jelentősen. A hipotézis értelmében tehát kijelenthetjük, hogy a kísérleti csoport átlagpontja és önfejlődési átlagértéke mennyiségi szempontból mindkét esetben magasabb volt. A módszerre visszavezethető feltételezés tehát ebből a szempontból igazolódott. A feltételezés minőségi eredményekre vonatkozó kijelentése azonban csak részben volt helytálló.

A H3 feltételezés a két csoport közötti jelentős különbséget a szó szerinti megértés és a tartalom mögöttes megértés eredményeitől várta. A vizsgálathoz a teszt kérdéseit két nagy egységre bontottuk: elsődleges megértés (szó szerinti megértés – 7 db kérdés), másodlagos megértés (tartalom mögöttes – 10 db kérdés). A hipotézis esetében azt mondhatjuk, hogy az átlagértékek és szórásértékek (mennyiségi mutatók) alapján mind az elsődleges, mind a másodlagos megértés során a kísérleti csoport teljesítménye volt jobb április hónapban. Azonban egyik esetben sem volt szignifikáns a változás mértéke. Ezért a hipotézist ezen részét csak részben tekintjük igaznak. A minőségi mutatók (Gauss-görbe normál eloszlásához tartozó csúcossági és ferdeségi értékek) alapján azt mondhatjuk, hogy az elsődleges megértés kapcsán a kísérleti csoport egységesebben és jobban fejlődött, tagjainak képességstruktúrája jobban kiegyenlítődött. A másodlagos megértés esetében pedig a közel azonos elmozdulások miatt a két csoport válaszai közel hasonlóan változtak. Némi különbséget a kísérleti csoport tagjainak pozitívabb irányú elmozdulása adott. Bár a két csoport közül minden tekintetben a kísérleti csoport értékei voltak a jobbak, belső változása pedig dinamikusabb, statisztikai szempontból a fejlődés mértéke mégsem volt jelentős mértékű. Az adatok tehát a felvetést cáfolják, ennek értelmében a H3-as hipotézis nem igazolódott.

A H4 hipotézis a kísérleti és a kontrollcsoport kérdésstruktúrája kapcsán vizsgálta az összérték és átlageredmények különbségeit. A kereszttáblák és a hisztogramok együttes adatai alapján kaptunk egyértelmű eredményeket és magyarázatot a hipotézissel kapcsolatban. A hipotézis értelmében tehát, az első kérdéscsoportnál a mennyiségi értékek szerint a kísérleti csoport jobban teljesített, a minőségi mutatók alapján a kontrollcsoport fejlődött arányosabban. Vagyis ebben az esetben a feltételezés csak részben volt helytálló. A második kérdéscsoport esetében a mennyiségi értékek szerint a kísérleti csoport jobban teljesített. A minőségi mutatók egy része (szórás) a kísérleti csoportot mutatta sikeresebbnek, a kísérleti csoportban pedig a

képességstruktúrák átrendeződését jelezte harmonikusabbnak a diagramtábla. Vagyis ebben az esetben a feltételezést azért tekintjük helyállónak, mert a számérték és a minőség együttesen a kísérleti csoport fejlődését mutatták eredményesebbek. A harmadik kérdéscsoport esetében a mennyiségi és a minőségi értékei szerint is a kísérleti csoport teljesített jobban. Vagyis ebben az esetben a feltételezésünk helyálló volt. A negyedik kérdéscsoport mennyiségi és a minőségi értékei szerint egyaránt a kísérleti csoport teljesített jobban. Tehát ezen a mérési területen is igazolódott a feltételezésünk. Az ötödik kérdéscsoport mennyiségi és a minőségi értékei szerint egyaránt a kísérleti csoport teljesített jobban. Lényeges, hogy az ugrásszerű fejlődés mellett megmaradtak a gyermekek sajátos képességjellemzői. Tehát ezen a mérési területen is igazolódott a feltételezésünk. A hatodik kérdéscsoport esetében mind a mennyiségi, mind a minőségi értékek szerint a kísérleti csoport teljesített jobban. Vagyis a feltételezésünk helyálló volt. Összességül: a hat mérési területen négyenél egyértelműen igazolódott a kísérleti csoporttal kapcsolatos feltételezés, egy eset részben igazolódott, egynél pedig a részértékek alapján igazoltnak tekintjük a hipotézist.

A H5 hipotézis keretén belül csak a kísérleti csoportot vizsgáltuk. Azt vártuk, hogy a szövegértés teszt októberben kialakult kérdéscsoportonkénti teljesítményének sorrendje áprilisa módosulni fog. Vagyis a hozzájuk tartozó szövegértési területeken a gyermekek teljesítménye javulni fog, és ez meg fogja változtatni a bemeneti mérés kompetenciastruktúráját is. A hipotézis azon része, amely feltételezte a kimeneti átlageredmények változását, igazolódott, mert a legkisebb önfejlődési érték 0,48 volt, a legnagyobb pedig 4,97 volt. Tehát minden szövegértési területen történt fejlődés, mennyiségi értelemben is. Vagyis minden kérdéscsoport esetében volt elmozdulás az október–április közötti intervallumban. Nem volt stagnálás vagy visszaesés egyetlen képesség esetében sem, tehát a hipotézis ezen része megállta a helyét. A másodlagos megértés, vagyis a szövegmögöttes megértéséhez kapcsolódó kompetenciastruktúra változása kapcsán azonban azt is tapasztaltuk, hogy a k6 kérdéscsoport státuszán kívül mindegyik más helyet változtatott áprilisa. A kognitív tapasztalatra épülő nyelvi sémák használata (k6) minimálisan ugyan, de fejlődött, azonban ez nem volt elegendő ahhoz, hogy a hatodik helyről áprilisa elmozduljon. Ennek fényében tehát a hipotézis ezen része csak részben igazolódott. Minden más kérdéscsoport esetében helyes volt a feltételezés. Nagy kognitív fejlődési utat jártak be a gyermekek, és ezt ez a hipotézis kiválóan tükrözte.

A H6 hipotézis közvetett módon kapcsolódott a szövegértéshez. A beszédértés részterületeit vizsgáló GMP-teszt által tekintettünk vissza a módszer szószintű és mondatszintű fejlődést eredményező hatására

beszédértés területén. A hipotézis értelmében kijelenthetjük, hogy a teljes tesztre vonatkozóan mindkét vizsgálati csoportra igaz volt, hogy önmagukhoz képest szignifikáns (statisztikai szempontból jelentős mértékű) fejlődést mutattak. Ebből a szempontból a feltételezés igazolódott. A két csoport teljesítménye közötti jelentős mennyiségi különbséget szignifikanciával nem, de százalékos osztópontos módszerrel igazolni tudtuk. Ennek eredménye szerint a kísérletben részt vett gyermekek csoporton belüli képességstruktúrája nagyobb átrendeződéssel és arányosabban változott a mérési időszak végére. Ugyanez a kontrollcsoportról nem mondható el. Mivel a két csoport önfejlődéséről nem tudtuk meg a változás számszerű értékét, a hipotézis ezen a ponton részben volt csak helytálló.

A H7 hipotézis értelmében a GMP-teszt általunk alkalmazott résztesztjeinek eredményeit vizsgáltuk mennyiségi és minőségi szempontból. A feltételezés szerint van kimutatható mennyiségi és minőségi különbség a csoportok között. A mérés alapján a tíz résztesztből öt esetben fejlődött jelentősen (szignifikánsan) a kontrollcsoport, a kísérleti csoport pedig kilenc esetben. Csak egy esetben fordult elő, hogy egyik fél sem mutatott önmagához képest jelentős ($p < 0.005$) változást, ez pedig a GMP6 volt, vagyis a természetes beszéd felvételről történő felismerése. (Ennek oka az volt, hogy ez a beszédértési terület a bemeneti mérések során már magas értékeket mutatott, így a további önfejlődés, áprilisra nem tudott szignifikáns mennyiséget jelenteni.) Azt, hogy a két csoport teljesítménye között mutatkozik mennyiségi különbség igazolta az is, hogy a kísérleti csoport 256 összpontérték-különbséggel és 5,95 átlagpontérték-különbséggel nyújtott jobb teljesítményt. A minőségi mutatókat a Pareto-féle hisztogram segítségével vizsgáltuk. Korábbi meggyőződhattünk arról, hogy a kísérleti csoporton belüli képességkülönbség kisebb lett, az eredményeik pedig egyénenként sokkal jobb értékeket mutattak, ezen kutatás hipotézise által megerősítést kaptak. A kontrollcsoport esetében szintén történt pozitív átrendeződés, de nem sokat csökkent a csoport tagjai közötti képességkülönbség, és a gyermekek teljesítménye önmagukhoz képest nem sokat mozdult el. Az adatok alapján kijelenthetjük, hogy az egyéni teljesítmények fényében a résztesztek között mind mennyiségi, mind minőségi érték szerint volt teljesítménykülönbség, a kísérleti csoport javára. Tehát a hipotézis mind a két szempontból igazolódott.

A H8 hipotézis a rövid DIFER-teszt mérési adataival szintén közvetett módon kapcsolódott a szövegértéshez. A vizsgálati módszer hatását a tanulási alapkészségek fejlődése tekintetében elemeztük. Vagyis a szövegértés minőségváltozását közvetett módon a nyelvi képességek és a gondolkodás összefüggései szerint vizsgáltuk. A két csoport egész tesztre vonatkozó szignifikanciavizsgálata alapján megtudtuk, hogy volt különbség

a teljes minta (N=86) októberi és áprilisi önfejlődési teljesítményei között. Az írásmozgás-koordináción kívül a többi területen elérték az értékhatárt, vagyis egyaránt szignifikánsak voltak. Az írásmozgás értékét a kutatás szempontjából azért nem vettük mérvadónak, mert arra a képességterületre a kutatás során nem fordítottunk figyelmet. Az egybevágóság miatt tovább elemeznünk a kísérleti és a kontrollcsoport összpontszámát, illetve átlageredményét: a két csoport összpontszáma közötti különbség 73 pont volt, amely 1,7 átlagpont-különbséget jelentett a kísérleti csoport javára. A két csoport teljesítményét százalékos osztópontos módszerrel hasonlítottuk össze. A harmadok pontátlag fejlődései azt mutatták, hogy mindkét csoport kompetenciastruktúrája felfelé nivellált (képességek hasonlása egymáshoz képest). A kísérleti csoport tagjai esetében a legalsó és a középső harmad mozdult nagy lépésben felfelé a legfelső harmad felé (vagyis a gyenge és a jó képességűek lettek még jobbak), míg a kontrollcsoport felső értékei nőttek ugyan, de az alsók kevésbé fejlődtek (vagyis a jók még jobbak tudtak lenni, de a gyengék teljesítménye nem sokat mozdult). A hipotézis adatai alapján kijelenthető, hogy van különbség a két csoport teljesítménye között, mégpedig a kísérleti csoport javára. Szignifikancia alapján ezt nem tudtuk megállapítani, ezért a feltételezést ezzel kapcsolatban csak részben tekintjük igaznak.

A H9 hipotézis a rövid DIFER-teszt mérési területei felé fordult. Azt feltételezte, hogy a tesztsorban megjelenő képességterületek csoportja (egységterülete) alapján mutatkozik mennyiségi és minőségi különbség is a két csoport önfejlődése között. A szövegértésre ható tanulási készségeket ennek értelmében négy területen vizsgáltunk: írásmozgás-koordináció, szocialitás, számlálás és az összevont négy készségterület eredményei (relációs-zókincs, fonémaészlelés, tapasztalati összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés). Az önfejlődési mutatók elemzése az átlagértékek tekintetében zajlott: az értékek szerint 73 pont volt a különbség a kísérleti csoport javára. A további vizsgálat megmutatta, hogy a kísérleti csoport a rövid DIFER-teszt négy mérésegség terület közül három esetben jobban teljesített. Egy mérési területen a kísérleti csoport tagjai mutattak valamivel (0,06-tal) jobb átlageredményt. A hipotézis értelmében tehát van különbség a két csoport mennyiségi mutatója között csoportos összpontszám tekintetében, és az önfejlődési mutatók kapcsán egyaránt. Tehát a feltételezés ezen része helyálló volt. A kutatás jellemzője, hogy a belső értékeket is figyelembe vette: minőségi szempontból (belső képességstruktúrák átrendeződése) a vizsgálati csoportok összehasonlítása során kiderült, hogy a Gauss-görbe normál eloszlásához viszonyítva pozitív irányú elmozdulás mutatható ki mindkét csoport esetében. Azonban a kontrollcsoport képességstruktúra szerinti homogenitása kiegyenlítettebb volt, a kísérleti

csoport képességszint emelkedése csoportszinten pedig sokkal dinamikusabban zajlott. Vagyis a haraggörbe szerint jobban emelkedett a jó teljesítményt nyújtó gyermekek száma, mint a kontrollcsoport esetében. A változás és annak különbsége tehát tetten érhető volt, így a minőségi értékekkel kapcsolatos feltételezés szintén helytálló volt. A hipotézist ebből kifolyólag igaznak tekintjük.

Kutatói tapasztalatok összegzése

A kutatás hipotéziseinek összegzéseként ki tudjuk jelteni, hogy a triangulációs modell alkalmazásának tudományos szempontból volt értelme. Minden statisztikai tapasztalat a narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus interaktív mesélés módszerét gazdagította. A nyelvtudomány lehetőséget adott arra, hogy feltérképezzük a vizsgált korosztály hallott szövegértésének fejleszthetőségét a mese-játék által. Alkalmazott nyelvészeti, az anyanyelv-módszertani és a drámapedagógiai szempontból egyaránt relevánsnak véljük a nagy volumenű mérési folyamatot. Úgy véljük, hogy a nyelvi fejlődést érintő eredmények oldaláról megközelítve hasznos volt a hallás utáni (meg)értés ezen irányú kismintás, kontrollcsoportos vizsgálati változata: nemcsak számszerű értékeket kaptunk, hanem meggyőződések is szereztünk a kutatásban alkalmazott módszer beszédpercepciós folyamatokra tett hatásáról, és a módszer nyelvi fejlődést támogató eredményességéről.

4. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Az empirikus kutatás alapját és elméleti fejezeteinek egyik legnagyobb egységét a nyelvtudomány vizsgálati eredményei jelentették. A dolgozatban bemutatott kutatás szervezeten kapcsolódott a gyermekek nyelvi fejlődésvizsgálataihoz. Ennek első mozzanata a dolgozatban is elsőként megjelenő anyanyelv-elsajátítás folyamatának megismerése és a beszédmegértés kognitív folyamatainak megértése. Az anyanyelv-elsajátítás folyamatában szoros összhang van az artikulációs bázis és a percepciós bázis alakulása és fejlődése között (Gósy, 1993). A sajátos idegrendszeri és hallászervi mechanizmus az univerzális és nyelvspecifikus jegyekben gazdag észlelési rendszert – a gyermekben tudatosuló egyéb anyanyelvi ismeret fényében – egyfajta szűrőként működteti. Magyar és nemzetközi kutatások igazolják, hogy az említett bázisok kialakulása nyelvenként változó (Gósy, 1992).

4.4. A beszédértés és a beszédalképesség fejlődése, területei

A beszédértés és az anyanyelv-elsajátítás folyamata szorosan összefonódik. A beszédértést minden esetben megelőzi az észlelés, amelyet az érzékszervek és a figyelem tesznek lehetővé. A beszédmegértés fejlődése a kognitív folyamatok miatt közvetlenül nem tanulmányozható, de előzetes kutatások alapján (Gósy, 2000) annyi bizonyos, hogy a beszédértés fejlettsége minden életszakaszban megelőzi a beszédprodukciónak. A beszéd megértése szemmel nem látható agyidegi folyamat (Gósy, 1992). A beszédfejlődés során a beszédprodukciónak fejlődése 2-3 éves korban megugrik, ennek következménye, hogy időnként előreszalad, megelőzve ezzel a beszédészlelést. Szoros együttműködésben fejlődik az artikulációs és a percpációs bázis, de a gyermek egymástól jól elkülöníthető szakaszokban sajátítja el a beszédet (Gósy, 2000). A dolgozat fejezetei részletesen beszámolnak a beszédpercpáció folyamatainak egyedfejlődési lépéseiről születéstől kisiskolás korig, most azonban a kutatást szervesen érintő korosztályos nyelvi jellemzőket említjük csupán.

A „*nyelv kialakulása alapfokon*” (Gósy, 2006:277) 3–4 éves korban zajlik. A hatodik életév végéig a szerzett nyelvi alapok megerősödnek, bővülnek, finomodnak. Az óvodáskor első időszakában az igék mennyisége szaporodik fel a gyermek szókincsében („*verbális mámor*”) (Gósy, 1997:23), az egyszerű mondatok nyelvtani egyeztetése egyre pontosabb lesz, már csak többszörös mondatösszetétel esetén áll fenn grammatikai tévesztés. A beszédhangok ejtése tisztul, az önállóan kezdeményezett mesélés vagy események elbeszélése felszaporodik a spontán beszédben (Cser, 1939). A toldalékolás és ragozás (paradigmatikus) jelensége egyre stabilabb, azonban a szövegkontextushoz köthető (pragmatikai) nyelvi változatok használatában még ügyetlenkedések fedezhetők fel (Gósy, 2006).

Az 5 éves kor betöltése után a gyermek egyre összefüggőben beszél, emlékeit és élményeit képes összerendezve elmondani. A mondatok összetettségét már a kötőszavak segítik. Az elsajátított nyelvi formák 6–7 éves korban csiszolódnak, a szókincs rohamosan gyarapodik, (Gósy, 2006). A produkciós folyamat és a szóelőhívás megszilárdul, de ezt az egyéni érdeklődés és a sajátos fejlődési ütem határozza meg.

A 3–6 éves gyermek esetében a kognitív képességek mint az érzékelés, észlelés, emlékezet, gondolkodás, képzelet továbbra is tapasztalati alapon működnek. A gondolkodás fogalmi rendszere szemléletes-képszerű és szubjektív, a beszéd erősen célorientált. A gondolkodás és a beszéd párhuzamos fejlődése a szókincs-bővülés és az összefüggések megértése által történik (Geréb, 1998). A kettős tudat megerősödésével a mesevilágon túl a reális világ megértése válik elsődlegessé (Mérei – V.Binét, 2016). Cselekvéseit egyre többször kíséri beszéd, monologizáló egocentrikus

(Piaget) beszéde saját magáról szól vagy a hozzá kapcsolódó eseményekhez. Az egocentrikus beszéd verbalitása az évek előrehaladtával belső beszéddé válik.

Óvodáskorban a pontos beszédértés nemcsak a beszédhangzók azonosítását jelenti, hanem a fonémák szavakon belüli észlelését is (elől, közepén, hátul van a keresett hang az adott szóban) (Gósy, 1997). Ez azért lényeges, mert így a fonémasorok pontos észlelése (szerialitás) kizárja a félreértést, a rossz szóazonosítást, és a beszéd tartalmi megértését. Információhordozó a beszélő számára még az értelmezésben a vizuális körülmény, a beszédakusztikai elemek minősége. A csendes beszédkörnyezet, illetve a nem gyors tempójú beszéd növeli a megértést. Ha ezzel párhuzamosan a szókincs nem bővül, az károsan hat magasabb szinten (szintaktikai, asszociációs) a beszédértés fejlődésre (Gósy, 2000).

A gyermek körülbelül 5–6 éves korára tanulja meg anyanyelvének alapját, az összes fontos szabályt, szókinccse ekkorra kezdi megközelíteni a felnőttekét. A nyelvi fejlődés azonban nem fejeződik be, a szavak viszonyulása tovább finomodik, gondolkodás szintjén pedig jelentéshálót épít (Vajda, 2006). Az óvodáskori nyelvfejlődésre leginkább a verbális kommunikáció pragmatikai és metanyelvi funkcióinak beindulása jellemző, amely az iskoláskor elejére (6–7 éves kor) lehetővé teszi a kommunikatív beszédállapot elérését (Crystal, 1998; Dankóné, 2016). A szintagmatikus paradigmaváltás 7 éves kor körül jelentkezik, ami olyan szavak összekapcsolását jelenti, amelyek azonos szófajúak, de nem azonos jelentéscsoportba tartoznak (Pléh, 1986).

A beszédpercepció folyamat szakaszai

A beszédmegértés adott nyelv szerkezeteinek, szavainak, mondatainak, szövegegységeknek tartalmi megértését jelenti. A megértés első szakaszát külső hanginger hozza működésbe. A perifériás és centrális hallás, valamint a közvetítő idegpályák együtt jelentik a beszédészlelési szintet. A külső információk különböző nyelvi szinteken áthaladva jutnak el a megértésig.

Az akusztikai szint feladata a hanginger azonosítása. Ez a «részben automatikus» szint, amely az önkéntelen és spontán figyelemnek köszönhetően nem csak beszédhangokat enged át, illetve szétválogatja a nyelvi és nem nyelvi jeleket. Itt történik a nyelvi jelekhez (szegmensekhez) kapcsolódó prozódiai elemek felismerése is (szupraszegmenseket). Az utóbbiakat a rendszer azonnal felhasználja a szintaktikai szerkezethez (Lukács – Kemény – Ladányi – Csifcsák – Pléh, 2014).

A fonetikai szint feladata az akusztikai tárhelyből érkező jelek nyelvi–fonetikai elemzése (Gósy, 1992). Itt történik a korábbi modul kulcsinformációinak fonetikaiszintű osztályozása, vagyis a szegmentálás

(Kassai, 1998). A beszédhang elemzése a fonetikai szinten kezdődik el és a fonológiai szinten fejeződik be (Gósy, 1992). A fonetikai szinten hozott döntések még nem nyelvspecifikusak.

A fonetikai tárból a nyelvi kódról érkező információk és jelek a fonológiai szintre kerülnek. Az itt végzett folyamatok már nyelvi jellemzőkkel bírnak. A fonémaosztályba soroláskor szerepet játszik a fonémát megelőző beszédhang minősége, a szótagban elfoglalt helye, a szótagszerkezet, illetve bizonyos szupraszegmentális tényezők. A folyamatos beszéd közben az elkerülhetetlen hangzóvariánsok miatt ezen a szinten a különböző hangtörvények figyelembevétele szükséges (Gósy, 2005; Fenyvesiné, 2016).

A beszédmegértés szintjei

A beszédpercepció folytatása és egyben a beszédmegértés másik nagy szakasza a «kódrendszer értelmezése», vagyis a beszéd megértése. Ez három elkülöníthető szakaszból áll: szóértés, mondatértés és szövegértés. Ez a beszédértési szakasz már a jelentés felismerését jelenti (Gósy, 1992). A szóhozzáférési tárhely a mentális lexikon, ahol minden korábban megtapasztalt fogalmi nyom raktározódik. A beszédmegértés szintje összetett és többfázisú, de a három megkülönböztethető lépcsőfok (szó, mondat, szöveg) elkülönítése nem mindig egyértelmű. A dolgozathoz kapcsolódó kutatás saját kidolgozása, nem sztenderd szövegértési kikérdező tesztje e három szintet ellenőrizte a teszt feladatsorának kérdéscsoportjai által.

A bemenet során a szóértést megelőzi a nyelvi jel akusztikus szerkezetének elemzése, vagyis a szófelismerés. A morfémák ennek eredményeképpen integrálódnak. A szótő, az igekötők és a toldalékok (agglutináló nyelv esetében) szerveződése a dekompozíció stratégia elvét követi (Caramassa, 1997). A magyar morfológiai kutatások eredményei szerint a többjelentésű szavak előhívása a mentális lexikonból párhuzamosan történik, míg a különböző szófajok keresésében különbség mutatkozik (Gósy, 2005). A mentális nyelv szoros összefüggésben van a memóriakapacitással, mert az előhívás igénybe veszi a rövid távú memóriát (tároláshoz) és a hosszú távú memóriát (felidézéshez). A szófelismerés során különböző kategorizálási folyamatok és azokhoz kapcsolódó jelentésvizsgálatok zajlanak. Ez a szintaktikai munkafolyamat hatással van a szószerkezeti összefüggés keresésre. A nyelvi értés és a tartalmi értés a mondatértés feltétele.

A mondatértés az a folyamat, amelyben a szavakat szószerkezetekké kapcsoljuk össze, a szerkezetekhez mondattani funkciót rendelünk, illetőleg ezeket a szerkezeteket szemantikailag értelmezzük. A mondatértés során érvényesül a rögzített struktúra elve, a jobbra kötés vagy kései zárás elve. Az égyén háttérismerete döntő a mondatszintű értésben, ezen kívül elemzési-

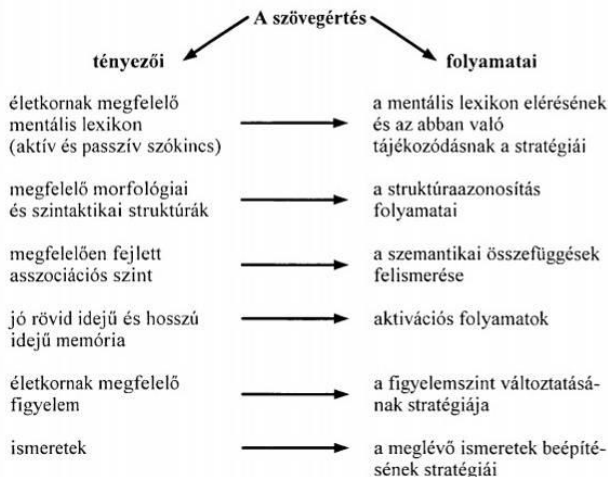
értése, illetve működése és relatív gyorsasága. Herbert és Eve Clark szerint (1977) a mondatok elemzése során egymást kiegészítő és egymáshoz kapcsolódó döntések születnek (Gósy, 2005; Pléh, 2014):

- 1) propozicionális döntés, a mondat logikai szerkezetével kapcsolatban
- 2) az adott/új információkkal kapcsolatos döntés
- 3) a beszélő szándékával kapcsolatos döntés

A kérdésre, hogy a mondatok értése és a hallott szöveg megértése között mennyire szoros a kapcsolat, a magyar gyermekek körében elvégzett hallási utáni szövegértési vizsgálat tapasztalata fogalmazza meg a választ: a hallott szöveg tartalmi megértése nem feltétlenül függ össze a mondatról mondatra történő megértéssel (Markó, 2007). Ez csak úgy lehetséges, ha a megértési rendszer „elébemegy” a hangzásnak, vagyis globálisan megérti a teljes közlést, és azután ellenőrzi az egyes szavakat, mondatokat.

A szövegértés azt jelenti, hogy nemcsak megértettük a szövegben szereplő mondatok jelentését és tartalmát, hanem azt is, hogy megértettük a benne levő részleteket és azok összefüggéseit (Gósy, 2000). A beszédmegértés szövegértési szintje olyan megértési folyamat, ahol a hallott és megértett közlések összekapcsolása történik [2. ábra]. A beszélgetési szituációkban a mondatok önmagukban lehetnek ugyan érthetőek, de összefüggés hiányában a tartalom nem lesz egyértelmű, mert a „*közlés a szövegkörnyezet nélkül „szemantikai torzó”-vá válik.*” (Gósy, 1992:94). A szövegkohézió a szemantikai struktúra része, ahol a szintaktika, a tartalom és a prozódia (a beszélő szándéka szerinti közvetítés) összefüggésbe kerül. A prozódia szoros összefüggésben van a szövegkohézióval, amely még a mondatok közötti információs hézagokat is képes kitölteni (Gósy, 2005).

Az szövegszintű megértés három részből áll: mondat szerkesztési és propozicionális (lokúciós) elemzésből, az aktuális tagolás információs elemzéséből és a beszédaktus elemzéséből. A beszédmegértés szövegszintű relatív gyorsasága függ a kontextustól, a rendelkezésre álló szintaktikai körülményektől. Hatékonyabb és gyorsabb lesz a megértés, ha a hallottakra a befogadó fel van készítve (Woodworth-féle készenléti elv) (Gósy, 2005).



2. ábra: A szövegértés tényezőinek és folyamatainak összefüggése

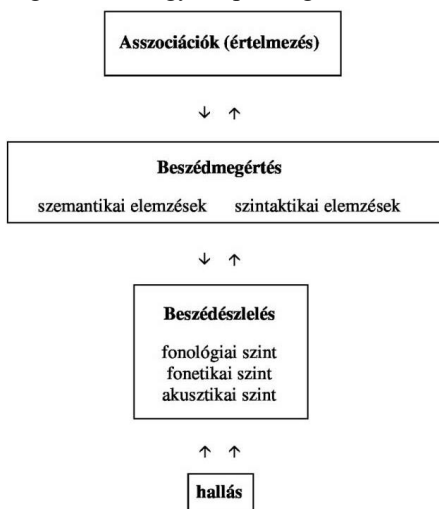
A beszédmegértés legmagasabb szintje az asszociációs szint, amely nehezen választható el a szövegértési szinttől. A megértés teszi lehetővé az asszociációs szint működését. Asszociációs stratégiai folyamata már fonetikai szinten is működhet, ebben az esetben mint aktivált szó ugrik több megértési lépcsőfokot az információ. A szintézis szintjén működésbe lépő asszociáció kulcsszó és témakereső funkciót lát el, szemantikai szinten pedig meggyorsítja a tartalmi megértést. A felismerési rendszer kategóriaspecifikus, és a különböző ingertapasztalatokra támaszkodva absztrakciót és értelmezési folyamatot indít meg (Kenesei, 2000; Atkinson – Hildegard, 2005; Berényi – Katona, 2012). Az asszociáció működésének további feltételei közé tartozik a logikai összefüggések felderítése, megfelelő figyelem és koncentráció, megfelelő rövid és hosszú távú memória, a szupraszegmentális struktúrák, az életkor és a nem, valamint az egyéniség (Gósy, 2001; Gósy, 2005; Bóna, 2007; Bóna–Imre, 2007).

Az óvodás korú gyermekek lexikális információkészletének bővítését, a szemantikai és szintaktikai szintek működését, valamint a szöveg részenkénti és globális megértésnek fejleszthetőségét a drámapedagógia egyik mesebemutatósi játékformájával végeztük.

⁶ Gósy, 1996:170

A hierarchikus felépítésű interaktív beszédmegértési modell

A dolgozat kiért az elhangzó beszéd megértését szemléltető folyamatok bemutatására is, azon belül leginkább a hierarchikus felépítésű modell működését magyarázza. Az említett rendszerben az akusztikus információkat elemző egységek működése analogikusan épül egymásra, az inger által kiváltott modulaktivitás iránya lehet letről felfelé és fentről lefelé (Gósy, 2000) [1. ábra]. A beszédmegértési folyamat alsóbb szintje az észlelés. A beszédfeldolgozás magasabb szintjén a kódrendszer értelmezése zajlik. Az aktív–passzív szemléletű hierarchikus beszédmegértés komplex folyamat értelmezésében nem válik szét a beszéd értelmes és értelem nélküli szegmensekre, és szegmentális vagy szupraszegmentális részre (Pléh, 1986).



3.ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű interaktív modellje⁷

A hierarchikus felépítésű beszédmegértési modellek egy alternatív nézete az interaktív szemlélet (Marslen–Wilson, 1980), amely feltételezi, hogy a feldolgozási rendszer ettől még rugalmasabb és a megértési modulok közötti feldolgozási sorrend nem csupán szekvenciálisan sorkövető. Úgy vélik, hogy a modulok közötti kapcsolat aktív, valamint a korábbi ismeret vagy tapasztalat forrásainak számító mentális lexikon a megértési modulokkal együttműködve dolgozik (Eysenk–Keane, 1997). Ezen kívül hangsúlyozza a nyelvfeldolgozási szakaszok egyidejű, vagyis párhuzamos működését. A modell a strukturális műveleti elemekre ható kontextuális változókkal is

⁷ Gósy, 2000:15; Gósy, 2005:143

számol. Michael Studdert-Kennedy (1975) (hiv. Simon, 2009) elsőként ábrázolta önálló komponensként a beszédmegértési modulokat és jelölte a szintek közötti kapcsolatot (a beszédmegértés hallási–auditoros, fonetikai, fonológiai majd lexikai–szintaktikai–szemantikai szintek alkotják).

A hierarchikus felépítésű interaktív elméletet továbbgondolva Pisoni és Luce (1978) a felsőbb szintű megértési modulok előtt az alsóbb szintezést perifériás és centrális hallási, akusztikai-fonetikai modulokra bontotta, olvassuk szintén Simon írásában (2009). Mindkét modell elkülöníti egymástól az észlelés és a megértés egységeit, a kettő között pedig egy tágabb lexikális szintet feltételeznek, ahol a szókeresés fázisai valósulnak meg. Így van lehetőség a magasabb szintű komplex megértési szakasz együttműködésére és nyelvi jelek értelmezésére (Gósy, 1989; Gósy, 1992; Gósy, 2005).

A dolgozat a hierarchikus felépítésű interaktív modellre támaszkodva foglalkozott a beszédpercepció folyamat működésével. A kutatás a kísérleti folyamat során ezen kognitív megközelítés figyelembevételével válogatta be a narratív szövegekbe azokat a dramatikus eszközöket, amelyekkel a mesetréning foglalkozásvezetői több héten át végezték a percepció, illetve a szövegmegértéshez szükséges mentális adatkezelést fejlesztő munkát.

Nyelv és gondolkodás

A gondolkodás magasabb szintű belső művelet, mint a beszéd. A beszéd a gondolkodási műveletek leképeződése és szoros kölcsönhatásban van vele. Minden, amit észlelünk, kapcsolatba kerül a beszédközpontunkkal, az asszociációs folyamat megindul, ez pedig a nyelvi gondolkodás része (Geréb, 1998). A belső beszéd a gondolatok rendezését jelenti. Kulcsszó-stratégiával dolgozik ilyenkor az agy: leválogatja az információkat, hálószerűen felépíti a gondolatmenetet (Huszár, 2005). A beszéd tulajdonképpen kivetített/kihangosított gondolat. Nyelvi–logikai gondolkodás esetében pontosabb, ha azt mondjuk, hogy nyelvi kreativitás és logikai gondolkodás. A kommunikációs folyamatokban a verbális és nonverbális kapcsolatteremtési formák során a nyelvi és logikai gondolkodás (nyelvi-logikai gondolkodás) műveletek struktúra rendszere a legaktívabb (Albertné, 1991). A nyelv logikai rendszerének szabad, de szabályos kezelése, valamint a gondolatok követhető, változatos szóhasználatú közlése része a nyelvi kreatitásnak. A nyelvi–logikai gondolkodás tehát több mindent is jelent. Jelenti a gondolkodási folyamat kifejeződését (Dóla, 2006), és jelenti a játékos nyelvhasználatot (Grétsy, 1985).

4.4.1. A beszédmegértés állapotmérése a kutatási folyamatban

A kognitív pszichológia és a fejlődéslélektan az elmúlt 200 évben tág határok között fogalmazott meg életkori szakaszokra vonatkozóan olyan tipikus és atipikus beszédfejlődési állapotokat, paramétereket, amelyeket a nyelvtudomány, később pedig a gyógypedagógia a gyermeknyelvi fejlődéssel kapcsolatban alapnak tekintett (Mérei–V.Binet, 2016). A pszicholingvisztika remek kiindulási pontokat adott a gyermeknyelvkutatók számára (Pléh, 1989; Gósy, 2005). Azt, hogy mely gyermek éppen hol tart a fejlődésben, azok a vizsgálatok, mérőeszközök és tesztek segítenek meghatározni, amelyeket a különböző tudományterületek kutatásai dolgoztak ki (pl. Nagy József, Meixner Ildikó, Gósy Mária).

Magyarországon a készségállapotokat ellenőrző iskolai érettség mérése az 1900-as években kezdődött. Hazánkban a Binet-módszer adaptációját az 1960-as években kezdték el széles körben alkalmazni. Az első, kifejezetten magyar nyelvi fejlettséget mérő diagnosztikus teszt, amely befolyásolta az iskolai érettségi szint megállapítását kisgyermekkorban, 1989-ben Gósy Mária fonetikus nevéhez köthető (Gósy, 1989). A GMP elnevezésű tesztet ma is használja az óvodapedagógia és a gyógypedagógia. Az első átfogó, magyar specifikumú, a személyiség és az alapképességek komplex rendszerére kiterjedő iskolaérettségi vizsgálat 1986-ban Nagy József nevéhez köthető (Nagy, 1986/1990). A DIFER-teszt túlmutat a kritériumvizsgálati léten, és mostanra iskolára felkészítő és fejlesztő programcsomagként használja a pedagógus szakma (Apró, 2013).

4.4.2. A hallás utáni szövegértés fejlesztés helye az óvodai anyanyelv-pedagógiában

A gyermek kognitív fejlődését, valamint a nyelvi formák alakulását többféle óvodai tevékenység együttesen segíti. Az óvodai tanulást, vagyis tapasztalatszerzést mind a spontán, mind a szervezett tevékenységi formák segítik (ONP, 1998). A gyermek számára fontos a képszerű, szemléletes gondolkodás. Ez teremti meg az alapot a későbbi, fogalomszintű gondolkodásnak (Cole, M.–Cole, S., 2006). A szemléltetést és a tevékenységközpontúságot az óvodai anyanyelv-pedagógia és az irodalmi nevelés módszertana sokáig többféleképpen gondolkodott.

A nyelvi–logikai gondolkodás fejlesztése mesével az óvodában

Hol és hogyan fejleszthető a szövegértés az óvodában? A helyes válasz az, hogy komplex módon mindig és minden helyzetben. Tudatos fejlesztésről azonban olyan szervezett tevékenységek esetében lehet beszélni, amelyek az ismeret kiválasztását, tartalmát és tálalásának módszerét megválogatva célzottan helyezik a fejlesztés tárgyát a középpontba. Az irodalmi nevelés

segítségével a meséken keresztül történő szövegértés fejlesztés jó kommunikációs csatornának bizonyul, mert az anyanyelv spontán fejlesztő talaja, illetve a nyelvi gondolkodás spontán fejlesztő közege (Nyitrai, 2016).

Ahhoz, hogy a gyermek 6–7 éves korára tapasztalatairól önállóan be tudjon számolni, szükségesek a korábbi években hallott mondatsémák, szövegsémák. Ezek, illetve a változatos szövegkörnyezeti tényezők együttesen segítik a kidolgozott nyelvi kódot és a megfelelő nyelvi reprodukciót. A mentális szókészlet bővülése, illetve a szókincs használata lehetővé teszi a prózai szövegek értését és a narratív szövegmondást. A mesélés, a beszélgetés, a kérdésekre adott válasz elősegíti gondolati szinten a rendszerezést, az összefüggés keresést (Nyitrai, 2016).

Az óvodai anyanyelvpedagógia tárgya és témája a gyermekek nyelvi készségeinek fejlesztése (beszédművelés) és az érzelmi–értelmi nevelés irodalmi műveken keresztül (irodalmi nevelés – Verselés, mesélés). A mesefoglalkozások remek lehetőséget biztosítanak a hallás utáni szövegértés fejlesztésére. Az irodalmi nevelés szorosan összefonódik a zenével, az énekléssel, a mozgásos játékokkal, a bábozással, a drámajátékokkal, dramatikus népi gyermekjátékokkal. Az irodalmi nevelés formálja a gyermek érzelmi, értelmi képességeit, segíti a szocializációt. Ahhoz, hogy a gyermek önkéntelen figyelme a mese felé forduljon, szükség van az óvodapedagógus szuggesztív mesemondására, beszédmódjára, amellyel nemcsak felkelti a gyermekek érdeklődését, hanem fent is tartja azt.

Ebben az életkorban a vizualitás nélkülözhetetlen a fogalomépítésben, a cselekmény megértésében és a tartalom összefüggéseinek felfedezésében (Nyitrai, 2016). Éppen ezért kell a mesélő óvónőnek élnie a tevékenység tartalmához kapcsolódó módszerekkel, vagyis a meseprodukció formáival (Dankóné, 2004). A közös mesélés egyik módja lehet a mesék mozgással vagy ábrázolással történő kombinálása, amely az önkifejezés egyik módja. Ezen a ponton lehet találkozni a dolgozat kutatási módszerét, a dramatikus mesemondást (interaktív mesélés) és az óvodai mesélési módszereket azáltal, hogy a vizsgálati módszer a cselekmény-központúságával élményszerű tapasztalatként segíti megélni a mesét (Fehér, 2023/b). Jelen kutatás tett egy próbát arra vonatkozóan, hogy a szövegértés fejlesztés szolgálatába állított a dramatikus eszközök közül egyet (a dramatikus interaktív mesemondás során alkalmazott narratív konvenció), és óvodai anyanyelvi nevelést támogató vizsgálati módszerként alkalmazta azt (Fehér, 2019/a; Fehér, 2023/c).

Az írásbeliség hiánya miatt a gyermekek óvodán belüli szövegértés fejlesztésének lehetősége egyedül a hallásértésen keresztül valósulhat meg. Ehhez az anyanyelv-pedagógia módszerein kívül az idegennyelv-tanítás eljárásai is remek mintaként szolgálnak (Raátz, 2006). Azonban Gósy Mária (1997) hangsúlyozza, hogy az óvodának – legyen bármilyen nemes szándékú

is a fejlesztési feladata – óvodának kell maradnia akkor is, ha a foglalkozások célirányosak vagy iskolaelőkészítő jellegűek. Jelenleg a legmegfelelőbb szakanyag az óvodás korú gyermekek hallás utáni szövegértésének fejlesztése témában *A fejlesztés mesékkel* (Nagy – Nyitrai – Vidákovics, 2016) című módszertankönyv.

Az óvodában zajló hallás utáni szövegértés fejlesztése elsősorban az általános készségekre (figyelem, gondolkodás, logika, beszéd, érzékelés-észlelés, fantázia, képzelet, mozgás), illetve a személyiség működésére és a tanulás alapkészségeinek (relációszókincs, összefüggés-kezelő képesség, (tapasztalati) következtetés) fejlődésére hat. Ezek a tanulási folyamatok révén a mindennapok boldogulásához járulnak hozzá (Geréb, 1998; Nagy, 2004). Jelen dolgozat kutatása erre építve (vö. Vakula, 2015) szervezte meg a hallott szöveg megértését támogató képességfejlesztő mesetréningjét. A Nyitrai-féle és a Raácz-féle nyelvi gondolkodást fejlesztő szemléletnek megfelelően készítettek el a szövegértést ellenőrző játékok is a dramatikus interaktív mesélések után. A fejlesztő dramatikus módszer, amely egyben a vizsgálati módszer eszközeként is működött, olyan narratív konvenciókat (közvetítő jellegű dramatikus játékokat) emelt be a mesélési folyamatba, amely növelte a pedagógiai kísérlet kognitív hatékonyságát.

4.5. A drámapedagógia dramatikus munkaterületei

A mostani összegzés a kutatás vizsgálati módszere miatt igyekszik a feltárni a dramatizálás és dramatikus munka közötti különbséget. Sort kerít a dramatikus játékok Gavin Bolton (1979) és a Takács Gábor (2008) szerinti kategorizálásra, és a kísérlet fő módszerének kiemelésére. A narratív konvenció szövegértéssel történő párosítása anyanyelv módszertani és nyelvészeti szempontból jelenik meg. A fejezetekben gyakran előfordul a mese-játék szó, a drámajáték és a dráma-játék fogalom, illetve megjelennek a dramatikus játék és a dramatizálás kifejezések is. Lényegesnek vélem megemlíteni, hogy ezek saját megnevezéssel jelentek meg a kutatási folyamatban és annak metodikai bemutatásában.

A dramatizálás és a dramatikus munka lényegi különbségei

Gabnai Katalin véleménye szerint a színjátszás már nem drámapedagógia (Honti, 2011), mert az előadásokban a produkció megszületése a cél, és sokszor a produktumhoz vezető út nem válik tudatossá. A dramatizálás színjátszó tevékenység, amely a csoporthoz nem tartozó külsős néző számára lehetővé teszi, hogy a csoport munkáját egy előadás keretén belül megtekintse (Ruszt, 1983). A dramatizálás eredményéhez néző is szükséges,

mert van egy időpont, amikorra az előadás elkészül és bemutatásra kerül, majd esetlegesen egy másik, amikor ismét bemutatja a csoport a darabot.

A dramatikus munkában a szerepvállalást igénylő drámaimprovizációk (jelenetrögtönzések) nem a megismételhetőségre törekszenek, hanem egy adott helyzet elemzésére, értelmezésére, újragondolására (Boal, 1979/2000/2008). A dramatikus munka olyan drámatevékenységek gyűjtőneve, amelyek a játzók szerepjátszó készségeit fejlesztik (Bolton, 1984). A dramatikus játék játéktechnikákat használ, amelyek gondolkodni és figyelni tanítanak (David, 1985. ford. Szauder, 1999). A benne zajló játékos megnyilatkozás élő interakció, a szereplők és a szerepek találkozása pedig rövid ideig tart. A dramatikus munkában nincs szükség nézőre, mert nem bemutatásra szánt jelenetekkel dolgozik a csoport, hanem a megértés érdekében mutatják be a tagok egymásnak a fiktív helyzeteket.

A két fogalom összefüggésében azt lehet mondani, hogy a dramatikus munkát játéktechnikai szempontból lehet nevezni a dramatizálás alapjainak, mert általuk kialakítható a megfelelő drámai szemlélet, a tudatos szerepalakítás, a térhasználat, az önismeret. A színjátékot vezető drámatanár a dramatikus munkára tekinthet úgy is mint a dramatizálás előszobájára, ahol a játzók fizikálisan és intellektuálisan felkészülnek a hiteles színpadi játéokra.

4.6. A dramatikus tevékenységek rendszerzése

A dramatikus munkához kapcsolódó „mintha birodalom” játécai, illetve szerepjátécai jól megkülönböztethetők a készségfejlesztő játékoktól az által, hogy helyzetet, interakciós aktusokat, interakciós eseményeket, szerepeket (én és a másik viszonyt) várnak el a játzóktól (Gabnai, 1999). A játékos tevékenységek kategóriái – Gavin Bolton bevállása szerint – nem élesen elkülöníthető játékcsoportokat jelentenek. Más-más cél érdekében, más-más helyzetben alkalmazva egyikből könnyen a másik kategória játékaiba lehet lépni (Gavin, 1979). A struktúrák felállítása elsősorban azért vált szükségessé, hogy az oktatási és a színházi drámatevékenységek között rend és átláthatóság legyen, valamint nem színházi szakemberek számára is könnyebben szemlélhető és alkalmazható tevékenység legyen a dráma a színházban vagy a dráma az oktatásban (Előd, 1993). A dolgozatban bemutatott vizsgálati módszer nagyban támaszkodott a Bolton-féle átlátható és jól dokumentált rendszerzési elvre a dramatikus interaktív mesélés pozicionálásában.

Ezen a ponton szükséges egyértelművé tenni azt is, hogy mi a különbség az angolszász drámapedagógiában használnál „children’s drama” drámajáték és a „teaching drama” dráma-játék fogalmak között. A drámajáték olyan szimbólumteremtő játékot jelent, amelyben a gyermek egy „mintha” világba

lépve fikatív helyzetet teremt. A játészó akkor és ott arról a szituációról gondolkodik és azon belül nyilvánul meg (Bolton, 1986). A kötőjeles szóváltozat inkább a „dráma gyakorlatok” és a „dramatikus játék” integrációját jelenti, ahol a játék közegben a kettő összefonódik. Ennek kiforrott változata a mai tanítási dráma „drama in education”, rövidítése DIE (Bolton, 1979; Neelands, 1984). A kutatás mindkét értelmezésű játékos tevékenységet felhasználta, és a tartalmi különbségek miatt más-más játékos közegbe tette azt. A drámajátékok főleg a mesét előkészítő vagy lezáró kontextus teremtés részei, a dramatikus tevékenységek vagy másként, dramatikus gyakorlatok, a mesélés folyamatába illesztette be. Előbbit a lelki ráhangolódás és élményfeldolgozás céljával, utóbbit a mesében való gondolkodás és szerepjáték elmélyítése, valamint a szöveg hatékony tartalmi megértése érdekében alkalmazta.

A dolgozat elméleti fejezete nemcsak a Bolton-féle dramatikus tevékenységforma osztályozásokat tartalmazza, hanem az elmúlt harminc év nemzetközi és a magyarországi változásait követő Takács Gábor-féle (2008) további kategorizálásokat is. A továbbiakban az említett dramatikus tevékenységek kategóriái közül csak azon három játékforma rövid bemutatása történik, amelyek a kutatás szerves részét képezték (A, B, D). A többiről most csak említés szintjén beszélünk. (C, E, F)

„A” típus: *Gyakorlatok* (Bolton, 1979. magyar ford. Szauder, 1994)

Előkészítő, rávezető játékos tevékenységek lehetnek, amelyek bevezetik a gyermeket a színház- és drámapedagógia világába. Helyzet nélküli szabályjátékok, amelyek hozzásegíthetnek a közvetlen tapasztalatszerzéshez. Különböző funkcióiknak köszönhetően vannak csoportépítő, koncentráció-, figyelem- és érzékszervfejlesztő játékok. Az „A” típusú gyakorlatokra jellemző, hogy szabályaik egyszerűek, egyértelműek. Az „A” típusú gyakorlatok a kutatás kísérleti szakaszában kerültek előtérbe, amikor szövegértést segítő tréningfoglalkozások elején témafelvezetés történt, valamint a végén a szövegértést ellenőrző kérdések során, amelyek játékos formában zajlottak.

„B” típus: *Dramatikus játék* (Bolton, 1979. magyar ford. Szauder, 1994)
Ezek a játékos tevékenységek helyszín, szereplő és téma által meghatározottak, ez által válik adottá a játékra szánt szituáció. A játék során szükség van szerepre, szövegre és/vagy színpadi mozgásra, kijelölt játéktérre, cselekmény-kontextusra. A „B” típusba sorolt játékok célja a szituációk megszületése, ennek következtében nincs konkrét játékejük. Igénylik a helyzet és a szerep átélését, hogy szerepben gondolva sikerüljön megoldani a szituációt. A játékvezető szempontjából a dramatikus játékok célja a

problémamegoldás, a játszók szempontjából a színészi készségek megmutatásának igénye, a téma szempontjából a megoldások és kimenetek keresése. A „B” típusú dramatikus játék a kutatás kísérleti részében, illetve a szövegértést ellenőrző teszt használatában egyaránt központi helyet foglaltak el. A „B” típusú játékokra külön figyelmet nem fordított a kutatás, annak rögtönzési technikáit a narratív munkaformák esetében alkalmazta.

„D” típusú: *DIE – tanítási dráma* (Neelands, 1990. ford. Nagyiványi-Szauder, 1995)

Ez a dramatikus tevékenységtípus leginkább Jonathan Neelands nevéhez köthető. A dráma-játék fogalom ebben az esetben az angol „drama-work” kifejezés megfelelőjeként szerepel: a megértést segítő dráma (Heathcote–Bolton, 1995: 15–25). Leginkább a valós élet különböző helyzeteinek fiktív formában (életjáték) történő megteremtése, vagy egy élettapasztalattá formálható irodalmi, történelmi stb. téma a tanítási dráma játék-kontextusa. A színházról eltérően a fókusz vagy a probléma nem rejtett módon van jelen, hanem direkt helyzetben. Amikor a színházi konvenciók (színpadi munkát működtető szabályok) beemelése megtörténik a drámajátékok világába, akkor az létrehoz egy új játékmódot, vagyis megszületik a dráma-játék, a DIE. A DIE a „drama in education” rövidítése. Jelen kutatás nem alkalmazta a szó szerinti értelemben vett tanítási drámát az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságai miatt. A dolgozat hosszasan kitér a magyar vonatkozású, sikeres óvodai terminushasználatra is. A kutatásban megjelenő több hetet átölelő mesetréning (szisztematikusan összeállított mesék dramatikus játéka) a drámamódokat (dramawork) eszközként használta fel, hogy gondolkodásra készítse a résztvevőket, és segítse a szövegmögöttes összefüggéseinek megértését.

A „C” típusba a színház (Bolton, 1979. magyar ford. Szauder, 1994) jellegű tevékenységek tartoznak, ahol minden foglalkozás egy irányba, a végső produktum irányába mutat. Bolton a „C” típusként említi azt is amikor a foglalkozás keretén belül a párok vagy mikrocsoportok rövid felkészülést követően improvizációs jeleneteiket a teljes csoport előtt bemutatják. Az „E” típusú a szakértői dráma (Heathcote–Bolton, 1995), amely egy projekt jellegű játék. A játszók szoros együttműködésben vesznek részt, és közös csoportként egy közösséget, egy „céget” alkotnak. Senki nem kliens, mindenki a cég része (Heathcote, 2003/a; Heathcote, 2003/b) dolgozója. A játékvezető szerepbe lépve is részt vesz a foglalkozáson, nem csak irányítóként. Az „F” típusú, az angolszász vonalon *TIE*-ként működött (*Theatre In Education*). A színházi nevelési programok a nézőt bevonják a kész vagy félig kész előadásba, és szerepeket felajánlva teszik résztvevővé a jelenlévőket, vagy külső megfigyelőként, mint „tanácsadót” vonják be (Takács, 2008; Golden, 2017). Jelen kutatás nem élt ezekkel a dramatikus

foglalkoztatási formákkal. A színházi nevelés azon elemét kölcsönözte csupán, amely a mesébe lépés lehetőségét megadja. De ezt sem a TIE értelmezésében tette.

4.6.1. Konvenciók és munkaformák a dramatikus játékban

Mostanra a nemzetközi szakirodalom (Jonathan Neelands, Tony Goode) a „D” típusú tevékenységeken belül négy dramatikus konvenciót tart számon. Azok jellegéhez kapcsolódva állapítja meg a különböző munkaformákat, amelyek megteremtik a szimbólumjátékot és a szerep-szimulációs lehetőségeket. A munkaformák száma fokozatosan bővült, és 1990-ig összesen 36 darab munkaforma/drámamód vált ismertté (Neelands, 1990). Ezek száma a 2015-ben megjelent Neelands – Goode kiadványban (2015) már 100 darabra növekedett. A dolgozathoz tartozó kutatásban az utóbbi irodalom alapján merítettünk, szem előtt tartva az óvodások életkori sajátosságait. A magyar nyelvre még le nem fordított drámamódok nyers fordítására vonatkozó (a dolgozat szerzője által fordított) információkat az adott oldalon lábjegyzet mutatja.

A *munkaforma* kifejezést először 1979-ben a „D” típusú dramatikus játékforma keretén belül Bolton próbálta körülírni, elválasztani a szabályjátékoktól, a dramatikus gyakorlatoktól, valamint a színházi formától, majd 1980-ban Dorothy Heathcote írásaiban ezek csoportosítása *konvenció* megnevezésként jelent meg.

Konvenciótípusok

A konvenció szó jelentése „szokás, szabály, megegyezés” (Pusztai, 2003:731) egészen közel van ahhoz a meghatározáshoz, amit a színházművészet használ, vagyis „*íratlan színpadi hagyomány*” (Kornis, 2003:182), amely – kizárva a véltenszerűségeket – mederben tartja az előadás születésének és bemutatásának menetét (pl. színpadon történő mozgások és a beszéd megfeleltetése, a kulisszák mögött zajló működési szokások és szabályok, a próbák és a tapsrend szokásai, a színpad tiszteletének kifejezését segítő mantrikus gesztusok, és ide sorolhatók az olyan babonák is, amelyek az előadás bukását igyekeznek megakadályozni (Pavis, 2008)). A drámapedagógia viszont a szó szerinti jelentést kitágítva értelmezi. Ezek a játékos közegek megteremtik a játékba való bevonódást, így a drámai élményszerzés közben a néző tapasztalatot szerez. Használatuk segíti a tartalmi megértést és tapasztalat útján enged következtetésre jutni (Bolton, 1979). Mivel a konvenciók által az idő (a játék időpontja), a tér (a „mintha” helyszínei) és az emberi (szerep) jelenlét kapcsolódhatnak egymáshoz, a szituációk vagy helyzetek vizsgálatára ezen a három tényezőkön keresztül adatik lehetőség.

Munkaformák

A munkaformák (drámamódok) „theatre games/drama work” szerves részei a konvencióknak, úgy is lehet mondani, hogy ezek együttese alkotják a konvenciókat. Tulajdonképpen a munkaformák típusai határozzák meg, hogy éppen milyen elemző szemléletben töltik a játékosok a játékidőt (Neelands–Goode, 2015). Nem törvényszerű, hogy egy-egy munkaforma csak egy-egy konvenció közegében használható. Mivel nem játékszabályhoz kötött technikákról van szó, ezért rugalmasak, kombinálhatóak, összefonhatóak.

A munkaformák használatával már nemcsak az együtt játszás a cél, hanem az értelmezés, újraértelmezés, a kritikai gondolkodás alakítása, formálása (Neelands–Goode, 2000). A szerzők „*Structuring Drama Work*” című könyve a konvencióterületeket mint gyűjtőfogalmakat kezeli, és hozzájuk rendeli a kibővített játékos munkaformákat.

A dolgozat egésze azt hivatott igazolni, hogy a szövegben való gondolkodás érdekében fontos a jól megválasztott dráma-játék, ezért lényeges, hogy a fejlesztésre szánt mesélési mód során a játékvezető alkalmazzon olyan munkaformákat, amelyek meghagyják a játékelményt, segítik a szerepben való gondolkodást, valamint támogatják a cselekmény összefüggéseinek megértését. Mivel a dolgozat hipotézise szerint (H3) a jól megválasztott munkaforma támogatja a hallott szöveg megértését szószinten, mondatszinten és szövegszinten, a továbbiakban bemutatásra kerülnek a Jonathan Neelands és Tony Goode által (2015) ismertté vált munkaformák, kiemelve a nyelvi-logikai gondolkodás fejlesztése érdekében általunk alkalmazott narratív drámamódokat (munkaformákat). A dolgozatban a konvenciók bemutatása részletesen történik, most azonban csak írjuk le részletesen, amely a kutatásban jelentős szerepet töltött be (narratív konvenció). A többi játéklehetőség leírása érintőleges.

A konvenciók és a munkaformák jellemzői és csoportosítása

A következő konvenciócsoportosítási szempontot először Jonathan Neelands (1990) nevezte meg. Mindegyik egy-egy dramatikus tevékenységcsoportot képvisel. A csoportosítási elv, hogy a játékban résztvevők különböző helyzetvizsgálati élményen keresztül tapasztalják meg a szimbolikus dimenziót, a „mintha” világát. (Kaposi–Lipták–Mészáros, 2008; Neelands–Goode, 2000, 2015). Hogy milyen konvenciót, milyen munkaformát alkalmazzon, és azokat hogyan kombinálja össze a drámatanár, azt a következő tényezők határozzák meg elsődlegesen: a drámán keresztül történő tanítási szándék, az adott problémakör, a dráma-játék (téma) tartalma, a célcsoport életkori sajátossága, a csoport előzetes drámás tapasztalata, a

csoport előzetes köznapi ismerete, a csoportjellemzők, a foglalkozásra szánt idő (Kaposi–Lipták–Mészáros, 2008).

2. táblázat: A Jonathan Neelands-féle konvenció besorolás⁸

konvenciók	Kontextusépítő konvenciók	Narratív konvenciók	„Költői jellegű” (mélyítő) konvenciók	Reflektív jellegű konvenciók
(munkaformák)	<ul style="list-style-type: none"> – hangaláfestés* – szerep a falon* – jelmezöltés* – térmeghatározás* – közös rajzolás* – játékok* – befejezetlen anyagok* – levelek, naplók, újságok, üzenetek* – térképek, ábrák készítése* – állókép* – szimuláció* – élet terekre** – visszatérő élethelyzetek** – közös karakter** – bizottság** – első benyomás** – idegenvezetés** – karakterek tárgyai** – jéghegy** – hullámlás** – gondolatfelhő** 	<ul style="list-style-type: none"> – telefon- és rádióbeszélgetés* – a szakértő köntösében* – gyűlés, értekezlet* – interjú* – a teljes csoportot megmozgató szerepjáték* – az élet egy napja* – „forró szék”** – véletlenül meghallott beszélgetés* – riportkészítés* – „szorító körülmény”** – a tanár szerepben** – akárki** – ördög és angyal** – pletykakör** – találkozó** – reflektorfényben** – felcímkézett szerepek** – kronológia** – az idő a legjobb tanácsadó** – Jellemző – nem jellemző? ** – kritikus események** 	<ul style="list-style-type: none"> – montázs* – szerepcsere* – fórum-színház* – kis csoportos improvizáció* – újrajátszás* – szertartás* – analógia* – stílusváltás* – képalírás* – maszkok* – beépített szereplő* – mimes játék* – ünnepség* – „hagyományos” formák* – revű* – eseménynarráció** – a másik én** – kulisszák mögött** – pódiumjáték** – Alakítsd át! ** – commedia dell’arte** – összeillesztés** – dokumentum színház** – műfajkapcsolás** – élő újság** – a test színháza** – előkészített szerepek** – felolvasószínház** – rekonstruálás** – visszaemlékezés** – alakváltás** – hangoszlop** – műsoridő** – riportdráma** 	<ul style="list-style-type: none"> – a pillanat megjelölése* – az igazság pillanata* – narráció* – gondolatkövetés* – „mélyítés”** – hogyan történt? * – tanúskodás* – belső hangok* – hidépítők* – karakterdoboz** – kardal** – empátia gubancok** – érintős táncjáték** – figura kiemelés** – ajándékozás** – csoportos szoboralkotás** – harmónia** – Ha a helyedben lennék... ** – postaláda** – hatalmi vonal** – térköz** – nézetkülönbség** – állásfoglalás** – erre/arra** – gondolat özőn** – süket fülek** – kínai nagy fal** – a világ más szemmel**

⁸ A táblázatban megadott négy konvenció munkaformái között a * -al jelölt (11 db) drámamódok Jonathan Neelands által 1990 - ben lejegyzett munkaformákat jelölik. A ** -gal jelölt (18 db) drámamódok a 2015-ben megjelent Jonathan Neelands és Tony Goode által kibővített munkaformákat jelölik, melyeket a dolgozat szerzője fordított és nevezett meg. Ez utóbbiaknak a magyar drámapedagógiában még nincs hivatalos elnevezése, a táblázatban tehát saját nyersfordítás található.

Narratív konvenció

A narratív jellegű konvenciók a cselekmény bonyodalmának kibontására, a történet szisztematikus építésére, a szereplők találkozására és az események összekapcsolására alkalmasak (Neelands, 1990). A játzókat beemelik a játékba úgy, hogy lehetnek szerepben akár csoportosan, akár külön-külön. A konvenció során lehetőség van szerepből megszólalni, cselekedni úgy, hogy nem szűnik meg a szerep létezni. Érdemben megszólalni valakinek a nevében úgy lehet, ha valamilyen előzetes szociális, társadalmi, intellektuális tapasztalat már áll a játzó személy mögött. A játzó saját élettapasztalatukból merítve ismerős helyzetek részesei, mert gyűlést, értekezletet, családi összejövetelt stb. éltek már át, látták annak mechanizmusát, így azt megtanulniuk a foglalkozásban már nem kell, csak a gondolat felvállalására kell vállalkozni (Neelands, 1990). A narratív konvenció „narrative action” célja nem az, hogy segítse elrugaszkodni a valóságtól a játzókat, hanem az, hogy előzetes tudásukat felhasználva gondolati szinten játzóként kapcsolatba lépjenek a szereplők helyzetével, és arra cselekvés vagy beszéd formájában reflektáljanak. Ehhez vállalni kell a szerepbe lépés kockázatát, de hogy belépnek-e a szerepbe vagy nem, az azon múlik, hogy a játzó mennyire kíváncsiak a kontextus további építkezésére, hogy mennyire sikerült korábban a kontextus felépítése, vagy milyen a helyzethez való személyes viszonyuk (Neelands–Goode, 2000). A dolgozat kutatásának vizsgálati célját ez konvenció képezte. A narratív munkaformákról a dolgozat fejezeti részletesen beszámolnak. Mind az ismert mind az újonnan fordított játzók szabályai leírásra kerülnek. Most csupán visszautalunk a 3. táblázatban látható konvenciócsoportokra, és az alattuk felsorolt játzókra, amelyek között megtalálhatóak a már ismert* narratív munkaformák, illetve a saját fordítás szerint használt** „új” narratív munkaformák is.

A *kontextusépítő konvenció* esetében a játékkörülmeny megteremtése a cél, nem pedig az abban való szereplés. Ebben az esetben még csak építkezés zajlik kívül (térben) és belül (játzóknál) (Kaposi–Lipták–Mészáros, 2008). Ezek a munkaformák (drámamódok), amelyek megteremtik a játék alapközegét.

A „*Költői jellegű*” (*mélyítő*) konvencióba tartozó munkaformák a játék jelen pillanatát stilizált élethelyzeteken keresztül működtetik, így a játzó

* Nagyiványi Nóra–Szauder Erik fordításában megjelent (1995) Jonathan Neelands „Konvenciók” című írása, amelynek tükörfordítása „Kézikönyv a színházi és drámai formák használatáról” (1990).

** saját, szerzői nyersfordítás Jonathan Neeland–Tony Goode (2015:9–35) *Structuring Drama Work (A drámamódok rendszere)* című munkájából.

nem érzik az „itt és most” állapotban kényelmetlenül magukat. Ezek a munkaformák alkalmasak arra, hogy ráirányítsák a játszóknak a drámával történő tanítás tárgyának célpontjára, a drámaóra szándékára (Neelands - Goode, 2000).

A *Reflektív jellegű konvenció* arra ad lehetőséget, hogy kilépve a játék pillanatából reális életszemléletükkel értékeljék a játszóknak az adott szituációt, a történéseket (Neelands, 1990). Ehhez már ki kell lépni az „itt és most” állapotból, és el kell távolodni a „mintha” világtól. A kutatás kísérleti szakaszához tartozó mesetréning esetében szempont volt a kiválasztás során az is, hogy a beemelt dramatikus játékok ne törjék meg a mese folyamatosságát és ne váljon szükségessé a mesélő kiszólása a meséből. Ezt a döntést támogatta a narratív jellegű szövegek alkalmazása a szöveg megértésében (Bruner, 1986; Nyitrai, 2016), valamint a képi és a fogalmi gondolkodás fejlesztésére szolgáló óvodai módszerjavaslat (Dankóné, 2004).

4.6.2. Dramatikus mesemondás – interaktív mesélés

A kutatásban megjelenő, saját kidolgozású játékos mesebemutatói módszer – a dramatikus interaktív mesélés –, valamint a mese-játék fogalom alkalmazása saját megnevezéssel és tartalommal jelent meg a dolgozatban. A jelenlegi kutatást évekkel korábban megelőző módszertani kísérlet (Fehér, 2012, Fehér 2015/a, Fehér, 2015/b; Szatmáriné, 2017; Fehér, 2019/a, Fehér, 2023/c) figyelembe vette mind a pedagógiai, mind az informatikai, mind a színházi nevelési, mind a drámapedagógiai vonatkozásokat, így született meg a mi megfogalmazásunkban a dramatikus mesemondás definiálása. Terminusainkat a már meglévő drámapedagógia történetre, a dramaturgiai és színházesztétikai hagyományokra építve, saját megfogalmazásban említ a dolgozat (Fehér – Szatmáriné, 2019). A drámapedagógiai gyökerekből építkező mesebemutatói módszert az elmúlt években több szakdolgozat (Sendula, 2020; Bernáth, 2020; Pálné Csontos 2023), tudományos hallgatói pályamű (Duba, 2020; Molnár, 2023), és pedagógus szakvizsga dolgozat (Szatmáriné, 2016) vizsgálta és mutatta be.

Dramatikus mesemondás, mert a mesélő-játékvezető a mese narratív jellegű bemutatása közben kialakítja a mese dramaturgiailag fontos helyszíneit, kapcsolatot teremt az eleinte passzívan befogadó hallgatókkal, és jelmezek vagy jelzésértékű kellékek segítségével szerepfelajánlásokat tesz. A szereplők helyzetbe lépve a mesei szituációk megszületésében lesznek közreműködők. A mesélő szókulisszával és pontos jellemzésekkel megtűzdelt narratív szövegmondását a szereplők dialógusai törik csak meg. Ezek a dialógusok ismeretlen mese esetén utánmondással valósulnak meg, ismert mese esetén a játszóknak maguk is kezdeményezhetik a megszólalást (Fehér, 2019).

Interaktív mesemondás, mert megszűnik a „negyedik fal”, mindenki aktív részese a játékos mesélésnek. A mesélő-játékvezető egyik feladata az, hogy mindenkit bevonjon a mesébe, a jelenlevő mesehallgatók közül pedig lehetőleg senki ne maradjon ki (Fehér, 2023/b). Kivétel ez alól az, aki nem akar bekapcsolódni a játékba, és ezt gesztusokkal vagy szavakkal ki is fejezi a szerepfelajánlás vagy a mesébe hívás esetén. A mesélő másik feladata a mese élményközpontú tolmácsolása fizikai cselekvéssel, amihez közvetlen és kölcsönös kontaktus kialakítása szükséges.

A narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus interaktív mesélés

A narratív munkaformák eredetileg nem képezik szerves részét a dramatikus interaktív mesélésnek, kiegészítő módszerként alkalmaztuk a mesékhez a kísérletben. Ezek a játékok Gavin Bolton általi dramatikus tevékenységek csoportosítása alapján a „D” típus részei (Bolton, 1995). A narratív munkaformák, vagy gyűjtő nevükön említve narratív konvenciók önállóan is alkalmazható szerepjátékok (Neelands, 1990). A játzókat beemelik a játékba úgy, hogy lehetnek szerepben akár csoportosan, akár külön-külön is. A konvenció során lehetőség van szerepből megszólalni, cselekedni úgy, hogy nem szűnik meg a szerep létezni. A narratív szó utal a játzó szöveges megnyilvánulásaira. Érdeemben megszólalni valakinek a nevében úgy lehet, ha valamilyen előzetes szociális, társadalmi, intellektuális tapasztalat már áll a játzó személy mögött. A fiatalabb korosztály esetében a gyermekek gondolati teréhez közelebb álló mesék, történetek játékaival közösen javasolják a szakértők (vö. Gavin Bolton és Dorothy Heathcote, 1985).

A kutatás a képességfejlesztés során az 1990 óta megismert munkaformákat, valamint a saját fordítás által megismert 2015-ös angol szakirodalomban megtalált narratív munkaformákat egyaránt alkalmazta (Neelands, 1990; Neelands – Goode, 2015). A korábban említett kutatói tapasztalatok arra mutattak rá, hogy ezek alkalmazhatóak a leggyöngyösebb mesélés közben. Továbbá ebben tudnak leginkább szerepen keresztül megnyilatkozni a gyermekek, illetve ezek azok, amelyeket a mesék folyamatának megszakítása nélkül be lehet illeszteni a mese-játékba.

A dolgozat kutatásának vizsgálati célját tehát ez konvenció képezte. Az érdeklődés középpontjában az állt, hogy vajon a könnyed alkalmazhatóságuk mellett előidéznek-e ezek a munkaformák minőségi változást a gondolkodás kognitív folyamataiban (asszociatív gondolkodás, következtetés, ok-okozati összefüggés megértés, kritikai gondolkodás stb.) és a szöveg megértés szintjein (szószintű fogalomértés, mondatértés, szöveg szintű tartalomértés).

5. KÖVETKEZTETÉSEK

A fentebb összefoglalt elméleti háttér, a korábban bemutatott kutatási folyamat, valamint a hipotézisek magyarázata fényében több kérdés is felmerül az iskolakezdés előtti életszakaszba kerülő gyermekek hallás utáni szövegértésével kapcsolatban. Hol kezdődik valójában a hallásértés készségnek az előkészítése? Mikor és hogyan érdemes elkezdni a kialakítást és a fejlesztést? Több pszicholingvisztikai szakirodalom igazolja (Pléh-Lukács, 2015), hogy mindez jóval kisiskolás kor előtt, vagyis az óvodában, illetve még előtte, a születéskor (Gervain, 2011), a családban indul (Gósy, 2007). Tehát nem kerülhetjük el ezt a szövegértés fejlesztésének témáját az óvodások körében sem. A kutatási tapasztalatok és a módszertani szakirodalmak alapján úgy gondolom, hogy az óvodai környezetben a leghatékonyabb terep erre az anyanyelvi nevelés, illetve az irodalmi nevelés szervezett vagy szabadjátékból indított tevékenységformái (Zilahiné, 1998). A mesék spontán gondolkodásfejlesztő hatása kiváló lehetőséget nyújtott ahhoz, hogy a sajátosan kialakított mesehangulatban ne csak érzelmi nevelés, hanem beszédfejlesztés és értelmi fejlesztés is történjen (Nagy-Szombathelyiné, 2016). A kutatás eredményei a módszertani feltételezéseket alátámasztották. Azonban a hatékonyság növelése érdekében a hipotéziselemzések segítségével érdemes figyelembe venni a narratív munkaformák használata mellett: a szövegben való gondolkodást segítő szemléltetést a mesék után is, a kéz finommozgásait erősítő gyakorlatokat, az artikulációs mozgásokkal összekötött beszédpercepciós anyanyelvi játékok használatát.

6. A KUTATÁS HASZNÁLHATÓSÁGA

A bevezető gondolatokat úgy kezdtem, hogy a dolgozatban megjelenő kutatás részben pszicholingvisztikai, részben anyanyelv-pedagógiai, részben drámapedagógiai szakmai területeket állít egymás mellé. Az óvodás korosztály beszédértésének fejlesztésével egyre több tudományterület, ennek köszönhetően egyre több szakterület foglalkozik. Az általam képviselt kutatás szintén ehhez a kutatási területhez kapcsolódott az által, hogy egy fejlesztő szándékkal alkalmazott művészetpedagógiai módszerhez nyelvészeti megközelítésű feltételezéseket fogalmazott meg.

A dolgozat vizsgálati szakaszához tartozó gyakorlatorientált vizsgálat a nyelvi szocializáción kívül a mesében és játékban résztvevők nyelvi önfejlődést is elemezte. Azáltal, hogy a H1, H2, H3, H4 és H5 adatelemzései nem csupán egyirányúak voltak – vagyis a narratív dráma-eszközöket alkalmazó dramatikus interaktív módszer nemcsak a szövegértést ellenőrző kikérdező teszt eredményei szempontjából vizsgálta –, hanem a H6, H7, H8

és H9-es hipotézisekkel visszatekintett a GMP- és DIFER-tesztekkel mérhető kognitív területek önfejlődési mutatóira is, úgy vélem, hogy a vizsgálati módszer több irányú hatékonyságát biztosította. A dolgozat témája, illetve a kapcsolódó kutatás a nyelvi szocializáción kívül a mesében és a játékban résztvevők nyelvi önfejlődését is biztosította. A kivitelezett kutatás eszközt lehet az óvodai nyelvfejlesztés számára, amely további lehetőséget ad a nagycsoportos gyermekek hallás utáni értésének fejlesztésére.

A kutatás fejlesztésének perspektívái

A kutatócsoport önkénteseinek szóbeli beszámolója, valamint az adatbázis feldolgozása megerősítette a kutatási téma, illetve a fejlesztésként választott játékos mesélési módszer iránti igényt. Ennek eredményeképpen a kutatás további lehetőségeként rajzolódott ki a kikérdező teszt feladatsorának kiegészítése mellett a dramatikus mesélés módszertanának használatközpontú, részletes kidolgozása is. Úgy véljük, hogy ezek a lépések a későbbiekben mind a drámapedagógia, mind az anyanyelv-pedagógia szempontjából fontosak lehetnek. A dramatikus mesélési módszer pszicholingvisztikai hátterének ismeretében a pedagógusok hatékony beszédértés fejlesztő munkát tudnának folytatni az óvodában. Tehetnék ezt úgy, hogy az anyanyelvi és irodalmi nevelés égisse alatt a mindennapokba beillesztve végezhetnének kognitív fejlesztést azonos korosztályú vagy vegyes összetételű gyermekközösségekben. A megfelelő metodikai lépések helyes használata lehetővé tenné számukra a nyelvi szintekhez illeszkedő dramatikus játékok használatát (akár mesébe ágyazva, akár a mese utáni információfeldolgozási szakaszban alkalmazva). Úgy vélem, hogy a két tudományterület ebből a megközelítésből kölcsönösen egészítené ki egymást.

7. IRODALOMJEGYZÉK

A tézisekben felhasznált irodalom

1. Adamikné Jászó Anna (2006): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó, harmadik kiadás, 314 p.
2. Apró Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. In: *Iskolakultúra*, 2013/1. pp. 52–71.
3. Atkinson, Richard C.–Hilgard, Ernest (2005): *Pszichológia*. (ford. Boross Ottilia, Gábris Krisztián, Ivádi Rozália, Nábrádi Mária) Budapest: Osiris Kiadó, harmadik, átdolgozott kiadás pp. 23–339.
4. Bácsi János–Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2009/4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218> (2016. szeptember 20.)

5. Berényi Marianne–Katona Ferenc (2012): *Fejlődésneurológia – az öntudat, a kommunikáció és a mozgás kialakulása*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt., pp. 361–388.
6. Boal, Augusto (1979/2000, 2008): *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press, 209 p.
7. Bolton, Gavin (1979): *A tanítási dráma elmélete*. (fordította: Szauder Erik) Színházi füzetek/V. (szerkesztette: Kaposi László) Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993., 112 p.
8. Bolton, Gavin (1986): A gyermeki dráma-játék természete. In: *DRÁMA–OKTATÁS–NEVELÉS. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához*. (fordította és szerkesztette: Szauder Erik) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994., pp. 37–52.
9. Bóna Judit–Imre Angéla (2007): A hangsúlyeltolódás hatása a beszédfeldolgozásra In: *Beszédkutatás* pp. 75–82.
10. Bóna Judit (2007): A beszédtempó és a szerkesztettség hatása a beszédfeldolgozásra. In: *Nyelvi modernizáció: Szaknyelv, fordítás, terminológia : XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, MANYE XVI*. Pécs és Gödöllő: Szent István Egyetem, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete pp. 439–444.
<https://mek.oszk.hu/23300/23392/23392.pdf#page=416> (letöltés: 2022. május 8.)
11. Boncz Imre (2015): *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, 290 p.
https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatas_modszer_tan_e.pdf (letöltés: 2022. május 1.)
12. Boronkai Dóra: A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai. In: *Magyartanítás*, (46) 4. 2005. pp. 15–25.
13. Brook, Peter (1973): *Az üres tér*. (fordította: Koós Anna) Budapest: Európa Könyvkiadó. 189 p.
14. Caramassa, Alfonso (1997): Hány feldolgozási szint van a lexikai hozzáférésben? (ford.: Lukács Ágnes) In: *Nyelvi struktúrák és az agy*. (szerk.: Bánréti Zoltán) Budapest: Corvina Kiadó. 1999. pp. 249–287.
15. Cole, Michael–Cole, Sheila R. (1997): *Fejlődéslélektan*. (ford.: Csibra Gergely) Budapest: Osiris Kiadó, első magyar fordított kiadás
16. Crystal, David (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó, pp. 285–325.
17. Csapó Benő–Csépe Valéria (szerk.) (2012): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó [e-book] Diagnosztikus mérések fejlesztése Projekt azonosító: TÁMOP 3.1.9–08/1–2009
https://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf (letöltés: 2022. december 30.)
18. Nagy J. Béla: Cser János: *A magyar gyermek szókincse. Gyakorisági és korsótár*. 1939. A Magyar Paedagógiai [!Pedagógiai] Társaság kiadása. (N. 8-

- r., 80 l.): [könyvismertetés]. In: Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata, (49). pp. 275-277.
<https://www.scribd.com/document/475280646/Cser-Janos-A-magyar-gyermek-szokincse-1#> (letöltés: 2021. június 10.)
19. Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. Budapest: OKKER Kiadó, 219 p.
 20. Davis, David (1985): Interjú Dorothy Heathcote-val In: *Drámapedagógiai Magazin* (fordította: Szauder Erik) (felelős szerk.: Kaposi László) Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság: Pharama Print Kft. 1999/különszám pp. 14–22.
 21. DICE Konzorcium (2010): *DICE – a kocka el van vetve, kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban.**** Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, Budapest: Káva Kulturális Műhely, 130p.
http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (letöltés: 2017. május 1.)
 22. Előd Nóra (1993): Előszó Gavin Bolton könyvének magyar kiadásához. In: Bolton, Gavin (1979): *A tanítási dráma elmélete*. (fordította: Szauder Erik) Színházi füzetek/V. (szerkesztette: Kaposi László) Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993. pp. 4–11.
 23. Eysenk, Michael W. – Keane, Mark T. (1990): *Kognitív pszichológia*. (ford.: Bocz András) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997. pp. 87–105. pp. 313–351.
 24. Fazekasné Fenyvesi Katalin–Nagy József (2006/2008): *DIFER – A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban* – Tanári kézikönyv. Szeged: MOZAIK Kiadó. második kiadás 112 p.
 25. Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon Kiadó, 313. p.
 26. Geréb György (1998): Általános pszichológia. In: *Pszichológia* (szerk.: Geréb György). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. tizenegyedik kiadás, pp. 43–68.
 27. Gervain Judit (2011): A csecsemőkori beszédészlelés mechanizmusai és a nyelvelsajátítás. In: *Magyar Tudomány*, 172. évf. 2011/8. sz. pp. 913–919.
https://epa.oszk.hu/00600/00691/00092/pdf/mtud_2011_08_0913-0919.pdf (letöltés: 2023. január 5.)
 28. Gósy Mária (1989): *Beszédészlelés*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 261 p.
 29. Gósy Mária (1989, 1995, 2014): *GMP–diagnosztika – A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest: Nikol Kiadó. harmadik, bővített kiadás 73 p.
 30. Gósy Mária (1992): *A beszédészlelés és beszédmegértés folyamata*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. 163 p.

31. Gósy Mária (1993): *Beszéd és beszédviselkedés az óvodában*. Budapest: Transzfer–Tár. 96 p.
32. Gósy Mária (1996). Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 1996/2, pp. 168–179.
33. Gósy Mária (1997): A mondatértés és a szövegértés összefüggései (óvodás és iskolás gyermekeknél). In: *Magyar Nyelv*, 1997/93. évf. 4. sz. pp. 414–426. https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarNyelv_1997/?pg=446&layout=s (letöltés: 2017. május 1.)
34. Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Budapest: Nikol Gmk., 142 p.
35. Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Budapest: NIKOL Kkt., 163 p.
36. Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó, 396 p.
37. Heathcote, Dorothy (2003): Az aktív tanulás lehetséges keretei 1. In: *Drámapedagógiai Magazin* (fordította: Szauder Erik), 2003/26/2. sz. pp. 1–4. <https://dpm.drama.hu/2001-2010/2003.2.pdf> (letöltés: 2022. január 8.)
38. Heathcote, Dorothy–Bolton M. Gavin (1995): *Drama for Learning – Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education* (Dimensions of Drama) Heinemann
39. Heathcote, Dorothy (1980): A konvenciókról. In: *Drámapedagógiai olvasókönyv* (fordította: Pereszlényi Erika) Színházi füzetek/VII. (szerkesztette: Kaposi László) Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995., pp.153–156.
40. Honti György (2011): Beavató – beszélgetés Gabnai Katalinnal. In: *Drámapedagógiai Magazin* /41. (felelős szerk.: Kaposi László) Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság: Pharama Print Kft., 2011/1. sz. pp. 27–36.
41. Honti János (2012): *A mese világa*. Budapest: Belső EGÉSZ-ség Kiadó, harmadik kiadás, 116 p.
42. Huszár Ágnes (2005): *A gondolattól a szóig – a beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében*. Budapest: Tintakő Kiadó. pp. 70–102.
43. Józsa Krisztián (2011): A DIFER rövid változatai. In: *DIFER Programcsomag – Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. (szerkesztette: Nagy József) Szeged: Mozaik Kiadó pp. 94–117.
44. Kaposi László–Lipták Ildikó–Mészáros Beáta (2008): Konvenciók. In: *TANÍTÁSI DRÁMA a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában – segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, pp. 37–40. http://kih.gov.hu/documents/10179/1313714/04_Tanitasi_drama_hallgatoi.pdf (letöltés: 2017. február 20.)
45. Kassai Ilona (1998): *Fonetika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 261. p
46. Kenesei István (2013): *A kreativitás, mint a nyelvészet kognitív fordulatának kulcseleme* IN: *ÁNYT 25.*, (szerk.: Pléh Csaba), pp.17–46. http://www.nytud.hu/kenesei/publ/kreativitas_anyt25.pdf (letöltés: 2023. január 5.)

47. Kenesei István (szerk.) (2000): *Nyelv és nyelvek*. Budapest, Corvina Kiadó
48. Kornis Mihály (2003): *Színházi Dolgok*. Budapest: Tericum Kiadó Kft., 390 p.
49. Lukács Ágnes–Kemény Ferenc–Ladányi Enikő–Csifcsák Gábor–Pléh Csaba (2014): A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In: *Psicholingvisztika 2.* (szerk.: Pléh Csaba–Lukács Ágnes) Budapest: Akadémia Kiadó, pp. 1089–1123.
50. Markó Alexandra 2007. *A mondat– és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban*. In: Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok (szerk.: Gösy Mária) Budapest: Regiszter Kiadó és Nyomda Kft, pp. 285–300.
51. Marslen–Wilson, William (1989): *Access and Integration: Projecting Sound Onto Meaning*. In: *Lexical Representation and Process*. William Marslen–Wilson ed. Cambridge: Badford Book The MIT Press. 1996. third printing pp. 3–24.
52. Mérei Ferenc–V. Binét Ágnes (2016): *Gyermeklélektan*. Budapest: Libri Könyvkiadó, tizenharmadik kiadás, pp. 404. p.
53. Nagy József–Szombathelyiné Nyitrai Ágnes–Vidákovich Tibor (2009, 2016): *DIFER – Fejlesztés mesékkel. Tanári kézikönyv – Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó, második kiadás 216 p.
54. Nagy József–Zsolnai Anikó (2004, 2011, 2017): *DIFER – A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban* –Tanári kézikönyv. Szeged: MOZAIK Kiadó. harmadik kiadás, 72 p.
55. Nagy József (1998): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. In: *Iskolakultúra*, 1998/ 9.szám <https://core.ac.uk/download/pdf/229411298.pdf> (letöltés: 2023. március 20.)
56. Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. In: *Magyar Pedagógia*, 2003/103/3. pp. 269–314.
57. Neelands, Jonathan (1984): *Making Sense of Drama – A Guide to Classroom Practice*. (fordította: Szauder Erik): *Dráma a tanulás szolgálatában*. (fordította és szerkesztette: Kaposi László) Színházi füzetek/VI. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1994., 133.p
58. Neelands, Jonathan (1990): A konvenciókról. In: *Drámapedagógiai olvasókönyv* (fordította: Pereszlényi Erika) Színházi füzetek/VII. (szerkesztette: Kaposi László) Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995., pp.157–212.
59. Neelands, Jonathan–Goode, Tony (2000, 2015): *Structuring drama work*. Cambridge, Cambridge University Press, 3rd edition, 175 p.
60. Nyitrai Ágnes (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: *DIFER – Fejlesztés mesékkel. Tanári kézikönyv – Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. második kiadás (szerkesztette: Nagy József) pp. 9–32.

61. Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés – A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. In: *Iskolakultúra*, 26. évfolyam, 2016/4. szám pp. 75–83. <http://real.mtak.hu/42348/1/07.pdf> (letöltés: 2021. március 4.)
62. *Óvodai Nevelés Alapprogramja* (1998): Óvoda az ezredfordulón. (közreadja) Budapest: Művelődési és Köznevelési Minisztérium, 40 p.
63. *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja* (2020) (közreadja) 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet – az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról Hatály: 2021.II.15-től. p. 12. [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+\(XII.+17.\)+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+(XII.+17.)+Korm.+rendelet) (letöltés: 2022. augusztus 21.)
64. Pavis, Patrice (1997): *Színházi szótár*. (fordítók: Gulyás Adrienn, Molnár Zsófia, Rideg Zsófia, Sepsi Enikő) Budapest: L' HARMATTAN KFT. magyar fordítás 2006. pp. 192.
65. Pléh Csaba (1986): A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának kérdéseiről. In: *Pszichológiai kutatások*. Budapest: Akadémiai Kiadó, XVI. kötet, pp. 105–189.
66. Pléh Csaba (2006): A gyermeknyelv. In. *Magyar Nyelv* (szerk. Kiefer Ferenc). Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 56–72.
67. Pléh Csaba (2014): A mondatértés folyamata. In: *Pszicholingvisztika 1.* (szerk.: Pléh Csaba–Lukács Ágnes) Budapest: Akadémia Kiadó, pp. 251–285.
68. Pusztai Ferenc (szerk.) (2003): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, első kiadás
69. Raátz Judit (2006): A hallás utáni szövegértés. In: *Magyartanítás* (szerk.: A. Jászó Anna) 2006/3. pp. 22–26.
70. Raátz Judit (2019): Az olvasástechnika és a szövegértés fejlesztése. In: *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése* (szerk.: Szivák Judit, Csányi Kinga), Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, pp. 119–133. <https://docplayer.hu/171088492-A-szovegertes-mint-tanulasi-kepesseg-fejlesztese.html> (letöltés: 2022. június 29.)
71. Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. (sorozatszerkesztő: Falus Iván) Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 69–73.
72. Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös Kiadó, 122 p.
73. Sikovanyecz, János–Vincze, Mária–Földesi, Imre–Németh, Gábor–Kozinszky, Zoltan (2021): *R4A: "Real Randomization for Representative Research Application"* 1.0 In: *Magyar Nőorvosok Lapja*, 2021/84. 5. sz. pp. 250–254. <https://diczfalusyfoundation.org/literature/2021-05-r4a-real-randomization-for-representative-research-application-10> (letöltés: 2022. szeptember 3.)
74. Simon Orsolya (2009): *A beszédmegértés és beszédészlelés – anyanyelvi és idegen nyelvi vonatkozások*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó. 226 p.

75. Szatmáriné Márton Tímea (2016): *Hallom, játszom, értem!* Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, pedagógus szakvizsga szakdolgozat (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat 41 p.
76. Szatmáriné Márton Tímea (2017): Hallom, játszom, értem! – Hallás utáni szövegértés fejlesztése interaktív meséléssel. In: *Gradus* Kecskemét: Pallasz Athéné Egyetem, a 2016-os AGTEDU konferenciakötete, pp. 183–193. http://real.mtak.hu/109962/1/2017_1_ART_019_Szatmarine.pdf (letöltés: 2022. szeptember 29.)
77. Szauder Erik (1994): Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése. tevékenységi körének bemutatása In: *Dráma, Oktatás, Nevelés* (szerkesztette: Szauder Erik) Budapest: nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 5–23.
78. Szekeres Ágota (2008): *Növekedés és érés a gyermekkor különböző szakaszaiban*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Új Magyarország Fejlesztési Terv révén, 25 p. https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/2_1868_012_100915.pdf (letöltés: 2022. június 11.)
79. Takács Gábor (2008): A dramatikus tevékenység rendszerezése. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, pp. 32–37. http://kih.gov.hu/documents/10179/1313913/dramapedagogia_hallgatoi_segedlet.pdf (2016. november 9.)
80. Turi Zsolt–Németh Dezső–Hoffmann Ildikó (2014): *Nyelv és emlékezet*. In: *Pszicholingvisztika 2*. (szerk.: Pléh Csaba–Lukács Ágnes) Budapest: Akadémia Kiadó, pp. 743–776.
81. Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest: Helikon Kiadó. harmadik, átdolgozott kiadás, pp. 108–219.
82. Vakula Tímea (2015): Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2015/4. szám <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468> (letöltés: 2016. december 10.)
83. Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó 357 p.
84. Duba Zsófia (2020): *Interaktív mesélés az óvodában*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara, bemutatott és bírált TDK pályamű, kézirat vö. Duba Zsófia: Interaktív mesélés az óvodában. IN: KATEDRA, 2020/10. pp. 30-32. <https://katedra.sk/Folyoirat/27/10/index.html>. (letöltés: 2023. május 1.)

A dolgozat témájában konzultált szakdolgozatok, pályaművek

1. Molnár Kitti (2023): *Fejlesztés a mesék csodálatos világával*. Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, bemutatott és bírált TMDK pályamű (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat, p. 67
2. Pálné Csontos Diána (2023): *A dramatikus interaktív mesélés mint érzelmi nevelési módszer*. Kecskemét: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, szakmai kutatócsoport hallgatói anyaga, bíralt szakdolgozat (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat, 42 p.
3. Bernáth Lili (2022): *Az érzelmi nevelés lehetőségei a dramatikus interaktív meséléssel*. Kecskemét: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, szakmai kutatócsoport hallgatói anyaga, bíralt TMDK pályamű (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat, 47 p.
4. Sendula Mária Anna (2020): *Színházi formák használata a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás során*. Kecskemét: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, szakdolgozat (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat, p. 58.
5. Sztármáriné Márton Tímea (2016): *Hallom, játszom, értem!* Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, pedagógus szakvizsga szakdolgozat (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat 41 p.

A témában megjelent saját publikációk

1. Fehér, Éva (2023/c): The Evolving World of Storytelling in Pre-school Education. In: *Eruditio–Educatio*, scientific quarterly of the Faculty of Education, Vol. 18, Issue 2023/2 (in July 2023 soon press) <http://e-eruditio.ujs.sk/>
2. Fehér Éva (2023/b): Az óvodai nevelésben utat törő játékos mesélési forma. In: *Magyar Református Nevelés*, 2023/20/2. szám, (2023. július) megjelenés alatt <https://www.refnevelés.hu/archiv2017/>
3. Fehér Éva (2023/a): Az aranytulipánna változott királyfi – játékos mesélés az óvodában. In: *Óvodai Nevelés*, 2023/76/5. szám, pp. 29-30. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/33798108> (letöltés: 2023. május 21.)
4. Fehér Éva – Sztármáriné Márton Tímea (2019): *Szerepjáték, mese-játék – a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás bemutatása az óvodai irodalmi nevelésben*. Kecskemét: 1001 Mosoly EC. Mese Mese Játék Könyvek Programiroda, második, javított kiadás
5. Fehér Éva (2019/a): Szerepjáték, mese-játék, avagy bevonódás a mesébe játékkal *GRADUS* 6:4. pp. 109-122. http://real.mtak.hu/109406/1/2019_4_CSC_012_Feher.pdf (letöltés: 2021. május 10.)

- 6.Fehér, Éva (2019/b): A hallás utáni szövegértés fejlesztése az iskolába lépés előtt álló gyermekek körében a dramatikus interaktív mesélési módszer segítségével. In: *GRADUS*, 2019/6/4 sz. pp. 93–108.
http://real.mtak.hu/109405/1/2019_4_CSC_011_Feher.pdf
- 7.Fehér Éva (2015): A színházi nevelés elméleti alapjai. In: Fehér, Éva – Lesku Katalin – Németh Virág: „*Boldog születésnapot, Bors néni!*” *Színházpedagógiai módszertani kézikönyv óvodás korosztály részére*, Kecskemét, Magyarország: Katona József Színház, 70 p. pp. 5-26. <https://epa.oszk.hu/01900/01927/00353/> (MAGYAR NEMZETI BIBLIOGRÁFIA KÖNYVEK BIBLIOGRÁFIÁJA, feltöltés: 2016 - 20. évfolyam, 15. szám, 7403 /2016.)
- 8.Fehér Éva (2015): A színházi nevelés elméleti alapjai. In: *Lebukott a király, hogy ő bizony a király!*: *Színházpedagógiai módszertani kézikönyv óvodás korosztály részére* (szerkesztette: Fehér Éva, Lesku Katalin, Németh Virág) . Kecskemét: Katona József Színház, pp. 5–24. <https://epa.oszk.hu/01900/01927/00353/> (MAGYAR NEMZETI BIBLIOGRÁFIA KÖNYVEK BIBLIOGRÁFIÁJA, feltöltés: 2016 - 20. évfolyam, 15. szám, 7405 /2016.)
- 9.Fehér, Éva – BerenteTerézia – Steklács János: (2012): "*Hódítsd meg a könyvek birodalmát!*" Kecskemét, Magyarország: Kecskeméti Főiskola, 119 p.